

Secrétariat Général

Direction générale des  
ressources humaines

**Concours du second degré – Rapport de jury**

**Session 2013**

AGREGATION INTERNE ET CAER-PA

**LETTRES CLASSIQUES**

**Rapport de jury présenté par Mme Estelle OUDOT  
Professeur des Universités**

**Présidente du jury**

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

## **SOMMAIRE**

Mot de la présidente

Composition du jury

Bilan de l'admissibilité du concours interne

Bilan de l'admissibilité du CAER-PA

Bilan de l'admission du concours interne

Bilan de l'admission du CAER-PA

### **RAPPORTS**

#### ÉPREUVES D'ADMISSIBILITÉ

Fiche : “Comment est notée votre composition française”

Composition française

Version latine

Version grecque\*

#### ÉPREUVES D'ADMISSION

Explication d'un texte français postérieur à 1500

Exposé de grammaire

Explication d'un texte latin

Explication d'un texte grec\*

Leçon

Sujets des épreuves écrites

\* Les rapports de version grecque et d'explication d'un texte grec figurent à la fin de ce rapport général.

## LE MOT DE LA PRÉSIDENTE

La session 2013 était ma dernière année de présidence de ce double concours. Avant toute chose, je voudrais adresser mes plus chaleureux remerciements à l'ensemble des membres du jury, qui m'ont si bien accompagnée durant ces années. Ils savent insuffler à ce concours tout à la fois un esprit de rigueur et de bienveillance et les discussions qui, sans cesse, ont guidé nos séances de travail ont prouvé à l'envi l'implication de tous dans un concours, dont nous mesurons les enjeux à la fois pour les professeurs dans leurs pratiques d'enseignement et pour la place des disciplines littéraires dans la formation universitaire.

Je voudrais plus particulièrement remercier ici les membres du directoire, Madame Françoise Gomez, vice-présidente du jury, et Monsieur Michel Figuet, secrétaire général. Leur dynamisme, leur vigilance et la qualité de leur réflexion et de leurs conseils m'auront été infiniment précieux durant les deux années où nous avons travaillé ensemble et ce concours leur doit beaucoup. Il doit beaucoup également à l'accueil que nous a réservé le Proviseur du Lycée Hélène-Boucher, et à l'aide que nous ont apportée, à chaque session, l'ensemble des personnes de l'administration et de l'accueil du Lycée. Enfin, les appariteurs, outre leur tâche de surveillance, ont beaucoup apporté aux candidats par leur jeune présence, chaleureuse et discrète.

Que tous trouvent ici l'expression de ma vive reconnaissance.

Enfin, je voudrais redire le plaisir que j'ai éprouvé, chaque année, à rencontrer les candidats admissibles, à les féliciter pour cette première étape et à les encourager pour les épreuves orales, qui sont, ne le nions pas, difficiles à affronter. Je ne saurais trop le répéter à l'attention des professeurs certifiés qui hésitent à se présenter à l'agrégation interne ou au CAER-PA : la préparation est lourde, source de fatigue supplémentaire dans une année qui en comporte déjà beaucoup ; elle oblige à des sacrifices, les candidats peuvent se laisser, dans le creux de l'hiver, gagner par le découragement. Mais ces mois sont aussi des mois de reconquête du savoir universitaire, des mois de dépassement et de progrès, avec, à la clé, des chances importantes de réussite : le nombre de postes est maintenu depuis plusieurs années et nous nous en réjouissons.

\*

\* \*

### La session 2013 en quelques chiffres

Le nombre de candidats présents aux deux épreuves écrites se maintient au même niveau depuis bientôt trois ans. Ce nombre avait connu une forte hausse en 2006 (288 candidats présents aux écrits de l'agrégation interne), avant de chuter brutalement en 2007 à 223. Entre 2008 et 2011, il n'a cessé de remonter progressivement : 234 en 2008, 243 en 2009, 252 en 2010, 284 en 2011 et semble se stabiliser (274 en 2012, **276 en 2013**).

Nous nous réjouissons de cet état de fait, dû à la volonté et à la détermination des candidats et au nombre de postes qui sont ouverts depuis plusieurs sessions. D'emblée, nous voulons renouveler tous nos encouragements pour les professeurs en poste. Préparer l'agrégation interne de Lettres classiques (au titre de l'enseignement public ou de l'enseignement privé) permet d'approfondir, individuellement, de nouvelles œuvres en

littérature française et dans les littératures anciennes, de retrouver le contact avec l'exercice de traduction et d'analyse du latin et du grec, qui n'est offert à nos collègues des établissements secondaires qu'en de très rares occasions.

Cette année encore, nous constatons que les résultats s'inscrivent dans une fourchette satisfaisante. Comme dans les rapports précédents, nous en proposons ci-dessous une présentation synthétique, qui dissocie l'agrégation interne et le CAER-PA. Toutefois, nous mettons en garde contre une comparaison entre les deux concours qui serait facilement abusive. Le nombre de candidats (non éliminés) au concours public est, cette année encore, sans commune mesure avec le nombre de candidats du CAER-PA (276 contre 32) prive de pertinence toute comparaison aussi bien entre les moyennes générales qu'entre les moyennes par épreuve.

– Pour l'agrégation interne **2013, la barre d'admissibilité a été placée à 09** (elle était à 8,80 en 2012, 9,40 en 2011 et à 09 en 2010), la barre d'admission à **09,79** (9,54 en 2012, 10,06 en 2011, 10,15 en 2010)

– Pour le CAER-PA **2013, la barre d'admissibilité s'est trouvée placée à 8,30** (elle était à 8,40 en 2012, 9,20 en 2011 et à 7,40 en 2010), la barre d'admission à **8,76** (9,75 en 2012, 10,06 en 2011, 8,19 en 2010).

#### *Moyennes par épreuve d'admissibilité*

- Agrégation interne (moyenne des candidats présents)

**Composition française** : 6,90 (6,78 en 2012, 6,69 en 2011, 6,90 en 2010).

**Version latine** : **8,74** (8,80 en 2012, 8,84 en 2011, 8,78 en 2010)

**Version grecque** : **8,96** (8,45 en 2012, 9,22 en 2011, 7,70 en 2010)

[Les chiffres de 2010 pour la version de langue ancienne concernent l'ensemble des deux concours]

- CAER-PA (moyenne des candidats présents)

**Composition française** : **5,32** (5,10 en 2012, 5,96 en 2011, 6,83 en 2010)

**Version latine** : **7,91** (7,91 en 2012, 8,22 en 2011)

**Version grecque** : **5,36** (6,66 en 2012, 7,58 en 2011) *NB : cette moyenne repose sur 8 notes seulement.*

#### *Moyennes par épreuve d'admission (moyenne des candidats admissibles)*

- Agrégation interne

**Explication d'un texte français** : **7,78** (7,90 en 2012, 8,28 en 2011, 8,09 en 2010)

**Explication d'un texte grec** : **8,77** (8,99 en 2012, 9,33 en 2011, 10,09 en 2010)

**Explication d'un texte latin** : **8,57** (9,66 en 2012, 9,20 en 2011, 9,6 en 2010)

**Leçon** : **8,39** (8,16 en 2012, 8,49 en 2011, 8,81 en 2010)

- CAER-PA

*NB* : s'il n'est pas pertinent de comparer les chiffres entre le concours de l'enseignement public et le concours de l'enseignement privé, il ne l'est pas davantage de les comparer entre les sessions mêmes du CAER-PA. Les écarts de moyennes pour un ensemble égal ou inférieur

à 10 notes n'ont pas de signification. Cette année encore, nous donnons les chiffres en mettant en garde contre des interprétations abusives.

**Explication d'un texte français : 6,85** (8,43 en 2012, 9,75 en 2011, 7,61 en 2010)

**Explication d'un texte grec : 5,50** (6,17 en 2012, 7,86 en 2011, 4,94 en 2010)

**Explication d'un texte latin : 11, 25 (deux candidats seulement)**

**Leçon : 6,65** (9,36 en 2012, 9,50 en 2011, 6,89 en 2010).

\*  
\* \*

### **Ce sur quoi nous voudrions mettre l'accent**

#### • *La composition française*

Il s'agit d'une épreuve centrale. Dans la plupart des cas, c'est sur elle que se joue l'admissibilité, et, en aval, le rang qu'elle assure à l'écrit intervient encore dans le résultat final.

Il faut lire et relire les rapports des années précédentes, qui sont encore accessibles sur le site du Minsitère de l'Education Nationale, soit disponibles à l'adresse suivante : <http://www.education.gouv.fr/personnel/siac2/jury/default.htm> (sessions 2003-2008). Ils vous permettront de mieux percevoir les réponses que l'on peut donner à des types de sujets différents, et de méditer les suggestions faites par le rapporteur. Par ailleurs, il y a deux ans, nous avons jugé nécessaire de clarifier les attentes du jury pour cette épreuve à la définition complexe et à la mise en œuvre délicate : comment articuler de façon satisfaisante l'engagement didactique et l'analyse littéraire universitaire attendue *avant tout* dans cette épreuve ? Ces deux compétences s'entendent dans un rapport d'étroite association. Nous publions à nouveau cette fiche présentant, de façon synthétique, un référentiel des compétences attendues – à la fois à dominante littéraire et à dominante didactique – et des indications sur la façon dont sont notées les copies. Et nous mettons à nouveau en garde contre une interprétation étroite de ces conseils

**Il s'agit là d'indications visant à aider les candidats. Ils doivent être persuadés que, si le jury se réfère à des attendus, c'est avant tout un esprit d'ouverture et de tolérance qui guide son travail de correction.**

Le jury de français s'est réjoui de constater que les attendus ont été mieux respectés cette année et que, par exemple, le nombre de copies calquant leur plan de composition sur les séances de cours qu'on pouvait envisager est en nette régression. Tel n'est pas en effet le type de réflexion didactique que le candidat doit restituer dans sa copie ; c'est le travail d'analyse et de composition qu'il fournit en amont de ses cours qui doit apparaître – et ce, dans le cadre d'une « composition », c'est-à-dire, comme l'écrit M. Philippe Haugeard, “à l'intérieur d'un plan dynamique qui devra faire apparaître la richesse des textes du corpus et les différents niveaux de lecture, d'analyse et d'interprétation dont ils peuvent faire l'objet”.

Toutefois, si indéniablement les conseils sur la nécessaire composition ont été mieux suivis cette année, il reste des efforts à faire dans l'analyse des extraits proposés, qui donnera au jury la preuve qu'il attend d'une lecture à la fois pertinente et personnelle.

La meilleure façon d'apprendre à satisfaire ces exigences est de trouver l'occasion – au moins deux fois, idéalement trois fois ou plus – de faire un **exercice complet de dissertation en sept heures**, en soumettant son devoir à une correction. Seuls ces exercices de réflexion, de rédaction et d'assimilation des remarques du correcteur garantissent une connaissance personnelle de l'œuvre qui se révélera fructueuse à l'écrit comme, plus tard, à l'oral. Il est, par ailleurs essentiel, d'affronter la gestion des sept heures de préparation pour apprendre à appréhender efficacement le corpus, élaborer un projet de lecture et organiser le devoir entre réflexion universitaire et transposition didactique.

- *Les versions de langues anciennes*

### **Rappel des principes de correction**

Le jury, après avoir procédé à une analyse serrée du texte de version, se réunit pour procéder à une première observation des copies et établir un barème précis des pénalités. Les copies sont ensuite soumises à une double correction à l'aveugle. Chaque binôme de correcteurs se réunit pour harmoniser ses copies ; enfin le jury, dans son ensemble, procède à une harmonisation générale.

Les erreurs estimées les plus graves sont, par ordre décroissant, les non-sens, l'omission (pour laquelle sont comptabilisées toutes les fautes relevées dans les autres copies), la faute de construction (qui aboutit souvent à un contresens étendu), le contresens ponctuel, la faute de temps, le faux-sens, les inexactitudes. L'expression française est soigneusement évaluée : toute faute d'orthographe, erreur d'accentuation, aberration de ponctuation est prise en compte. Enfin, toute copie inachevée se voit infliger une pénalité supplémentaire (total forfaitaire de pénalités correspondant aux segments de texte non traduits).

À l'inverse, le jury accorde un bonus aux traductions particulièrement heureuses qui savent mettre en valeur le texte original.

Il n'est nul besoin de répéter que les langues anciennes, tout particulièrement, nécessitent un travail méthodique et régulier. Il faut s'obliger à rendre plusieurs versions dans l'année à un correcteur (la mise au point d'une traduction qui va être lue est beaucoup plus exigeante et, partant, féconde qu'une simple préparation du texte) et il est bon, quelque temps plus tard, de reprendre le texte sans le corrigé pour vérifier que l'on ne commet plus les mêmes erreurs.

- *Les épreuves orales*

Chaque année, les résultats de l'écrit – qui se joue sur deux épreuves seulement – réservent des surprises aux candidats et chaque année, un certain nombre d'entre eux nous confient que leur admissibilité est pour eux inattendue. **Il faut absolument commencer à préparer l'oral en même temps que l'écrit – car les épreuves orales font intervenir, en outre, tout le programme de langues anciennes, qui ne saurait être étudié en un mois !**

Ce printemps encore, le jury a pris plaisir à entendre des explications de textes à la fois documentées et personnelles, mais il a regretté la persistance de défauts ou d'insuffisances qu'il signale pourtant depuis plusieurs sessions.

Il est un écueil nouveau lié à une nouvelle politique dans le choix des programmes – qui sont volontairement « patrimoniaux », ce dont nous nous réjouissons. Les œuvres proposées à l'étude sont pour la plupart des œuvres centrales, et les professeurs pourront,

nous l'espérons, faire fructifier dans leurs classes ce qu'ils auront appris durant leur préparation universitaire. Mais les œuvres classiques suscitent un sentiment de familiarité, qui peut faire obstacle à une lecture nouvelle et personnelle. Nous reprenons ici le mot d'Estelle Doudet, qui, dans le rapport de 2012, invitait les candidats « à décentrer leur regard sur les classiques pour les redécouvrir ». D'une façon plus générale, nous incitons les candidats à prendre connaissance des conseils substantiels que Mme Adam-Maillet a organisés en dix rubriques dans son rapport sur l'explication d'un texte français, ainsi que des conseils pratiques pour préparer l'épreuve de grammaire, que Mme Milcent-Lawson a, de surcroît, complétés par des exemples traités.

L'explication d'un texte grec reste une épreuve difficile pour les candidats, et nous en connaissons bien les raisons. Les professeurs ont rarement l'occasion d'enseigner le grec en lycée, leur formation d'origine est souvent assez lointaine, et qui plus est, les œuvres au programme sont, le plus souvent, très belles, mais ardues. Nous soulignons ici les propos de Mme Anne-Lise Worms : cette épreuve, plus qu'une autre peut-être, doit être anticipée de longue date, par la pratique régulière, quasi quotidienne, du 'petit grec' (traduction de quelques lignes ou vers que l'on élucide complètement) et par l'immersion dans les œuvres, dès la parution du programme. La traduction est toujours un travail très long, mais seul ce travail assurera la familiarité du candidat avec le texte et lui donnera progressivement confiance. Quant aux questions de grammaire, elles se fondent sur les grammaires universitaires normatives, et portent sur des points centraux qui correspondent notamment à des grandes rubriques de syntaxe (participe, différents emplois du subjonctif ou de l'optatif, syntaxe du potentiel, de l'irréel...)

Enfin, le jury de langues anciennes (latin et grec) rappelle qu'il y a **un ordre "protocolaire" à respecter** : introduction rapide et ciblée sur le texte, évitant les généralités sur l'auteur, et donnant la nature et l'objet du texte - lecture intégrale du texte - traduction précise et *unique* par groupes de mots - commentaire. La logique veut que les questions de grammaire/métrique soient traitées à la fin de la prestation.

- *Au-delà des épreuves elles-mêmes*

Chaque année, les candidats parlent de la difficulté qu'ils ont à s'entraîner régulièrement aux épreuves orales. Ils évoquent la lourdeur de leur emploi du temps, la distance géographique qui souvent les sépare de l'université la plus proche, l'absence de préparation spécifique à l'agrégation interne dans leur académie. Le meilleur remède reste sans doute l'obstination à se ménager, durant l'année, des temps spécifiques où l'on recrée les conditions de l'oral. Pour ce faire, une bonne manière est de s'entraîner avec des collègues ou des amis : l'écoute et le regard d'une tierce personne, avertie et sans indulgence excessive, obligent à présenter une explication claire et structurée. En outre, nous recommandons aux candidats qui ne peuvent fréquenter de cours de s'inscrire dans une université où les préparateurs acceptent un suivi personnalisé à distance, envoient des documents ou les déposent sur une plate-forme numérique.

Chaque année aussi apporte son lot de découragement, au moment des épreuves orales. Il faut alors mobiliser sa volonté et pour ainsi dire **s'obliger à la confiance** en considérant avant tout ce que l'on sait, sans se focaliser sur ses lacunes. Et surtout il faut **refuser à tout prix la tentation de l'abandon** durant les épreuves : on ne connaît pas son rang d'admissibilité, on n'est pas en mesure d'évaluer sa prestation. Ne pas aller au bout des épreuves ne peut que laisser le goût amer du regret. Même si on échoue à la présente session,

l'oral est une véritable expérience, qui a toute chance d'être bénéfique lors d'une nouvelle présentation au concours. Je reprends ici les mots de M. Frédéric Simon, auteur du rapport de Leçon cette année : « Etre admissible est une chance qu'il faut exploiter et le moment de l'oralisation est un *kairos* qu'il faut saisir ; il faut se battre ».

Dans cette perspective, nous tenons à rappeler **l'importance des dix minutes de reprise** – qui sont un moment de dialogue avec le jury. Il faut savoir changer de posture, faire montre de réactivité et d'ouverture d'esprit. Lorsque l'examineur de langue ancienne demande à un candidat de “reprendre” sa traduction – tel est le terme usuel –, il ne lui demande en aucun cas de répéter la traduction qu'il a proposée, mais de la modifier. **Cet échange entre le candidat et le jury ne peut qu'améliorer la note – en aucun cas, l'abaisser.**

Je tiens, pour finir, à féliciter tous les candidats pour la ténacité et le courage dont ils font preuve, et les assurer de notre respect et de notre confiance.

Ces années de présidence compteront sans aucun doute parmi les meilleurs souvenirs que je garderai de ma vie professionnelle – le souvenir d'un travail construit collectivement et fondé sur les discussions et la concertation.

Je souhaite à mon successeur de connaître une expérience de la même qualité et tous mes vœux l'accompagnent pour que ce concours se maintienne dans le rôle de promotion intellectuelle qui est le sien.

Estelle OUDOT  
Professeur des Universités

## COMPOSITION DU JURY

### SESSION 2013

#### Présidente

Mme Estelle OUDOT  
Professeur des universités Académie de DIJON

#### Vice-président

Mme Françoise GOMEZ  
Inspecteur d'académie / Inspecteur pédagogique régional Académie de PARIS

#### Secrétaire général

M. Michel FIGUET  
Inspecteur d'académie / Inspecteur pédagogique régional Académie de LYON

#### Membres du jury

Mme Maryse ADAM-MAILLET  
Inspecteur d'académie / Inspecteur pédagogique régional Académie de BESANÇON

M. Stéphane BIKIALO  
Maître de conférences des universités Académie de POITIERS

M. Thierry BRIGANDAT  
Professeur de chaire supérieure Académie de NANTES

Mme Bernadette BROCHET  
Professeur de chaire supérieure Académie de TOULOUSE

M. Yannick CHEVALIER  
Maître de conférences des universités Académie de LYON

Mme Sophie CONTE  
Maître de conférences des universités Académie de REIMS

M. Sébastien DOUCHET  
Maître de conférences des universités Académie d'AIX-MARSEILLE

Mme Estelle DOUDET  
Maître de conférences des universités Académie de LILLE

M. Eric DOZIER  
Inspecteur d'académie / Inspecteur pédagogique régional Académie d'ORLEANS-TOURS

M. Ludovic FORT  
Inspecteur d'académie / Inspecteur pédagogique régional Académie de LILLE

M. Jean GOLSE  
Professeur de chaire supérieure Académie de PARIS

M. Philippe HAUGEARD  
Professeur des universités Académie d'ORLÉANS-TOURS

Mme Pascale JOUANNA  
Maître de conférences des universités Académie de LYON

M. Dimitri KASPRZYK Maître de conférences des universités	Académie de RENNES
Mme Sylvie LAIGNEAU-FONTAINE Professeur des universités	Académie de DIJON
M. Emmanuel LASCOUX Professeur de Première supérieure	Académie de ROUEN
Mme Virginie LEROUX Maître de conférences des universités	Académie de REIMS
Mme Sophie MILCENT-LAWSON Maître de conférences des universités	Académie de NANCY-METZ
Mme Catherine PÉZERET Professeur de Première supérieure	Académie de VERSAILLES
Mme Emmanuelle POULAIN-GAUTRET Maître de conférences des universités	Académie de LILLE
Mme Marie-Anne SABIANI Maître de conférences des universités	Académie de PARIS
M. Frédéric SIMON Professeur de Première supérieure	Académie de PARIS
M. Laurent SUSINI Maître de conférences des universités	Académie de PARIS
Mme Anne-Lise WORMS Maître de conférences des universités	Académie de ROUEN

QUELQUES CHIFFRES POUR APPRÉCIER LA SESSION 2013

**Agrégation interne et CAERPA**

**Nombre de candidats présents à toutes les épreuves**

**Agrégation**

2013	<b>276</b> pour 40 postes
2012	274 pour 40 postes
2011	284 pour 35 postes
2010	252 pour 35 postes
2009	243 pour 31 postes
2008	234 pour 31 postes
2007	223 pour 28 postes
2006	288 pour 28 postes
2005	246 pour 34 postes
2004	220 pour 33 postes
2003	226 pour 35 postes

**CAER-PA**

2013	<b>32</b> pour 5 postes
2012	31 pour 3 postes
2011	31 pour 3 postes
2010	23 pour 4 postes
2009	25 pour 5 postes
2008	29 pour 6 postes
2007	27 pour 6 postes
2006	38 pour 5 postes
2005	31 pour 4 postes
2004	32 pour 4 postes
2003	36 pour 4 postes

**Barre d'admissibilité et nombre d'admissibles**

---

<b>Agrégation</b>		<b>CAERPA</b>	
2013	09 : 92 admissibles		8,30 : 10 admissibles
2012	8,80 : 88 admissibles		8,40 : 7 admissibles
2011	9,40 : 81 admissibles		9,20 : 8 admissibles
2010	09 ; 81 admissibles		7,40 ; 9 admissibles
2009	09 ; 78 admissibles		7,80 ; 8 admissibles
2008	9,20 ; 75 admissibles		9, 10 ; 13 admissibles
2007	9,20 ; 74 admissibles		8, 10 ; 11 admissibles
2006	9,80 ; 75 admissibles		9, 80 ; 10 admissibles
2005	8,80 ; 85 admissibles		10,20 ; 10 admissibles
2004	09 ; 83 admissibles		9,20 ; 11 admissibles

2003	8,40 ; 91 admissibles		8,60 ; 9 admissibles
------	-----------------------	--	----------------------

### Barre d'admission

---

Agrégation		CAER-PA	
2013	<b>9,79</b>		<b>8,76</b>
2012	9,54		9,75
2011	10,06		10,06
2010	10,15		8,19
2009	9,62		10,83
2008	10,05		9,74
2007	8,16		8,69
2006	9,94		9,73
2005	9,46		10,70
2004	9,40		10,16
2003	8,98		10,04

## AGRÉGATION DE LETTRES CLASSIQUES

2013

### Bilan de l'admissibilité

Nombre de candidats inscrits : 385

Nombre de candidats non éliminés : 276 Soit : 71.69 % des inscrits.

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

Nombre de candidats admissibles : 92 Soit : 33.33 % des non éliminés.

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

Moyenne des candidats non éliminés : 0154.33 (soit une moyenne de : 07.72/20)

Moyenne des candidats admissibles : 0222.11 (soit une moyenne de : 11.11/20)

#### **Rappel**

Nombre de postes : 40

Barre d'admissibilité : 0180.00 (soit un total de : 09.00/20)

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

## CAERPA

2013

### Bilan de l'admissibilité

Nombre de candidats inscrits : 52

Nombre de candidats non éliminés : 32 Soit : 61.54 % des inscrits.

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

Nombre de candidats admissibles : 10 Soit : 31.25 % des non éliminés.

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

Moyenne des candidats non éliminés : 0122.56 (soit une moyenne de : 06.13/ 20)

Moyenne des candidats admissibles : 0184.20 (soit une moyenne de : 09.21/ 20)

#### **Rappel**

Nombre de postes : 5

Barre d'admissibilité : 0166.00 (soit un total de : 08.30/ 20)

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

## AGRÉGATION DE LETTRES CLASSIQUES

2013

### Bilan de l'admission

Nombre de candidats admissibles : 92

Nombre de candidats non éliminés : 91 Soit : 98.91 % des admissibles.

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

Nombre de candidats admis sur liste principale : 40 Soit : 43.96 % 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 : 0387.92 (soit une moyenne de : 09.70/ 20)

Moyenne des candidats admis sur liste principale : 0453.64 (soit une moyenne de : 11.34/ 20)

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

Moyenne des candidats non éliminés : 165.40 (soit une moyenne de : 08.27/ 20)

Moyenne des candidats admis sur liste principale : 0205.99 (soit une moyenne de : 10.30/ 20)

#### **Rappel**

Nombre de postes : 40

Barre de la liste principale : 0391.50 (soit un total de : 09.79/ 20)

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

# CAERPA

2013

## Bilan de l'admission

Nombre de candidats admissibles : 10

Nombre de candidats non éliminés : 10

Soit : 100.00 % des admissibles.

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

Nombre de candidats admis sur liste principale : 3

Soit : 30.00 % 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 : 0318.60 *(soit une moyenne de : 07.97/20)*

Moyenne des candidats admis sur liste principale : 0373.67 *(soit une moyenne de : 09.34/20)*

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

Moyenne des candidats non éliminés : 134.40 *(soit une moyenne de : 06.72/20)*

Moyenne des candidats admis sur liste principale : 0177.00 *(soit une moyenne de : 08.85/20)*

### **Rappel**

Nombre de postes : 5

Barre de la liste principale : 0350.50 *(soit un total de : 08.76/20)*

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

**EPREUVES D'ADMISSIBILITE**

## Comment est notée votre composition française

La notation de votre copie fait l'objet de la lecture croisée de deux correcteurs, qui travaillent séparément avant d'harmoniser leur évaluation. Cette double correction est encadrée par deux temps d'harmonisation collective du jury, avant et après correction, qui s'appuient respectivement sur des exemples représentatifs puis sur l'ensemble des copies.

Cette concertation se fonde sur un ensemble d'attentes propres à l'exercice, dont on trouvera la liste ci-dessous, fiche 1/2 . Il s'agit là non d'une « grille », mais d'un référentiel, qui permet et traduit :

- la prise en compte complète et équilibrée des paramètres propres à la composition
- l'usage intégral de la gamme des points qu'il est possible d'attribuer de 0 à 20.

Pour autant votre copie ne manque pas d'être évaluée globalement. On trouvera dans la fiche 2/2, à la rubrique « Sont valorisées... », les qualités d'ensemble qui permettent au jury de distinguer les travaux dont l'intérêt destine leur auteur aux épreuves orales.

La logique du concours rejoint ici la pratique de la notation telle qu'elle est préconisée par les Instructions officielles pour le collège et le lycée : sommative mais aussi formative, elle s'attache avant tout à distinguer et à expliciter les compétences repérables d'un candidat (professeur ou élève), à l'occasion d'une tâche ou d'un exercice.

Complexe, l'exercice de la composition n'en est pas pour autant obscur ni hors de portée : c'est ce que les deux fiches pratiques suivantes se proposent de montrer.

Dans l'une comme dans l'autre fiche, on verra que **les compétences littéraires et les compétences didactiques vont de pair, et que les premières étayent les secondes. Il serait donc artificiel de les séparer.**

Les concours internes ont, en effet, vu le jour pour permettre à des enseignants en exercice de mettre les acquis de leur expérience professionnelle au service de la discipline qu'ils enseignent, et qu'ils souhaitent enseigner à un plus haut niveau. La didactique, qui prévoit le parcours d'acquisition d'un public scolaire-type à un niveau donné, ainsi que le font nos programmes, a ici sa pleine validité, comme dans le champ des sciences de l'éducation.

Mais (les programmes de collège et de lycée n'ont de cesse de le réaffirmer) **la didactique n'a de sens et de légitimité que par rapport à des contenus** : rien ne peut s'élaborer ici qui ne prenne source et légitimité dans l'œuvre d'un auteur, c'est-à-dire dans la mise en œuvre concrète et singulière de la langue par la personnalité d'un créateur. Il ne s'agit donc pas de repérer des procédés, mais de mettre au jour le sens d'un texte lui-même inscrit dans un corpus, corpus fédéré par une orientation problématique et non uniquement thématique.

## Comment est notée votre composition française

### Référentiel des compétences dont la mise en œuvre est attendue

#### Fiche 1 / 2

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

- **Capacité à lire les textes du corpus :**
  - . en entier et sans erreur, en particulier dans le détail d'analyses précises, où l'interprétation peut être problématisée,
  - . en tissant des rapports internes, dans un parcours de lecture synthétique, où des analyses d'échelle variable s'enchaînent et se répondent avec aisance.
- **Mise en rapport des extraits avec l'ensemble de l'œuvre d'où ils sont tirés.**
- **Mobilisation de connaissances d'histoire littéraire, mises au service du corpus :**
  - . mise en rapport contextuelle du corpus avec l'Histoire et les grands courants artistiques,
  - . perspectives sur l'œuvre complète de l'auteur, hors textes au programme,
  - . mobilisation précise d'éléments biographiques éclairants sur l'auteur, dans la perspective de l'étude du corpus proposé.

#### Compétences à dominante didactique :

#### savoir construire une progression problématisée et dynamique, à finalité pédagogique

- Capacité à **croiser les axes directeurs de la lecture avec les objets d'étude et les objectifs de programmes** propres au niveau de classe indiqué par le sujet :
  - . par une connaissance précise et actualisée des instructions officielles,
  - . par la correspondance entre parcours de lecture et projet de séquence possible.
- **Appréciation active du niveau de difficulté des textes**
  - . capacité à prévoir le cheminement du lecteur-élève,
  - . réalisme pédagogique, en termes d'objectifs, d'exercices et d'activités, de modes d'évaluation possibles.
- Capacité à **ménager des réinvestissements d'une étape à l'autre, à rendre progressive** la composition.

**Qualité de l'expression**, commune à la lecture littéraire et à la construction didactique, notamment :

- **justesse et cohérence du vocabulaire herméneutique et descriptif,**
- **correction syntaxique**, aisance rédactionnelle.

#### A PROPOS DU PLAN

##### Sont acceptés deux types de plan :

- le plan où le parcours de lecture structure et englobe entièrement le projet didactique, qu'il induit (celui-ci doit donc progresser à chaque étape, grâce à l'étude littéraire)
- le plan qui réserve une dernière partie spécifiquement didactique à la présentation d'une séquence possible (il n'en demeure pas moins que cette dernière doit découler de la composition littéraire qui la précède, et qui la prépare explicitement).

## Comment est notée votre composition française

### L'évaluation globale de la copie

#### Fiche 2 / 2

#### Conformément à l'intitulé de l'épreuve et aux attentes de l'agrégation...

##### . Sont valorisées :

- **la maîtrise sous toutes ses formes** : didactique, dissertative, herméneutique... Capacité de la copie à entraîner son lecteur dans un propos convaincant et dynamique, étayé par une démonstration rigoureuse, autrement dit présentant cette **unité d'intérêt** qui, le moment venu, rend un cours passionnant ;

- **l'authenticité de lecture** : courage manifesté dans l'effort d'interprétation, prise de risque face aux passages les moins aisés, prise en charge synthétique de la complexité d'un texte et d'un corpus, sans « contournement d'obstacle » ni émiettement juxtalinéaire, bref cette capacité à encadrer et à guider la liberté de lecture qui fonde la lecture analytique dans le cadre scolaire ;

- **la qualité du style...** : si elle ne suffit pas, naturellement, à garantir la réussite de la copie, elle mérite cependant qu'on lui accorde la place qui lui revient. **Le professeur de français n'est pas seulement un interprète averti : il est aussi le premier praticien de cette langue dont il est le passeur.** Si, prenant appui sur l'exercice à contraintes multiples qu'est la composition sur textes d'auteur, un talent d'écriture s'affirme, il sera salué à sa juste valeur. Au niveau de l'exercice professoral, tel qu'il est réaffirmé dans les programmes de français, du collège au lycée, ce talent constitue en effet une contribution décisive à la pratique continue de la langue, activité essentielle à la formation de l'individu.

##### . Risquent de dévaloriser votre copie :

##### - un effort de composition inexistant ou insuffisant :

. **en termes de plan** : devoirs considérant, plus ou moins explicitement, qu'un texte égale une séance, et allant jusqu'à écrire indifféremment : « cette séance » pour « ce texte », en se contentant de « faire un sort » à chaque extrait du corpus pris dans l'ordre ; dans lequel il a été présenté ; absence de hiérarchisation des objectifs ;

. **en termes de capacités de lecture** : reconduction ou placage de stéréotypes faisant écran à l'étude méthodique et personnelle des textes ;

. **en termes de réflexion littéraire** : description plus ou moins paraphrastique de contenus thématiques, listes de relevés lexicaux envisagés comme unique pratique d'analyse, et qui envahissent tout le propos au point d'oblitérer la syntaxe, la dynamique des textes et tout autre type d'approche.

- **une maîtrise de la langue française insuffisante** pour pouvoir fournir plus tard **un modèle de langue aux classes des lycées.**

N.B. : Sur ce dernier point le jury sait distinguer la faute de langue récurrente (impropriétés trahissant un lexique mal assuré, fautes d'orthographe et d'accord répétitives, syntaxe bancal...), du simple *lapsus calami*, échappé au candidat pressé par le temps...

## Rapport sur la composition française

établi par M. Philippe HAUGEARD

Les candidats étaient invités cette année à s'interroger, à partir d'un corpus de cinq textes, sur « l'utilisation faite par Gide du motif de la conversation dans les *Faux-monnayeurs* » ; la formulation du sujet de la composition française n'est jamais anodine, et le premier temps de la réflexion des candidats consiste bien évidemment à s'interroger sur les termes d'un sujet qui, dans sa formulation même, suggérait que Gide, à défaut d'innover en insérant des conversations au sein du récit, faisait au moins de ces conversations un usage particulier, sinon remarquable – un usage en tout cas suffisamment caractéristique pour qu'on s'y arrête, le temps d'une épreuve d'une agrégation de Lettres. Un lecteur même inattentif des *Faux-monnayeurs* ne peut manquer de noter que les nombreux dialogues que présente le roman de Gide prennent la forme de conversations, parfois intimes, avec leur part d'épanchement et d'aveu, mais aussi, bien souvent, la forme d'entretiens moins personnels, portant sur des sujets d'intérêt général ; on parle en effet de tout dans les *Faux-monnayeurs*, d'amour et de suicide, de morale et de politique, de psychanalyse et de religion, d'art et de littérature, et même de biologie marine, comme le rappelait un des extraits du corpus proposé. On attendait donc – ou on était en droit d'attendre – d'un lecteur averti, ayant lu et relu les *Faux-monnayeurs* dans le cadre de sa préparation au concours, qu'il fût capable de faire apparaître, à partir d'un corpus certes limité mais représentatif (en *droit*, sinon en *fait*), les différents *emplois* ou les différentes *fonctions* que Gide assignait à ce qui apparaît bel et bien comme un « motif », par son lien générique au roman (de Diderot à Proust, pour donner des exemples canoniques), et par sa récurrence au sein même de l'œuvre particulière, unique et spécifique, que sont les *Faux-Monnayeurs*. L'entreprise n'excluait pas la description ou la caractérisation, et appelait même une sorte de phénoménologie de la conversation dans le texte gidien, mais celle-ci ne pouvait constituer à elle seule l'alpha et l'oméga de la composition attendue, contrairement à ce que beaucoup de candidats ont cru. Peu de romans en effet ont été autant *réfléchis*, *pensés* et *médités* par leur auteur que les *Faux-monnayeurs*, et il n'était guère probable que les nombreuses conversations qui font une bonne part de la matière du récit n'aient pas été elles-mêmes l'objet d'un travail approfondi et mûri.

La composition française suppose un effort de problématisation, problématisation qui ne se déduit pas nécessairement de la seule formulation du sujet. Les différents enjeux de la question posée – celle de la place de la conversation dans les *Faux-monnayeurs* et de l'emploi spécifique qu'en faisait Gide, comme forme propre d'abord, comme fonction ensuite, non seulement dans l'économie générale du récit mais aussi, et peut-être surtout, relativement au projet d'ensemble d'une œuvre qui entendait être de renouvellement d'un point de vue générique – se dégagent aussi de l'analyse approfondie des textes du corpus, lesquels n'ont pas pour vocation d'illustrer une théorie générale préétablie, mais d'être l'objet d'une étude faisant apparaître ce qu'ils ont de propre à dire dans le cadre plus général d'une réflexion sur l'œuvre à laquelle ils appartiennent : susceptibles d'être soumis à des élèves, les textes du corpus doivent être l'objet d'une réflexion préalable de la part du professeur, d'une réflexion qui vise à en montrer la richesse par rapport à la problématique choisie, mais d'une façon qui en respecte la *personnalité*, c'est-à-dire qui tienne compte de leur irréductible différence (ce qui implique de les comparer et de les confronter) ; ce sont les résultats de ce travail qui, ensuite, constitueront la matière de la composition demandée, à l'intérieur d'un plan qui n'aura pas été construit a priori mais pensé et élaboré pour intégrer de façon méthodique et dynamique cette même matière. Le jury n'attend donc pas un plan unique, qui serait le plan idéal (lequel n'existe pas), mais il attend des candidats qu'ils composent, c'est-à-dire qu'ils

construisent un discours qui fasse apparaître les analyses les plus riches et les plus nuancées possibles portant sur des textes choisis pour leur unité (ces textes reproduisaient en effet des « conversations ») et leurs différences, formelles, thématiques et fonctionnelles. La qualité de la composition française est ainsi directement dépendante de la qualité de lecteur des candidats, dont on attend des analyses précises et pertinentes, et même judicieuses et lumineuses – analyses dont la qualité est évidemment dépendante de la connaissance de l'œuvre et plus généralement de la culture littéraire du candidat. Or, cette année, plus nettement que l'an dernier (il s'agissait des *Fables* de La Fontaine), les copies ont révélé dans ce domaine de graves insuffisances, les textes ayant été trop souvent sous-exploités par rapport à leur intérêt propre et à leur utilité pour le sujet à traiter. Trop peu de candidats ont vu par exemple que Gide s'amusait à rejouer la bataille d'*Hernani* dans la conversation de La Pérouse et d'Édouard sur le théâtre ou qu'il prêtait à Vincent des propos sur la botanique qui valaient d'abord sur l'écriture romanesque telle qu'il la concevait (et même la théorisait) et des développements sur les poissons sténohalins et euryhalins qui renvoyaient indirectement au caractère et au destin de certains de ses personnages, à l'occasion d'un récit *naturaliste* qui, comme Gide le fait dire à Lilian Griffith, « valait tous les romans ». Il y avait là un jeu d'échos subtil, complexe et signifiant, mais aussi plein d'humour et d'ironie, qui devait être mis en évidence et qui interdisait de céder à l'illusion romanesque de personnages autonomes, même si Gide s'employait par ailleurs, par jeu encore, à entretenir cette fiction. Bref, pour conclure sur ce point, nous profitons de ce rapport pour rappeler aux candidats qu'ils doivent consacrer une bonne part de leur temps à une analyse attentive et approfondie des textes du corpus, une analyse qui effectivement prend du temps, mais un temps raisonnable quand l'œuvre a été suffisamment étudiée lors de l'année de préparation.

La composition française n'est cependant pas une juxtaposition d'explications de textes, comme le croient encore certains candidats qui, à la suite d'une incompréhension grave au sujet de la dimension didactique de l'épreuve, pensent que l'exercice consiste à proposer autant de parties que de séances de cours, chaque séance étant alors consacrée à une lecture plus ou moins méthodique de chaque texte du corpus. Ce malentendu, contre lequel tous les rapports de ces dernières années ont pourtant mis en garde, persiste mais apparaît toutefois en régression, ce dont le jury se félicite. Comme le rappelle le rapport de la session précédente, « la réflexion littéraire et didactique proposée aux candidats ne se confond pas avec le récit pédagogique d'une séquence effective ». C'est le travail d'analyse et de réflexion auquel un professeur de Lettres se livre en amont de ses cours, sur une œuvre en particulier et plus précisément un corpus d'extraits de cette œuvre, qui est l'objet de l'évaluation, les résultats de ce travail d'analyse et de réflexion devant eux-mêmes être présentés dans le cadre d'une « composition », c'est-à-dire à l'intérieur d'un plan dynamique qui devra faire apparaître la richesse des textes du corpus et les différents niveaux de lecture, d'analyse et d'interprétation dont ils peuvent faire l'objet. La référence, dans le sujet, à une situation de classe, n'implique donc en rien une limitation dans les ambitions intellectuelles du projet didactique, lequel consiste bien à permettre aux élèves d'accéder au meilleur de ce que *disent* les textes qu'on leur soumet.

Le jury attend alors des candidats qu'ils tirent eux aussi le meilleur du corpus de textes qui leur est proposé, textes lus et analysés dans le cadre d'un « sujet » à partir duquel ils doivent construire une problématique. La moyenne générale de l'épreuve montre que l'exercice est exigeant, mais la relative faiblesse de cette moyenne est due aussi au fait qu'un nombre non négligeable de candidats, insuffisamment préparés, rendent des copies ou bien indigentes, ou bien complètement inadaptées à ce qui est demandé. C'est une évidence qu'il convient de rappeler, la préparation à l'épreuve de la composition française suppose une bonne connaissance des œuvres au programme et de leurs divers enjeux littéraires, elle suppose aussi un entraînement régulier à l'exercice lui-même, pratiqué en tout ou partie à

diverses reprises pendant l'année du concours : la faiblesse d'un certain nombre de copies, trop courtes, superficielles dans l'analyse des textes, maladroitement ou artificiellement composées, et même mal écrites parfois (l'on parle ici de niveau de langue et de correction de la syntaxe), ne peut s'expliquer, de la part de candidats qui sont déjà des professeurs de Lettres, que par une insuffisance de la préparation. De bonnes et de très bonnes copies montrent cependant que la tâche n'est pas impossible, et le jury, qui se félicite de constater des progrès dans l'effort de composition manifesté par les candidats ces dernières années, souhaiterait maintenant que cet effort s'élargisse à l'analyse des textes, analyse dont la qualité conditionne non seulement la richesse du propos mais aussi l'intérêt et la valeur des plans proposés.

Plans proposés : nous insistons sur ce pluriel parce que le jury n'attend pas, répétons-le, un plan unique qui serait le plan idéal, mais il attend des développements construits, dotés d'une cohérence interne, donc dynamiques, et permettant de rendre compte le plus largement et le plus précisément possible de la variété et de la complexité de textes littéraires soumis à des niveaux de lecture et d'analyse différents. Le « corrigé » qui suit n'est donc en rien un modèle (son rédacteur ne se trouvait d'ailleurs pas dans les mêmes conditions matérielles que les candidats et disposait d'un temps non limité) mais un exemple parmi d'autres du parti que l'on pouvait tirer des textes du corpus proposé dans le cadre du sujet imposé (attention : les titres et sous-titres, destinés ici à faciliter la lecture et à souligner la composition de l'ensemble, n'ont pas à apparaître dans les copies des candidats).

Parmi les éléments qui font l'originalité des *Faux-monnayeurs* comme roman (qui représentent un écart par rapport à un horizon d'attente), puisqu'il faut bien parler de « roman » (c'est le premier de ses récits auquel Gide attribue cette appellation), il y a la place faite aux discussions entre personnages, l'œuvre apparaissant davantage comme une suite de conversations que d'actions (les *Faux-monnayeurs* sont en effet un roman sans intrigue, sans « histoire », contrairement à ce que son titre « semble annoncer » ; voir Bernard texte 5).

Cependant, ce n'est pas tant la présence de conversations dans les *Faux-monnayeurs* qui attire l'attention – on en trouve reproduites dans (presque) tous les romans – que leur nombre et leur ampleur : par leur volume, elles représentent la matière la plus importante d'un récit *dramatiquement* dépourvu de consistance (cette quasi vacuité dramatique, au sens étymologique du terme, est parfaitement assumée par Gide, mais a valu aux *Faux-monnayeurs* de sévères critiques) ; l'importance particulière de cette place accordée aux conversations *singularise* le texte de Gide au même titre peut-être que ce qui est devenu chez lui un procédé récurrent et théorisé dès 1892 dans son *Journal*, à savoir la mise en abyme.

Bref, nous avons affaire, avec cette place inhabituelle accordée au motif de la conversation, à une caractéristique essentielle des *Faux-monnayeurs*, laquelle devient *problématique* du fait même de l'importance de la réflexion théorique qui a accompagné chez Gide la genèse et l'écriture de son roman – d'autant plus problématique que cette réflexion a abouti à la formulation d'un idéal du « roman pur » que Gide attribue à son personnage d'écrivain, mais sans lui prêter sa propre lucidité sur la possibilité de réalisation d'un tel projet, et qui excluait la conversation de la représentation romanesque (p. 75) : « Dépouiller le roman de tout ce qui n'appartient pas spécifiquement au roman. De même que la photographie, naguère, débarrassa la peinture du souci de certaines exactitudes, le phonographe nettoiera sans doute demain le roman de ses dialogues rapportés, dont le réalisme souvent se fait gloire. »

Or, il y a peu de romans plus prétendument *phonographiques* que les *Faux-monnayeurs*. Dès lors il convient de se demander quelle(s) fonction(s) remplissent les conversations par rapport au projet d'ensemble des *Faux-monnayeurs*, une œuvre dont le travail de composition a été l'objet d'une forte intellectualisation et explicitation de la part de

son auteur (dans le *Journal des Faux-monnayeurs*, et par l'intermédiaire du personnage d'Édouard, lequel n'est cependant pas un double de Gide) et qui, si elle ne rejette en rien la réalité, entend clairement se démarquer du naturalisme ou du réalisme inauguré par Balzac.

## **I. La prétention phonographique, ou l'illusion de l'effacement de l'auteur.**

### **Concurrencer le phonographe.**

La tentation phonographique – le dialogue pur – transparait à de nombreuses reprises dans les *Faux-monnayeurs*, et le chapitre IV de la Seconde partie, d'où est tiré l'extrait 4, en donne une illustration : la conversation entre Bernard et Laura est reproduite à travers un dialogue au style direct sans interventions du narrateur, ce qui crée l'illusion d'une focalisation purement externe. Parmi les différentes façons de rapporter le discours, Gide manifeste en effet une très nette prédilection pour le style direct, le recours au discours narrativisé (texte 1, l. 28 sq. : « Puis Vincent parla de la sélection. Il exposa la méthode ordinaire etc. »), au style indirect (texte 2, l. 21 sq. : « Je protestai qu(e)... À son tour il protesta que... ») et au style indirect libre (texte 1, l. 29 sq. : « et cette fantaisie expérimentale d'un horticulteur audacieux qui, par horreur de la routine, l'on dirait presque : par défi, s'avisait d'élire au contraire les individus les plus débiles... ») étant très marginal, au point d'apparaître quantitativement négligeable. Cette large priorité donnée au style direct, renforcée par l'effacement volontaire d'un narrateur qui ne commente que rarement ce qu'il rapporte, produit un effet mimétique phonographique qui aboutit à faire coïncider le plus souvent le temps du récit avec celui de la conversation, comme si, à quelques exceptions près (le recours aux autres types de discours que le discours direct, ou à l'ellipse, texte 2, l. 24 : « La discussion continua ainsi quelque temps » ; texte 3, l. 1 : « La discussion se perdait en argutie. ») l'écriture n'était qu'un pur enregistrement du réel (ou de ce qui est donné pour tel). Cette prédilection clairement assumée, recherchée et cultivée pour la reproduction phonographique des conversations, Gide la prête encore à son personnage d'écrivain, comme le montre le texte 2, un extrait du *Journal d'Édouard* dans lequel le personnage, racontant sa visite à La Pérouse, reproduit à la lettre son entretien avec le vieil homme, appliquant ainsi à son journal une attente qu'il associe à son projet de roman, celle d'écrire sous la dictée de la réalité (p. 185 : « J'attends que la réalité me le dicte. »).

### **Un renoncement partiel aux manifestations de l'omniscience.**

Écrire sous la dictée de la réalité (ou entretenir cette fiction) suppose un effacement de l'auteur, et de l'instance narrative par laquelle il s'exprime – un narrateur dont l'omniscience est l'expression habituelle de la démiurgie du romancier. Dans la conversation entre Bernard et Laura (texte 4), l'échange de paroles entre les personnages n'est, par exemple, l'objet d'aucun commentaire de la part d'un narrateur dont l'omniscience se manifeste ailleurs de façon plus ou moins marquée, de la simple remarque (au sujet de l'égoïsme de Passavant qui s'identifie aux poissons euryhalins à travers son jeu de mots sur « dessalés », dans le texte 1, l. 48) à de plus amples développements, comme dans le texte 4, sur le cours des réflexions et pensées d'Édouard concernant son livre (l. 16-24) ou, dans le texte 5, sur les réactions intérieures de Bernard et d'Olivier à l'occasion d'une conversation tout *naturellement* partie, vu le contexte de leur rencontre, du sujet de français du bachot : le dialogue continue d'être l'ossature du récit, mais il est entrecoupé de commentaires d'un narrateur qui exploite pleinement son omniscience. Le goût du dialogue pur ne va donc pas jusqu'au renoncement à l'explicitation ou à l'analyse psychologique, morale ou intellectuelle, mais d'une façon générale, et les textes du corpus en témoignent (ils sont censés être représentatifs), la place faite aux manifestations de l'omniscience narrative reste limitée,

l'auteur semblant n'y recourir que dans les cas où le dialogue à lui seul s'avère insuffisant pour dire l'entière vérité des êtres. Le dialogue comme mode d'expression a en effet ses limites, qui ne sont pas techniques, mais liées à la nature humaine et aux contingences sociales : tout ne peut ou ne doit être dit, et les personnages, même ceux qui font de la probité une vertu supérieure (Bernard dans le texte 4) sont tous, à des degrés divers, des faux-monnayeurs. L'utilisation du dialogue dans le cadre des multiples conversations présentes dans les *Faux-monnayeurs* est finalement tributaire d'une de leurs questions morales principales, à savoir la sincérité.

### **Un art de l'indirect.**

Gide ne manque pas, tout au long du roman, de proposer des analyses, morales, psychologiques ou intellectuelles, de ses personnages et on le voit même s'amuser, dans le chapitre VII de la Seconde Partie, à se poser en observateur extérieur de leur caractère et de leurs comportements, et faisant le point sur leurs situations respectives à ce moment-là du récit (en vertu du principe que « chaque être agit selon sa loi », p. 215). Ce procédé (parmi d'autres) d'autonomisation des personnages est renforcé par le choix fait par Gide de les laisser raconter directement leur histoire et de se décrire ou s'analyser eux-mêmes (phénomène exemplaire dans le chapitre où Lilian *s'explique* par le naufrage de *La Bourgogne*, dont elle fait un récit atroce qui devient une sorte de parabole). L'extrait de la conversation entre Édouard et La Pérouse reproduite dans le texte 2 suit une confidence de ce dernier, son projet de suicide, et une révélation, l'existence de son petit-fils, Boris. Dans le texte 4, Gide met en scène Bernard qui, venant de lire la lettre dans laquelle Douviers assure à Laura qu'il aimera son enfant comme le sien, fait part à Laura de ses réflexions sur sa conduite envers monsieur Profitendieu ; en réaction au conseil donné par Laura de ne pas retourner auprès de ce dernier, Bernard en vient à faire l'aveu de son changement (« je me sentais devenir anarchiste » mais « je tourne au conservateur ») puis de ce qui ressemble à une résolution éthique, celle de la probité et de l'authenticité, faisant ainsi part à son interlocutrice de ses « réflexions de la nuit » : la conversation, à défaut d'être le cadre d'une introspection, est le lieu d'une formulation du résultat d'une introspection – une introspection qu'il aurait été possible de rendre d'une autre façon, par la voix d'une analyse psychologique ou d'un monologue intérieur par exemple, ce dernier procédé restant fort rare dans les *Faux-monnayeurs*. L'évolution du personnage de Bernard est encore exprimée dans le texte 5, à travers l'affirmation d'un patriotisme moral qui surprend Olivier parce qu'il ne le lui connaissait pas (l. 46-48). Tous ces éléments préparent la réintégration du fugueur à la cellule familiale, le personnage de Bernard – dont la révolte ne fait pas long feu – ne tenant effectivement pas ses promesses, de l'aveu même de Gide (chap. VII, Seconde partie, p. 216).

Les conversations, dont les thèmes sont fréquemment en prise avec la situation des personnages, participent de manière importante à la construction de ces mêmes personnages, ainsi que de l'action, ou des actions (le retour au bercail de Laura et de Bernard ; c'est par le biais d'une conversation que le petit Boris entre dans le récit, le suicide projeté du grand-père annonçant au demeurant celui du petit-fils). Il n'y a rien – évidemment – de vraiment nouveau ou de vraiment spécifique dans le fait que le dialogue participe à la construction des personnages ou de l'action, mais c'est l'exploitation récurrente, quasi systématique, de cette potentialité du dialogue romanesque qui singularise les *Faux-monnayeurs*.

Nous avons affaire à un procédé parfaitement conscient et volontaire, et même explicité par Gide qui montre quel parti littéraire Édouard, pour son propre roman, tire de l'épisode de Georges volant le guide touristique sur l'Algérie : la réalité, puisée dans l'expérience vécue de l'écrivain, donne lieu à une transposition dans un dialogue des faits et des réflexions suscitées par eux ; la reproduction des pages du roman d'Édouard est précédée d'un commentaire sur ce qui est bel et bien une technique (p. 347, c'est nous qui soulignons) :

« Les réflexions qui en étaient résultées, je les avais aussitôt versées dans mon roman *sous forme d'un dialogue* qui convenait exactement à certains de mes personnages. *Il m'arrive rarement de tirer un parti direct de ce que m'apporte la vie*, mais pour une fois, l'aventure de Georges m'avait servi [...]. Mais cette aventure (j'entends celle de ses larcins), *je ne la présentais pas directement*. On ne faisait que l'entrevoir, et ses suites, *à travers des conversations*. » Finalement, c'est par un procédé dont l'effet premier est de créer l'illusion d'un effacement d'un écrivain réduit à écrire sous la seule dictée du réel que s'exprime une démiurgie à laquelle Gide ne renonce évidemment pas.

## II. Des personnages divers, mais le projet de Gide avant toute chose.

### La stylisation.

Une rapide comparaison des textes proposés fait apparaître que Gide ne prête pas à ses personnages de style particulier : Vincent, Bernard et Édouard ne s'expriment pas différemment (même si Bernard, dans les *Faux-monnayeurs*, est donné comme un « phraseur » incapable de s'abstraire de modèles littéraires qu'il cite ou paraphrase, ce dont il a parfaitement conscience). Pour le dire vite, tout le monde parle très bien dans le roman, et Gide attribue à différents personnages les mêmes métaphores qu'ils filent avec la même habileté – celle de la vraie et de la fausse monnaie par exemple, comme Bernard (dans le texte 4), ou Édouard et Strouvilhou ailleurs. Le choix de marquer les personnages par leur langage reste un phénomène très limité – limité en effet au parler jeune des personnages d'adolescents, comme le texte 5 en donne un exemple à travers l'expression relâchée et les formules familières utilisées par Bernard au début de sa conversation avec Olivier à la sortie de son épreuve de français du baccalauréat (l. 10-19). Le projet de Gide, à travers les nombreuses conversations qu'il prête à ses différents personnages, n'est de toute façon pas d'être réaliste (dans le sens d'une recherche d'une stricte conformité à ce que serait dans la réalité une conversation entre des personnes réelles) ; il s'en explique d'ailleurs indirectement, une fois de plus par la voix d'Édouard (p. 184), qui rappelle que ce qu'il admire le plus « en littérature », c'est par exemple, « dans Racine, la discussion entre Mithridate et ses fils ; où l'on sait parfaitement bien que jamais un père et des fils ont pu parler de la sorte » ; la raison en est que, « en localisant et en spécifiant, l'on restreint » ; si, en effet, « il n'y a de vérité psychologique que particulière », en revanche « il n'y a d'art que général » ; du coup, « le problème est précisément là : exprimer le général par le particulier. » Ainsi, dans le texte 3, Bernard aborde une question strictement personnelle, source de réflexion(s) pour Gide (on le verra dans la partie suivante), qu'il expose à Laura dans le cadre d'une conversation qui, en raison de leur amitié et intimité, rend possible la confiance, et qui est celle de la bâtardise, et plus précisément celle de la possibilité d'un amour *paternel* pour un enfant qui n'est pas le sien ; cette question personnelle, dédoublée par la situation de Laura et les promesses de Douviers, devient, du fait même de ce dédoublement, une question plus générale, et prend ensuite une dimension anthropologique – donc universelle – à travers la référence aux mœurs de « certaines peuplades des îles de l'Océanie » où « la coutume est d'adopter les enfants d'autrui », lesquels « sont souvent préférés aux autres » (l. 6-8). La préférence de Profitendieu père pour Bernard, connue par le lecteur, ne constitue pas une incongruité ou une singularité psychologique, mais corrobore les supputations à voix haute d'un personnage dont la condition particulière de bâtard donne lieu à des réflexions à valeur générale qui constituent la matière même de la conversation – d'une conversation dont la stylisation (effort recherché par Édouard, projet atteint par Gide) résulte de ce degré de généralité.

### **L'ironie.**

Si la reproduction phonographique est un gage – en vérité trompeur – de réalisme, elle n'est pas sans risque, un risque inhérent à la conversation comme pratique sociale, et qui est tout simplement celui de son intérêt, dépendant de ses acteurs, de leur personnalité ou de leur culture (« La conversation d'Édouard est d'un intérêt prodigieux » selon Bernard, p. 170), de leurs préoccupations ou de leurs attentes du moment, de la nature de leurs relations (professionnelles, par exemple entre messieurs Molinier et Profitendieu ou entre Passavant et Strouvilhou) ou de leur degré d'intimité (l'amitié porte aux confidences intimes, comme c'est le cas entre Bernard et Olivier dans la chambre de ce dernier). Laisser à la réalité le soin de dicter le roman, c'est donc prendre le risque, dans le domaine de la conversation, de l'anodin, de l'insignifiant, et pire que tout, de l'ennuyeux ; et ce n'est pas pour rien que le XVII<sup>e</sup> siècle a voulu faire de la conversation un art, une forme de divertissement social intelligent sans être pédant et raffiné sans être vain, et dont le charme peut être d'ailleurs fort proche de celui de la littérature, l'une et l'autre ayant leurs règles et leurs traités. Emporté par sa passion pour la biologie, Vincent se lance, dans le texte 1, dans de véritables discours sur la sélection naturelle, favorable aux « bourgeons [...] les plus éloignés du tronc familial » et aux poissons euryhalins qui se repaissent des poissons sténohalins affaiblis par leur changement de milieu ; par rapport à l'idéal classique de la conversation, Gide met en scène un « pédant » ou un « fâcheux » qui ne saurait qu'assommer son entourage, Passavant n'écoutant d'abord en effet que d'une oreille, « comme qui n'attend que de l'ennui » (l. 32). Vincent finit cependant pas être passionnant, et pas seulement parce qu'il tend à Passavant un miroir dans lequel ce dernier se reconnaît sous des traits qui flattent son cynisme de prédateur. Vincent justifie son propre goût pour la biologie par l'utilité de cette science pour le romancier « qui se pique d'être psychologue », et qui devrait dès lors s'intéresser au « spectacle de la nature » et ne pas rester « ignorant de ses lois » (l. 5-6). Gide profite du discours de Vincent pour régler ses comptes avec l'école naturaliste qu'il tourne en dérision à travers les figures des frères Goncourt et leur mépris pour une nature qui offre plus d'imagination que « la sottise et l'incompréhension de leur petit esprit » ne leur permet pas de soupçonner. Pour le dire autrement, c'est à un personnage de naturaliste que Gide confie la charge d'enfoncer le naturalisme. Mais l'ironie de Gide, dans le cas présent, est à double détente, ou à double entente, car si les histoires de biologie racontées par Vincent valent bien « tous les romans », comme l'affirme Lilian, c'est qu'effectivement elles ont directement à voir, non pas avec les romans en général, mais avec les *Faux-monnayeurs* en particulier, par un effet de dédoublement spéculaire qui sera évoqué dans la partie suivante : le romancier est un Protée qui a besoin de bien plus d'un représentant officiel (Édouard, qui n'est pas un double de Gide) pour se mettre en scène ou pour décrire son art, mais avec la distance amusée qui sied aux esprits lucides.

### **Un roman d'idées.**

On parle de tout dans les *Faux-monnayeurs*, les conversations étant le moyen d'aborder des sujets divers et d'intérêt général, comme la politique (Barrès, l'Action Française, le nationalisme), la religion et la morale (entretien entre Édouard et le pasteur Vedel), la justice (messieurs Profitendieu et Molinier) ou bien encore la musique (principalement de Bach) ou la psychanalyse (représentée par Sophroniska), le sujet de discussion, et de réflexion, le plus important restant cependant, et avec une nette avance, la littérature, et le roman plus particulièrement. Ce sont justement des sujets, en raison de leur intérêt général, qui siéent fort bien à une conversation et l'on voit, dans le texte 2, La Pérouse détourner le cours d'une discussion qui l'embarrasse (Édouard voudrait revenir sur la question de son suicide) en évoquant une représentation d'*Hernani* à la Comédie Française : parler théâtre, ou parler de la dernière pièce que l'on a vue, fait tellement partie des attendus de la

conversation mondaine que la chose apparaît toute naturelle (Molière déjà, et sa *Critique de l'École des femmes*). L'avis négatif de La Pérouse sur la pièce de Victor Hugo, pleine de « turpitudes », donne lieu à une discussion sur l'art dramatique et la peinture des passions, que Gide abrège pour établir une analogie avec la musique et donner à La Pérouse la possibilité de défendre un idéal à la fois esthétique et moral qu'Édouard, sans le partager, résume par une formule, « un accord parfait continu », l'harmonie étant aux yeux du vieil homme l'expression de la « pureté » et la discordance, à laquelle la musique moderne habitue sournoisement les oreilles et les âmes, le « mal » et le « péché » ; dans un « monde en proie à la discordance », l'harmonie, atteinte à travers « un accord parfait continu » apporterait une satisfaction supérieure, ataraxique, à laquelle aspire vainement le vieil homme, la « sérénité ». La conversation s'achève donc sur l'esquisse d'une utopie.

D'une façon comparable, dans le texte 5, le sujet de français du bachot (des vers de La Fontaine tirés de l'Épître à Madame de La Sablière dans lesquels, en vertu d'une modestie d'usage, l'auteur minore la valeur de son art) instaure la possibilité d'une conversation entre Bernard et Olivier, mais elle devient très vite une aigre discussion entre deux amis qui ne reconnaissent plus l'autre à travers les propos qu'il tient : la conception de l'artiste défendue par Olivier, qui soutient la possibilité d'une profondeur dans la superficialité des choses, se fonde sur une formule qui a elle-même sa profondeur sans doute (elle est de Valéry, dans *l'Idée fixe* : « Ce qu'il y a de plus profond en l'homme, c'est la peau »), mais qui, dans la bouche de Passavant qui se l'est appropriée sans vergogne et à qui Olivier l'a empruntée pour briller, constitue un paradoxe moralement insoutenable aux yeux de Bernard, et profondément corrupteur : devenu sensible aux discours ambiants d'une nécessaire régénérescence morale et nationale (Barrès, Maurras) le personnage vient de défendre dans sa copie la conception d'un art dont la valeur est dépendante de celle des « idées » ou des « beaux sentiments » qu'il promet. La conversation entre Olivier et Bernard, avec ses enjeux affectifs et psychologiques liés à leur statut de personnages individualisés, est sous-tendue par un débat littéraire qui oppose d'un côté un Parnasse modernisé (sous la forme mondaine mais vaine que lui donne Passavant) et le roman à thèse de l'autre (sous la forme naïve mais sincère que lui donne Bernard), Gide ne prenant le parti d'aucune des deux conceptions.

Parce que les conversations abordent fréquemment des sujets d'intérêt général, les *Faux-monnayeurs* constituent un roman d'idées. Dans le texte 3, Édouard, pour présenter son projet de roman, part d'un élément concret, une pièce de fausse monnaie qu'il demande à ses interlocuteurs d'imaginer, mais entre immédiatement dans une spéculation intellectuelle sur la question abstraite de la valeur ; ce qu'il fait prévaloir sur le fait (au grand agacement de Bernard, l. 31 sq.), c'est l'idée (« Si donc je pars de l'idée que... », l. 28-29), le narrateur venant d'informer le lecteur que le roman d'Édouard s'était trouvé peu à peu envahi par « les idées de change, de dévalorisation, d'inflation » (l. 21-22). L'extrait constitué par le texte 3 suit d'ailleurs un moment où, contre Laura, Sophroniska et Bernard, Édouard défend l'intérêt du roman d'idées, parce que les « idées » l'intéressent par-dessus tout, plus que les hommes, et parce qu'« en guise de romans d'idées, on ne nous a servi jusqu'à présent que d'exécrables romans à thèse » (p. 187 ; Gide pense par exemple aux *Déracinés* de Maurice Barrès). Sans doute faut-il alors ne pas confondre la cause et la conséquence : c'est parce que les *Faux-monnayeurs* veulent être un roman d'idées que les conversations y sont si nombreuses, si diverses et si *dialectiques* (le critique littéraire André Thérive, à la parution du livre, a même parlé de « dissertations »).

La variété des thèmes et la diversité des idées ou des réflexions que Gide projette sur ses personnages et qu'il développe au cours de leurs conversations sont en rapport avec la nature d'un projet longtemps caressé, mais auquel il lui a bien fallu renoncer, et qui était, selon son *Journal des faux-monnayeurs*, de « tout faire entrer » dans le roman, *i.e.* tout ce qu'il voyait, tout ce qu'il apprenait et tout ce qu'il lui advenait – projet qu'il prête à Édouard

en des termes très proches de ceux de son journal (« Comprenez-moi : je voudrais tout y faire rentrer dans ce roman. [...] Depuis plus d'un an que j'y travaille, il ne m'arrive rien que je n'y verse, et que je n'y veuille faire entrer : ce que je vois, ce que je sais, tout ce que m'apprend la vie des autres et la mienne... », p. 184). L'importance des conversations dans les *Faux-monnayeurs* ressortit à un projet impossible, et auquel Gide renonce, mais qui comporte un risque qui a été bien repéré par certains lecteurs des *Faux-monnayeurs*, et qui est de priver l'œuvre de cohésion interne, le fait que la réalité soit intégrée au récit par le seul prisme de l'expérience, de la sensibilité, de la morale et de l'intelligence de l'auteur ne suffisant pas à lui conférer cette cohésion interne.

Ce risque n'a pas échappé, par exemple, à Julien Gracq, qui, dans *Lettrines*, fait le commentaire suivant : « La cohésion nucléaire essentielle à tout grand roman, y est beaucoup trop faible, et par conséquent la force centrifuge beaucoup trop grande, pour que le lecteur, dès qu'une phrase ou une idée remarquable l'arrête, n'en retire pas immédiatement le crédit aux personnages du livre pour en faire aussitôt des *anas* d'André Gide. Tout ce qui compte, tout ce qui fait poids, le livre s'en secoue immédiatement sur le lecteur comme un pommier ses pommes : il ne reste qu'un feuillage grêle, au travers duquel l'ordonnance du branchage est crûment visible – et très littéralement on voit le jour à travers. » (*Œuvres complètes* II, Gallimard, La Pléiade, p. 177)

La diversité des conversations, au même titre que l'absence d'intrigue et le manque de personnages clairement principaux, concourt à créer l'impression d'un manque de « cohésion nucléaire » des *Faux-monnayeurs* ; il convient toutefois de se demander si ce n'est pas plutôt grâce à ces mêmes conversations que Gide parvient à *solidariser* les éléments qui composent l'œuvre ; dans la réalité, « tout se tient », selon Édouard (p. 91 ; voir aussi Vincent, texte 1, l. 5, « Tout cela se touche, et se tient »), dans les *Faux-monnayeurs* aussi (peut-être).

### **III. Des conversations en/comme miroirs, ou les solidarités internes des *Faux-monnayeurs*.**

#### **La mise en abyme.**

Le chapitre III de la Deuxième Partie, d'où est tiré le texte 3, reproduit une longue conversation dans laquelle Édouard parle de son art, s'ouvre de son projet et formule les conceptions qui doivent guider la rédaction de son roman à venir, lui aussi intitulé les *Faux-monnayeurs*. On le sait, Gide donne dans ses *Faux-monnayeurs* une ampleur particulière à un procédé qu'il avait déjà expérimenté mais qu'il systématise, et auquel il prête le pouvoir, comme aucun autre, d'éclairer l'œuvre et d'en établir les proportions (*Journal*, t.1, Gallimard, La Pléiade, p. 171 : « J'aime assez qu'en une œuvre d'art, on retrouve ainsi transposé, à l'échelle des personnages, le sujet même de cette œuvre, rien ne l'éclaire mieux et n'établit plus sûrement toutes les proportions de l'ensemble. »). Les confidences et les discours d'Édouard sur son travail de romancier prolongent les développements de son journal, le tout dédoublant les réflexions de Gide dans son *Journal des Faux-monnayeurs*. La mise en scène, dans l'extrait 3, du personnage d'écrivain incompris dans un projet qu'il a du mal à formuler participe d'une ironie critique que nous avons déjà évoquée. Le corpus proposé n'implique pas de longs développements sur le procédé qui consiste à avoir accordé une place centrale à un personnage d'écrivain partageant les mêmes aspirations que Gide, mais qui, contrairement à ce dernier, ne parvient pas à surmonter les difficultés que ces aspirations soulèvent. Dans l'extrait 3, on voit cependant Bernard opposer à l'abstraction cultivée par Édouard en proie à ses « idées de change, de dévalorisation, d'inflation » la force des faits sous la forme concrète d'une fausse pièce de dix francs mise en circulation par Strouvilhou. La thématique de la fausse monnaie relève de la mise en abyme mais connaît des développements autonomes qui font des *Faux-monnayeurs* l'œuvre d'un moraliste.

### **La fausse monnaie : variations sur un même thème.**

Dans le texte 4 on voit par exemple Bernard exposer ce qui est désormais son projet éthique d'accomplissement : « rendre un son pur, probe, authentique » (l. 34). Les phrases par lesquelles il exprime son aspiration à la probité, laquelle lui semble la première des vertus, développent une thématique et des métaphores étroitement en rapport avec la question de la vraie et de la fausse monnaie (l. 33-37, à comparer avec texte 3, l. 35-40). La fausse monnaie apparaît plus riche de possibilités et de significations quand elle est prise au sens figuré ; restreinte d'abord, dans l'esprit d'Édouard au domaine du roman (texte 3, l. 16-17), qui a ses faux-monnayeurs, avec à leur tête Passavant, « moins un artiste qu'un faiseur » (p. 69), la thématique de la monnaie donne lieu à de multiples développements dans les *Faux-monnayeurs* sur la valeur réelle des êtres, des choses et des idées (voir par exemple Strouvilhou, p. 319, qui n'accepte la direction de la revue de Passavant que si on lui laisse la possibilité de « démonétiser tous les beaux sentiments, et ces billets à ordre : les mots. »). Fixe dans les termes qui la filent ou la développent, la métaphore de la monnaie, vraie ou fausse, peut s'appliquer à tous les domaines de la vie morale, intellectuelle, psychologique ou affective de l'homme, et permet à Gide, d'une façon qui reprend le projet de La Rochefoucauld (dont le nom est cité à diverses reprises dans le texte, Édouard ne partant jamais en voyage sans emporter le livre des *Maximes*), de débusquer les faux-semblants par lesquels les individus trompent les autres et se trompent eux-mêmes, l'amour-propre prenant la forme d'une vanité qui apparaît dans les *Faux-monnayeurs* comme la chose la mieux partagée au monde, à des degrés variables cependant, et qui commande le comportement et les propos des acteurs des conversations, comme, dans le texte 4, Olivier qui, pour sa plus grande confusion, « ne peut résister au désir de briller » (l. 20), et Bernard à celui de « survoler Passavant » (l. 42). Pureté, probité, authenticité : autant de questions « morales » qui en rejoignent une autre, centrale et transversale, et qui transparait en filigrane dans un nombre considérable de conversations, celle de la sincérité – une sincérité souvent impossible, pour des raisons ne tenant pas nécessairement à une faiblesse morale de l'homme, comme on le voit dans le texte 5 avec Bernard qui, par pudeur, ne peut exprimer les « beaux sentiments » qui l'animent, en raison d'une malédiction liée à la parole et à la vie sociale : « Sitôt exprimés, ceux-ci lui paraissaient moins sincères » (l. 46).

### **Les apologues de Vincent.**

Les éléments d'histoire naturelle présentés par Vincent, et soigneusement choisis (inventés ?) par Gide, font apparaître une analogie entre les « lois » de la nature et celles de l'homme comme créature sociale – analogie qui justifie leur intérêt général (« je ne me retiens pas de penser qu'il en est de même pour l'homme », l. 18), et donc leur présence dans une conversation entre personnes de bonne compagnie. Il y a matière à instruction dans le spectacle de la nature et Vincent en apporte la démonstration par deux exemples, l'un tiré de la botanique, l'autre de la zoologie. Sur un rameau laissé à l'état *naturel*, peu de bourgeons, « ceux qui sont les plus éloignés du tronc familial », se développent mais « leur croissance même » condamne les autres à « l'atrophie » ; en revanche, « la taille, ou l'arcature, en refoulant la sève, la force d'animer les germes voisins du tronc, qui fussent restés dormants. Et c'est ainsi qu'on mène à fruit les espèces les plus rétives, qui, les eût-on laissées tracer à leur gré, n'eussent sans doute produit que des feuilles » (l. 20-23). L'analogie entre les « lois » de la nature et de l'homme invite à une lecture métaphorique d'un phénomène biologique qui renvoie à des thématiques récurrentes dans les *Faux-monnayeurs*, comme celles de la bâtardise, de la famille et de la société, de l'éducation, de l'individualisme et de la collectivité. Le travail social porte donc ses fruits, mais contrarie une loi naturelle favorable aux forts, à ceux capables de s'affranchir de l'oppression familiale (« ceux qui sont le plus

éloignés du tronc familial ») et dont le propre développement, on le devine, est lui-même contrarié par l'effet de la famille ou de la société. Le discours de Vincent concentre et réfléchit des thématiques disséminées dans le roman – un roman qui expérimente, à travers les personnages, les lois naturelles et sociales, et ce dans un sens parfois inattendu : prédisposé à la révolte par sa bâtardise ou fort de sa condition de bâtard pour donner libre cours à « ses réserves d'anarchie », Bernard les épuise très vite, constate Gide dans le chapitre VII de la Seconde Partie (*L'auteur juge ses personnages*), lesquelles « se fussent trouvées entretenues s'il avait continué de végéter, ainsi qu'il sied, dans l'oppression de sa famille » (p. 216).

Le second apologue, qui vaut « tous les romans », décrit la différence entre les poissons sténohalins et euryhalins, les premiers, qui ne supportent pas les changements de degré de salaison de l'eau, languissent et dépérissent hors de leur milieu et deviennent les proies des seconds qui, indifférents à ce même degré de salaison, vivent sur les confins des grands courants. Le récit zoologique de Vincent dédouble la situation d'un certain nombre de personnages inadaptés au milieu où ils sont plongés et qui finissent par satisfaire les appétits de prédateurs « féroces » ; ce sera le cas du petit Boris à la pension Vedel-Azaïs, poussé au suicide par le dernier carré de la « confrérie des hommes forts » dominé par le jeune Ghéridanisol, euryhalin plus féroce que ne pourraient l'être Passavant ou Lilian Griffith. Avec une transparence plus immédiate, mais présentant un degré de complexité moins grand que dans la fable botanique développée juste avant, Gide crée un effet de miroir entre la parabole zoologique de Vincent et son propre roman, à travers un procédé qui est bien, dans les deux cas, une mise en abyme – procédé qui ne se réduit pas à la mise en scène d'un écrivain écrivant lui-même un roman intitulé *Les Faux-monnayeurs*.

Prêtées à des personnages différents, thématiquement liées à la condition ou à la situation de ces mêmes personnages, les nombreuses et volumineuses conversations qui font une bonne part de la matière des *Faux-monnayeurs* entrent en contradiction avec la conception – l'utopie ? – d'un « roman pur » débarrassé de tous les « dialogues rapportés » commandés par l'impératif de « réalisme » qui pèse sur le genre romanesque. L'importance des conversations dans les *Faux-monnayeurs* est toutefois un phénomène longuement réfléchi qui relève du procédé et qui s'inscrit dans une démarche de renouvellement du genre romanesque, à travers un jeu qui, tout en entretenant la fiction de personnages autonomes, permet à l'auteur d'exprimer ces propres centres d'intérêt et de donner libre cours à sa démiurgie de créateur. Cette démiurgie se manifeste notamment dans la construction d'un réseau de conversations présentant des éléments qui s'appellent ou se rappellent, et qui permettent ainsi de subtils effets d'écho, de reprise ou d'opposition ; les conversations entrent en résonance entre elles, en vertu d'un travail de composition qui préserve le roman d'un complet éclatement en éléments isolés et disjoints, et cela d'autant plus sûrement qu'elles enrichissent et démultiplient un procédé de mise en abyme (le roman du roman) qui, de toute évidence, ne pouvait à lui seul donner une cohésion interne à une œuvre volontairement foisonnante et arborescente – une œuvre volontairement écrite, de l'aveu même de Gide, pour être, non pas lue, mais relue.

<b>Rapport sur la version latine</b> <b>établi par Mme Sylvie LAIGNEAU-FONTAINE</b>
--

Le texte proposé cette année était un extrait du fameux poème 64 de Catulle, non pas le passage le plus célèbre (les plaintes d'Ariane, qui figurent dans bon nombre d'anthologies), mais le tout début du poème, qui traite d'un épisode mythologique très connu, comme l'indiquait le titre de la version : l'expédition des Argonautes.

Le texte comportait en soi assez peu de difficultés de grammaire, mais le jury sait que la poésie peut être jugée plus impressionnante que la prose par certains candidats, d'autant plus que le début du texte *in medias res* était un peu abrupt ; il en a tenu compte dans sa correction. Mais il va de soi qu'il attendait que l'histoire des Argonautes fût connue de candidats qui sont déjà professeurs de lettres classiques, et qu'il a jugé sévèrement des copies qui donnaient l'impression de ne pas savoir de quoi parle Catulle quand il évoque l'*aurata pellis*, évidemment la Toison d'Or (toute autre traduction a été sanctionnée).

Nous avons corrigé cette année 206 versions latines : la moyenne générale de l'épreuve s'est établie à 8,74 pour l'agrégation interne et 7,91 pour le CAER-PA ; les notes s'échelonnent de 00,5 à 16,5 ; 132 copies ont obtenu 10 et plus, 74 ont eu moins de 10.

Le présent rapport commencera par proposer une correction du texte elucidant ses principales difficultés et soulignant les fautes les plus ennuyeuses commises, non pas pour accabler les candidats, mais pour indiquer ce qui est considéré comme « grave » par le jury. Il fournira ensuite une traduction, qui n'est en aucun cas un modèle, mais plutôt un exemple ; il donnera enfin quelques conseils de préparation aux futurs candidats.

## Eléments de correction

### -v. 1-3 :

*Peliaco quondam prognatae uertice pinus  
dicuntur liquidas Neptuni nasse per undas  
Phasidos ad fluctus et fines Aeetaeos,*

1

-Principale construction à repérer (les fautes de construction sont celles qui coûtent le plus cher) : *Pinus dicuntur nasse* : il fallait bien voir que *pinus* est un nominatif pluriel (féminin comme tous les noms d'arbres), connaître la tournure du passif personnel (type *Homerus dicitur caecus fuisse*) et enfin bien reconnaître dans *nasse* la forme contracte (fréquente) de l'infinitif parfait de *no, as, are* « nager » (sur le modèle *amasse = amauisse*). Il y a eu de nombreuses erreurs sur ce terme ; une mauvaise élucidation de forme coûte cher aussi.

-À *pinus* se rapportait *prognatae*, lui-même complété par *Peliaco uertice* ; *quondam*, vu sa place, se rapportait plutôt à *prognatae*, mais le jury a admis qu'on puisse le rapporter à *dicuntur* ; l'essentiel était de ne pas l'omettre.

-*Nasse* était complété par un double complément de lieu : *liquidas per undas* (lieu par où l'on passe) et *ad fluctus et fines* (lieu vers où l'on va). Attention, *Phasidos undas*, quoique très proches, ne pouvaient aller ensemble, puisque *undas* est féminin alors que *Phasidos* est manifestement masculin (*Phasidos* se rapporte donc impérativement à *fluctus*, avec préposition *ad* enclavée entre le nom et l'adjectif, ce qui est sa place habituelle, cf. déjà *liquidas per undas*). Pour *liquidas per undas*, attention aux traductions « paresseuses », c'est-à-dire simplement décalquées du latin : les « eaux liquides », c'est pour le moins léonastique en français, et cela est donc sanctionné. Si les termes Phase et Eétès ne vous

disent absolument rien, il est impératif de relire dans un ouvrage de mythologie la légende des Argonautes et de Jason et Médée !

**-v. 4-7 :**

*cum lecti iuuenes, Argiuae robora pubis,  
auratam optantes Colchis auertere pellem  
ausi sunt uada salsa cita decurrere puppi,  
caerula uerrentes abiegnis aequora palmis.*

- La phrase se poursuivait avec une subordonnée temporelle : *cum lecti iuuenes... ausi sunt* (un exemple de faute grammaticale très lourdement sanctionnée : avoir confondu ce *cum* avec le *cum* prépositionnel, « avec des jeunes gens choisis », alors qu’il aurait fallu l’ablatif). Pour *lecti iuuenes* : *lecti* est le participe passé de *lego* (et non pas le génitif de *lectus*, *i*, le lit, cas et sens injustifiables ici), mais il fallait éviter la traduction peu heureuse de « jeunes gens choisis ». Reconnaître dans *ausi sunt* le parfait semi-déponent de *audeo*, *ere* « oser ». *Iuuenes* est accompagné d’une apposition : *Argiuae robora pubis*. Le terme *robora* était un peu difficile à traduire : le jury a admis « force ; cœur ; noyau ; élite » (mais non « solidité, dureté ; résistance », et encore moins, bien entendu « chêne, rouvre »). *Argiuae pubis* : génitif, complément du nom *robora* (*Argiua* = *Graeca*, mais si Catulle a choisi un terme plutôt que l’autre, respectez ce choix !)
- À *lecti iuuenes* se rapporte aussi le participe présent *optantes*, complété par l’infinitif COD *auertere*, lui-même accompagné du COD *auratam pellem*. *Colchis* vient de *Colchus*, *a*, *um* « Colchidien » ; l’adjectif est au datif ou à l’ablatif pluriel : il s’agit donc d’« arracher la Toison d’Or aux Colchidiens » (ont été sanctionnées les traductions du type « dérober en Colchide la Toison »).
- Le verbe principal *ausi sunt* a un COD : l’infinitif *decurrere*, lui-même accompagné d’un COD : *uada salsa*. La scansion, impérative dans un texte de poésie, vous apprenait que le dernier –a de *salsa* était bref (se rapportait donc à *uada*), alors que le dernier –a de *cita* était long, ablatif singulier : *cita puppi*, complément de moyen de *decurrere*.
- Enfin, autre participe présent se rapportant à *iuuenes* : *uerrentes* (de *uerro* « balayer » et non de *uereor* « craindre » !) accompagné d’un COD *aequora caerulea* et d’un ablatif de moyen *abiegnis palmis* (ce dernier terme désigne de façon figurée les rames d’un bateau (attention aux traductions ridicules [« palmes »...] ou anachroniques [« pales »...]).
- Dans l’idéal, on pouvait tenter de respecter la *uariatio* introduite par Catulle : *undas / fluctus / uada* en tentant de trouver, en français aussi, trois mots différents.

**v. 8-10 :**

*Diua quibus retinens in summis urbibus arces  
ipsa leui fecit uolitantem flamine currum,  
pineae coniungens inflexae texta carinae.*

- La difficulté de ce passage consistait à reconnaître dans *quibus* un relatif de liaison (au datif, = *et eis*), renvoyant aux *iuuenes* et complément d’attribution de *fecit*. Une fois cela vu, la construction était facile. Sujet : *Diua ipsa* (attention à ne pas confondre *ipse* et *idem*), accompagné d’un participe présent (*retinens*), lui-même suivi d’un COD (*arces*) et d’un complément de lieu (*in summis urbibus*) ; du COD se déduisait le sens de *retinens* (non pas « retenant les citadelles », ce qui n’a pas grand sens, mais « protégeant les citadelles ») ; attention au double sens de l’adjectif *summus* « le plus haut », mais plus souvent, comme ici, « au sommet de » (« la déesse protégeant les citadelles au sommet des villes » = Pallas Athéna).

-Verbe principal (dont *diua ipsa* est donc le sujet) : *fecit* (au sens fort « elle fit, elle fabriqua ») ; COD : *currum* (ici, compte tenu du contexte, au sens de « bateau », mais le jury a admis que l'on décide de garder l'image de « char »), accompagné du participe présent *uolitantem* (ici, garder impérativement l'image), lui-même complété par l'ablatif de moyen *leui flamine*.

-*Pinea coniungens inflexae texta carinae* : ce vers était traduit dans le dictionnaire Gaffiot, comme l'ont vu beaucoup de candidats, par : « joignant les pins pour former la trame de la carène recourbée ». Litt. « joignant les pins assemblés (*texta*) de la carène recourbée »).

#### -v. 11 :

*Illa rudem cursu prima imbuit Amphitriten*

-Vers qui a posé beaucoup de problèmes ! Il était plus facile de le comprendre si l'on se souvenait que, pour les Anciens, le voyage des Argonautes a été le premier voyage maritime de tous les temps et que donc, auparavant, Amphitrite, la déesse de la mer, n'avait jamais vu de bateau sur ses eaux...

-*Illa* renvoie à *carinae* ; à *illa* se rapporte impérativement *prima* (scansion : -a bref) ; verbe *imbuit* ; COD : *rudem Amphitriten* (Amphitrite était alors « ignorante » [de la navigation]) ; *cursu* : ablatif de moyen. Le sens de *imbuere* était un peu difficile à cerner ; le dictionnaire Gaffiot donne : « abreuver, imbiber, imprégner ; souiller ; pénétrer quelqu'un d'une chose = la lui inculquer, l'en façonner » ; c'était ce dernier sens qui était le meilleur : le bateau des Argonautes, le premier, a « façonné » par sa course Amphitrite qui ignorait l'art de la navigation... Dans la traduction finale, il faut tenter de rendre les choses plus clairement encore.

#### -v. 12-15 :

*Quae simul ac rostro uentosum proscidit aequor  
tortaque remigio spumis incanuit unda,  
emersere freti candenti e gurgite uultus,  
aequoreae monstrum Nereides admirantes.*

-*Quae* : nouveau relatif de liaison (= *et ea*, renvoyant encore à *carena*), sujet de *proscidit*, introduit par *simul ac* (conjonction à connaître : « dès que ») ; *aequor uentosum* = COD ; *rostro* : ablatif de moyen.

-2<sup>e</sup> vers relié par *-que* = 2<sup>e</sup> proposition dépendant de *simul*. Le sujet de *incanuit* (parfait de *incanesco*, « blanchir ») est *unda* (scansion : -a bref), qui a pour épithète *torta* (-a bref et féminin, donc ne pouvant en aucun cas aller avec *remigio*) : il existe un adjectif *tortus*, *a*, *um* qui signifie « tordu », donc peu probable ici (« l'eau tordue » ??) ; il s'agit donc bien plutôt du participe passé de *torqueo*, qui a plusieurs sens dont celui de « faire tourner » ou éventuellement « torturer ». Il reste deux ablatif : *remigio* et *spumis*. Il fallait bien voir à quoi chacun se rapporte : *remigio* est complément d'agent de *torta* (l'eau est « tourmentée » par les rames) et *spumis* complément de cause ou de moyen de *incanuit* (l'eau blanchit à cause de, sous l'effet de l'écume – difficile de garder le pluriel en français).

-Le 3<sup>e</sup> vers amène la proposition principale, dont le verbe est *emersere* (= *emerserunt*, doublet du parfait 3<sup>e</sup> personne du pluriel, à connaître). Le sujet de *emersere* est *uultus*. Attention, *candenti* ne peut pas se rapporter à *uultus* (ce serait *candentes*) ni à *freti* (ce serait *candentis*) : donc les visages sortent « du gouffre blanchissant (*candenti e gurgit*, abl.) de la mer (*freti*, gén.) ». Attention encore, certaines copies ont vu dans *freti* le nominatif

pluriel, accordé à *uultus*, de *fretus*, *a, um* : c'était impossible car *fretus, a, um* a un –e long, tandis que notre *freti* a un –e bref (*fretum, i* : « bras de mer » et, en poésie « mer, flots »).

-Le 4<sup>e</sup> vers est rattaché au 3<sup>e</sup> par une construction un peu lâche, typique de Catulle : *Nereides* est apposé à *uultus* : « des visages sortirent..., les Néréides... », en français, on peut préférer la cheville : « des visages sortirent.. ; c'étaient les Néréides... ». C'est la construction qui, compte tenu de la structure de ces deux vers, est la plus probable ; néanmoins, parce qu'elle est acceptable grammaticalement, le jury a également accepté la construction : « les Néréides sortirent (*Nereides emergere*) leur visage (*uultus*)... », quoique l'emploi de *emergeo* transitif soit rare. *Aequoreae* est un adjectif épithète de *Nereides*, et le participe présent *admirantes* se rapporte aussi à *Nereides* ; *admirantes* a pour COD *monstrum* : plusieurs traductions étaient possibles pour *admirantes monstrum* (« admirant le prodige », « s'étonnant de ce prodige », voire « de ce monstre » = le bateau qui, je le rappelle, est un phénomène nouveau), mais il convenait d'éviter, car peu logique, la traduction « admirant le monstre ».

#### -v. 16-18 :

*Illa atque haud alia uiderunt luce marinas  
mortales oculis nudato corpore Nymphas  
nutricum tenus exstantes e gurgite cano.*

-Séquence qui a posé beaucoup de problèmes, d'abord parce que le sens figuré de *lux* – non pas « lumière » mais « jour » – semble peu connu : *illa luce* était donc tout simplement un ablatif de temps exprimant la date (« en ce jour ») ; *atque haud alia* vient préciser *illa* : « en ce jour et non pas en un autre ».

-Le sujet de *uiderunt* ne peut être que *mortales* (seul nominatif pluriel) ; *marinas Nymphas* = COD ; *oculis* ablatif de moyen, renforçant *uiderunt* (« les mortels virent de leurs yeux ») ; *nudato corpore* : ablatif de qualité se rapportant à *Nymphas* (ces nymphes au corps dénudé sont précisément les Néréïdes dont il a été question dans les vers précédents et qui, surprises de voir ce bateau sur la mer, en sortent pour le contempler).

-*Exstantes* se rapporte à *Nymphas* ; *e gurgite cano* : complément de *exstantes*, comme *nutricum tenus*. *Tenus* est une postposition gouvernant le génitif et signifiant « jusqu'à » (ce ne peut rien être d'autre) ; *nutricum* = génitif pluriel de *nutrix*, qui signifie certes « la nourrice, celle qui allaite » mais au pluriel – le dictionnaire Gaffiot le précisait – : « les seins, la poitrine » : « les Nymphes sortant du gouffre blanc jusqu'aux seins ». *Nutricum tenus* ne peut se rapporter à *nudato corpore* car « le corps nu jusqu'au sein » signifie que plus bas, les Néréïdes sont vêtues !

#### -v. 19-21 :

*Tum Thetidis Peleus incensus fertur amore,  
tum Thetis humanos non despexit hymenaeos,  
tum Thetidi pater ipse iugandum Pelea sensit.*

-*Peleus fertur incensus [esse]* : nouveau passif personnel. *Amore Thetidis* = complément d'agent du passif *incensus* (« on rapporte que Pélée fut enflammé de l'amour de Thétis » ; quoique *Thetidis* soit du génitif et non du datif, le jury a admis, parce que la formulation est plus naturelle en français : « ... Pélée fut enflammé d'amour pour Thétis »).

-Le 2<sup>e</sup> vers ne présente pas de difficultés. Attention néanmoins au fait qu'en français « hyménées » est un terme masculin ; dans un concours, si vous n'êtes pas sûr de vous, n'utilisez pas le terme ! Ici « Alors, Thétis ne méprisa pas des noces humaines » convenait, mais pas « des mariages humains », qui laisse entendre qu'il y en a eu plusieurs ; il était

peut-être préférable d'expliciter : « ne méprisa pas le fait de se marier avec un humain » (Thétis est une Néréide, Pélée un homme : de leur union va naître Achille. Tout cela doit être connu).

-3<sup>e</sup> vers : Sujet : *pater ipse* ; verbe : *sensit* + proposition infinitive : *Pelea iugandum [esse] Thetidi* ; la valeur d'obligation de l'adjectif verbal doit impérativement être rendue. « Alors le père lui-même sentit que Pélée devait être uni à Thétis ». Le « père » en question est Jupiter, père des dieux, qui aurait voulu épouser lui-même Thétis mais en fut détourné par les destins ; le jury a néanmoins jugé qu'il s'agissait là de connaissances trop précises, qu'il convenait de ne pas exiger d'un candidat et a donc admis les traductions faisant de *pater* le père de Thétis ou celui de Pélée. (« Alors son père sentit que... »), ainsi que les traductions restant prudemment dans le flou (« Alors le père... »). Mais il a accordé un bonus aux copies qui ont traduit « le père des dieux ».

**-v. 21-24 :**

*O nimis optato saeculorum tempore nati  
heroes, saluete, deum genus ! o bona matrum  
progenies, saluete iterum...*

-Pas de difficulté dans ces vers, mais un effort à faire pour les rendre de façon élégante et assez solennelle. Littéralement : « O héros né en un temps des siècles trop souhaité (*nimis optato tempore saeculorum*), salut, race des dieux ! ô bonne descendance des mères, salut de nouveau... ». À améliorer impérativement lors de la traduction finale !

-*deum* est un doublet très fréquent de *deorum*, génitif pluriel. *Saluete* = pluriel de *salue*, donné par le dictionnaire Gaffiot (« bonjour », « je te salue »).

**-v. 25-28 :**

*Vos ego saepe, meo uos carmine compellabo,  
teque adeo eximie taedis felicibus aucte,  
Thessaliae columen Peleu, cui Iuppiter ipse,  
ipse suos diuum genitor concessit amores ;*

-1<sup>er</sup> vers, pas de difficulté, mais là encore, portez attention à l'élégance de la traduction, notamment pour la répétition de *uos* et la mise en valeur de *ego*. Bien rendre le futur *compellabo*.

-*Teque adeo...* (passage plus difficile) : *te* est le 2<sup>e</sup> COD de *compellabo*, sur le même plan que *uos*. Catulle s'adresse ensuite à ce « tu », d'où le vocatif *Peleu*, auquel est jointe une apposition : *Thessaliae columen*. Et à ce vocatif se rapporte *aucte*, vocatif du participe passé *auctus*, de *augeo* (« augmenté, grandi »), précisé par un adverbe (*eximie*) et un complément d'agent (*taedis felicibus* : vient de *taeda, ae*, « la torche », en particulier la torche nuptiale, et non pas de *taedium*, « le dégoût, l'ennui », ce serait alors *taediis*) : « remarquablement grandi par d'heureuses torches = par ton heureux mariage » (avec Thétis, une déesse).

-*Cui* : relatif au datif, complément d'attribution de *concessit*, a pour antécédent *Peleu*. Sujet de *concessit* : *Iuppiter ipse*, avec apposition *diuum genitor* (*diuum*, comme *deum*, est un génitif pluriel, attesté dans le dictionnaire Gaffiot à *diuus, i*). *Amores* = COD de *concessit* : Jupiter a « cédé ses amours » à Pélée, puisqu'il aurait voulu épouser lui-même Thétis.

**-v. 29-31 :**

*tene Thetis tenuit pulcerrima Nereine ?  
tene suam Tethys concessit ducere neptem,  
Oceanusque, mari totum qui amplectitur orbem ?*

- Suite de l'adresse à Pélée : *tene* = *te* + particule interrogative *-ne*, *te* COD de *tenuit*.
- L'interrogative suivante est plus difficile à construire : d'abord parce que le verbe *concessit* est au singulier (accord par proximité) alors qu'il a deux sujets : *Thetys* (avec un *-y*, grand-mère de *Thetis*) *Oceanusque* ; ensuite parce que *te* n'est pas, comme dans le vers précédent, COD du verbe principal, mais sujet d'une proposition infinitive introduite par ce verbe : il faut donc construire : *Thetys Oceanusque concessit te ducere neptem*. Le sens du verbe *ducere* avec pour COD un nom de femme doit être connu (« épouser »).
- Oceanus* était précisé par une relative : *qui... orbem : amplectitur* est déponent, donc sens actif ; d'où le COD *totum orbem* ; *mari* = ablatif, complément de moyen.

**-v. 32-35 :**

*Quae simul optatae finito tempore lucas  
aduenere, domum conuentu tota frequentat  
Thessalia, oppletur laetanti regia coetu :  
dona ferunt prae se, declarant gaudia uultu.*

- Quae lucas* : de nouveau un relatif de liaison (=et eae lucas), de nouveau *lucas* au sens de « jours » (le jury n'a compté la faute qu'une fois) ; *optatae* se rapporte à *lucas* (ces jours sont « souhaités » par Pélée car ce sont ceux de son mariage) ; *simul* = *simul ac*, « dès que » ; *quae lucas* = sujet de *aduenere* (= *aduenerunt*) ; *finito tempore*, ablatif absolu (« le temps étant arrivé à son terme ») ou bien ablatif de temps (« au temps défini, convenu »).
- Tota*, -a bref, ne peut se rapporter qu'à *Thessalia*, sujet de *frequentat* ; *domum* : la demeure (celle de Pélée) ; *conuentu*, ablatif de moyen.
- Regia*, sujet de *oppletur* ; *laetanti coetu* : ablatif d'agent.
- Ferunt* : 3<sup>e</sup> personne du pluriel, sujet indéterminé (les invités du mariage) ; *prae se* : attention, *se* est forcément réfléchi (« ils portent des cadeaux devant eux »). *Declarant* a le même sujet que *ferunt* ; *gaudia*, COD (pluriel poétique) ; *uultu* : complément de moyen, de manière.

**-v. 36-38 :**

*Deseritur Cieros, linguunt Pthiotica Tempe  
Crannonisque domos ac moenia Larisaea,  
Pharsalum coeunt, Pharsalia tecta frequentant.*

- Cieros* est une ville de Thessalie, comme le dictionnaire Gaffiot le précisait. Catulle décrit la Thessalie désertée, puisque tous les habitants se rendent aux noces de Thétis et Pélée. *Linguunt* : de nouveau une 3<sup>e</sup> personne du pluriel indéterminée (traduction par « on » possible). Sur *Pthiotica Tempe* (COD de *linguunt*), il y avait un problème : le jury a suivi la graphie des éditions CUF et Loeb, mais Gaffiot écrit lui *Phthiotica* : jugeant que cette différence orthographique avait pu gêner les candidats, le jury n'a pas compté les erreurs commises sur ces mots.
- Crannonisque domos ac moenia Larisaea* : autres COD de *linguunt*.
- Coeunt, frequentant* : toujours 3<sup>e</sup> personne du pluriel indéterminée.

#### -v. 39-41 :

*Rura colit nemo, mollescunt colla iuuencis,  
non humilis curuis purgatur uinea rastris,  
non glebam prono conuellit uomere taurus.*

-Après les villes, les campagnes de Thessalie désertées. *Colla iuuencis* : *iuuencis* = datif de possession, équivalent du génitif : « les cous des jeunes taureaux s'amollissent » (parce qu'ils ne portent plus le joug, puisque les paysans, partis aux noces, ne labourent plus).

-2<sup>e</sup> vers : attention : *humilis*, de *humilis*, *is, e*, 2<sup>e</sup> classe, est un nominatif allant avec *uinea* ; *curuis*, de *curuus*, *a, um*, 1<sup>re</sup> classe, est un ablatif pluriel se rapportant à *rastris*.

-3<sup>e</sup> vers : *uomere* < *uomer, eris*, le soc de la charrue ; ce soc est *pronus* (« penché en avant, incliné, qui s'enfonce »).

#### Traduction proposée

Les pins nés autrefois sur le sommet du Pélion ont, dit-on, nagé à travers les eaux limpides de Neptune, jusqu'aux flots du Phéacien et au pays d'Étéa, à l'époque où des jeunes gens d'élite – de la jeunesse argienne, ils étaient la force –, qui désiraient ravir aux Colchidiens la Toison d'Or, ont osé parcourir de leur nef rapide les ondes salées et balayer de leurs rames de sapin les plaines céculéennes. La déesse qui protège les citadelles au sommet des villes construisit elle-même pour eux ce navire que le moindre souffle faisait voler, en rassemblant des planches de pins pour former la carène recourbée. Ce fut ce navire qui, le premier, initia de sa course Amphitrite qui, jusqu'alors, ignorait cette pratique.

Dès qu'il eut fendu de son éperon la plaine venteuse et fait blanchir d'écume l'eau retournée par la rame, des visages émergèrent du gouffre blanchissant de la mer : c'étaient les Néréides des eaux, admiratives devant ce prodige. C'est en ce jour, et non un autre, que des mortels virent de leurs yeux les nymphes marines, le corps nu, s'élever jusqu'aux seins depuis le gouffre blanc.

C'est alors, dit-on, que Pélée fut enflammé de l'amour de Thétis, alors que Thétis ne méprisa pas cet hymen avec un mortel, alors que le père des dieux lui-même jugea qu'il fallait unir Pélée à Thétis. Salut, ô héros nés en un temps trop heureux, qui êtes de la race des dieux ! ô glorieuse progéniture de vos mères, salut, encore et encore... C'est vous, oui vous, que dans mon chant, bien souvent j'invoquerai, et toi surtout, remarquablement grandi par cet heureux mariage, Pélée, colonne de la Thessalie, à qui Jupiter lui-même, oui lui, le père des dieux, a cédé l'objet de ses amours. Est-ce bien toi que Thétis, la plus jolie Néréide, a tenu dans ses bras ? Est-ce bien à toi qu'ont concédé d'épouser leur petite-fille Thétys et l'Océan, qui embrasse de ses eaux l'univers entier ?

Quand, au moment convenu, arriva cet heureux jour, toute la Thessalie se réunit en foule dans la demeure de Pélée, le palais s'emplit d'une joyeuse assemblée ; ils portent devant eux leurs présents et la joie se lit sur leurs visages. Scyros est désertée, on quitte Tempe de Phéacien, et les demeures de Crannon, et les murailles de Larisse, on s'assemble à Pharsale, on se réunit sous les toits de Pharsale. Personne ne cultive plus les champs, le cou des jeunes bœufs se détend, on ne nettoie plus les vignes basses avec le hoyau recourbé, et le taureau ne retourne plus la terre avec le soc qui la fend.

#### Quelques conseils

Les fautes les plus gravement sanctionnées sont évidemment d'abord les fautes de grammaire (confusion de cas, de mode, construction non connue...). Aussi la version latine se prépare-t-elle d'abord par une **révision systématique de la grammaire latine**, à partir d'une grammaire de base, tel le *Précis de grammaire des lettres latines* (Magnard), amplement suffisant, ou la *Grammaire latine complète* (Klincksieck), ou toute autre grammaire dont vous avez l'habitude. Aucune forme morphologique ne doit vous poser de problème ; le sens des conjonctions de subordination les plus habituelles doit être connu, ce qui vous fera gagner un temps précieux si vous n'avez pas à consulter le dictionnaire Gaffiot pour savoir ce que peut signifier *ut* + subjonctif par opposition à *ut* + indicatif.

Elle se prépare aussi par **l'habitude de la version**, qui fait gagner à la fois en connaissance, en précision et surtout en rapidité. L'idéal est de pouvoir rendre au moins une version par quinzaine pendant toute la durée de la préparation. Si vous n'avez pas d'université à proximité ou si vous ne pouvez pas vous déplacer, pensez aux préparations par correspondance : le Cned et le collège Sévigné, bien sûr, mais aussi certaines universités qui ont mis ce système en place pour les agrégatifs internes. Si vraiment vous ne pouvez pas vous faire corriger de version (mais c'est vraiment dommage, parce que cela vous empêche d'avoir une réelle idée de votre niveau), pensez aux rapports des concours, qui donnent le texte des versions des années précédentes et vous permet de vous entraîner. Durant cette année de préparation, la durée consacrée à une version dépend de votre niveau : si vous avez déjà de solides bases de grammaire, contraignez-vous dès le début de l'année à travailler en quatre heures (plus vite vous en prendrez l'habitude, mieux ce sera) ; si au contraire vous avez de grosses lacunes, que les versions de la première moitié de l'année soient l'occasion de révisions complètes ; ensuite seulement, travaillez en temps limité.

Elle se prépare encore – la version de cette année en était la preuve – par une lecture ou une relecture des grandes œuvres de la littérature latine, une révision des grands moments de l'histoire romaine, des épisodes mythologiques... Bref, plus vous en saurez en **civilisation**, et plus vous aurez de chance de bien comprendre le contexte de la version, ce qui est une aide précieuse.

Enfin, une version latine est aussi, bien entendu, un exercice de français. Vous maîtrisez tous, j'en suis sûre, l'orthographe et la syntaxe françaises... mais les conditions du concours vous les font parfois perdre de vue ! Aussi est-il capital, le jour J, de garder **au minimum un quart d'heure de relecture** pour éradiquer les fautes graves non seulement déshonorantes mais en outre lourdement sanctionnées. De même, en traduisant, soyez attentifs au niveau de langue, au genre, au ton du texte, de manière à adapter votre traduction : on ne traduit pas de la même façon une scène de comédie et une scène de tragédie, une épopée et un discours polémique...

Bon courage à tous pour la session 2014 !

**Rapport sur la version grecque**  
**établi par M. Dimitri KASPRZYK**

*Voir à la fin du rapport.*

## **EPREUVES D'ADMISSION**

## Rapport sur l'épreuve d'explication d'un texte français postérieur à 1500

établi par Mme Maryse ADAM- MAILLET

*Durée de la préparation : 2h30*

*Durée de l'épreuve : 45mn (30mn d'exposé, à l'issue desquelles le candidat passe directement à la question de grammaire dont l'énoncé accompagnait le sujet. Les 10mn restantes sont consacrées à l'entretien. Ces données sont rappelées au candidat au début de l'épreuve. )*

*Coefficient : 7*

*NB : Les professeurs agrégatifs tireront le plus grand profit de la lecture des rapports sur l'explication de texte français publiés les années précédentes. Le présent développement se situe dans la continuité de ces observations, qui restent totalement valables.*

### La structure de l'épreuve

Après deux heures trente de préparation où il a toute latitude pour procéder à des vérifications lexicales et culturelles, le candidat présente un exposé par étapes, soit introduction, lecture entière à voix haute, présentation du projet de lecture, explication de reprise, de trente minutes, ainsi qu'une question de grammaire de cinq minutes, avant un échange de dix minutes avec le jury. L'ordre des deux parties de l'épreuve est laissé au choix du candidat, qui peut commencer ou finir par la grammaire.

Le tempo est strictement suivi, et il convient de prendre la mesure du format. Au cas où l'exposé du candidat dure moins de trente minutes, il ne bénéficie pas d'un crédit de temps supplémentaire pour l'entretien avec le jury, dont la durée reste la même pour tous par respect de l'équité.

### Les résultats

Rabelais	moyenne des notes : 7,57
Madame de Sévigné	moyenne des notes : 8,3
Rousseau	moyenne des notes : 7,92
Musset	moyenne des notes 7,02
Gide	moyenne des notes 7,43

La note maximale mise est de 17/20

La note minimale est de 1/20

On se gardera d'imprudentes conclusions fondées sur des séries aussi limitées. La seule surprise est la difficulté présentée par Musset aux candidats, qui ont peiné à convoquer les enjeux dramaturgiques du texte et les catégories d'analyse finement adaptées à la subtilité de la fantaisie poétique. Les notes les plus hautes ont été mises sur des explications de Rabelais.

### La nature de l'épreuve

Les candidats se voient proposer un extrait de vingt-cinq à trente lignes environ (un peu plus pour le texte théâtral), à lire au sein d'une œuvre du programme de littérature

française, travaillée globalement, et dont on attend qu'ils connaissent les problématiques d'ensemble. L'ouvrage, et non l'extrait photocopié, est remis au candidat. La démarche consiste donc à rendre compte de la spécificité du texte, également en tant qu'il appartient à l'œuvre. Au cours de l'entretien, des candidats ont parfois été étonnamment désarçonnés par une demande d'occurrence externe pour leur permettre de trouver des points d'appui interprétatifs dans le reste de l'œuvre, cependant que les plus à l'aise d'entre eux n'hésitaient pas à se déplacer à bon escient hors du passage pour utiliser une ou deux clés. Il s'agit bien de réfléchir aux enjeux de l'*extrait* littéraire : traversé bien entendu par les caractéristiques esthétiques qui se déploient dans l'œuvre, il n'en constitue pas moins un temps unique que l'on interrogera avec profit, à l'aune de ces questions, qui ne forment en aucune manière une démarche obligée, mais plutôt un horizon d'analyse. Comment l'extrait s'inscrit-il dans la construction ou l'économie de l'œuvre ? Quels rapports entretient-il avec ce qui précède et ce qui suit ? (*stricto sensu*, il n'a pas de début ni de fin, sauf à l'*incipit* ou l'*excipit*). Pourquoi un tel choix de découpage, y compris pour les extraits canoniques ? Quelles caractéristiques internes propres à le constituer comme extrait : unité narrative (scène ou sommaire...) ou typologique, unité esthétique... ? Quelle prise en compte de la nature intertextuelle potentielle de tout extrait au sein de l'œuvre (naissance ou reprise d'un motif ; écho, réécriture...)?

Ainsi paramétrée, l'explication confiée au professeur agrégatif ne correspond pas à la situation la plus fréquente en classe, où on lit des textes regroupés en corpus thématique ou problématique, renvoyant à un tout que les élèves ignorent et dont il conviendra de leur donner une idée générale au plus vite à l'occasion de l'extrait.

L'explication ne constitue pas non plus une opération de médiation, de traduction d'une variété écrite de langue littéraire et ancienne dans une variété orale standard ou soutenue contemporaine, exercice auquel le professeur passeur doit quelquefois se livrer pour transmettre l'objet littéraire au public scolaire. Loin de la situation de réception de la classe, le jury n'a nul usage de la paraphrase et de son biais pour s'assurer de la prise sur le texte et de sa juste compréhension par le candidat. Pourtant, sans doute au motif qu'il constitue un véritable tropisme pédagogique, l'exposé paraphrastique est resté fréquent lors de la session 2013.

### **La sélection des textes offerts à l'explication :**

Les choix du jury reflètent la variété des possibles : passages canoniques ou non, emblématiques de l'ensemble ou non, clés stratégiques ou non. Ces passages ont en commun d'avoir éveillé l'intérêt ou le plaisir de lecture. Dans tous les cas, leur cohérence et leur cohésion, comme celles de l'œuvre tout entière, ne constituent pas des données par nature, mais des artefacts à explorer et interroger. Ainsi, il était de bonne méthode, dans le chapitre VI des *Faux-Monnayeurs* de s'arrêter sur la rupture entre les deux premières phrases : « Bernard a fait un rêve absurde. Il ne se souvient pas de ce qu'il a rêvé ». Faute de faire un sort à ce tour de passe-passe, l'explication a survolé sans l'empoigner le reste du passage et fait l'impasse sur le montage narratologique. De même, pour lire *On ne badine pas avec l'amour*, la question du télescopage des genres théâtraux, la question des possibilités de mise en jeu, ne sauraient se voir évacuées dès l'abord au motif d'un texte pur, dégagé de toute contrainte par la fantaisie souveraine de Musset. Par exemple, le duel de glotonnerie entre Blazius et Bridaine, à la scène 3 de l'acte I, commenté par le chœur sur le mode héroï-comique pose de façon aiguë la question de savoir qui est exactement représentable / représenté, et donné possiblement à percevoir au lecteur ou au spectateur.

L'interrogation du texte sous l'angle de ses virtualités de mise en scène n'envoie pas le dernier étage de la fusée explicative, une fois que l'on aurait dit tout le reste, mais, à rebours, constitue la condition de possibilité même de l'exercice.

### **Comment comprendre les notes les plus basses ?**

On n'extrapole pas la pratique scolaire de l'examen : l'immense majorité des reçus aux concours ont obtenu ça et là des notes basses, qui, rappelons-le, ne sont en rien comparables à une évaluation standardisée, sur 20 points, attribuée un élève.

Par la note basse, le jury signale que le candidat a *donné l'impression* que la compréhension littérale du texte n'était pas acquise, que les connaissances et les outils d'analyse pertinents permettant de se l'approprier n'ont pas été mobilisés, que les effets du passage n'ont pas été communiqués, bref que le texte n'a pas été interrogé, pas été vraiment lu.

Naturellement, le jury prétend à l'empathie mais non à la télépathie ; il se fonde sur ce qui est proféré à haute et intelligible voix et n'entre pas dans l'ordre des intentions, en demeurant dans celui de la stricte objectivité. Le *fait* que les enjeux du texte n'ont pas été explicités ne signifie pas pour autant qu'ils n'ont pas été perçus, et si les outils d'analyse n'ont pas été mobilisés, le jury ne gardera bien d'en déduire que le professeur ne les posséderait pas.

Les entretiens postérieurs à l'admission montrent que, parfois, le texte a été reçu avec une grande justesse, mais que le candidat n'a pas osé faire état de son interprétation personnelle dans la situation du concours, perçue comme officielle ou institutionnelle. Il lui a préféré une *doxa* critique qui ne remporte pas son adhésion profonde et qu'il estime à tort de son devoir de restituer, ladite *doxa* le condamnant à ne pas habiter son discours et à se trouver du même coup, dans l'incapacité de transmettre une lecture étrangère à soi. Partant, hélas, la note peut ne pas sembler la juste rétribution d'un gros travail foncier : elle évalue une brève performance, dont la condition *sine qua non* de réussite, en termes élémentaires de communication, est que l'énonciateur adhère à son propos. Cette performance du moment, lorsqu'elle s'enlise sous l'effet conjugué de la fatigue ou de l'émotion, ne doit jamais renvoyer aux candidats une image négative de la compétence professionnelle qu'ils construisent au long cours avec les classes. Les rapports de jury le rappellent chaque année, tout comme ils mentionnent clairement les critères de réussite de l'épreuve : la mise en œuvre d'une culture, la rigueur dans la construction de l'interprétation, l'honnêteté intellectuelle, la capacité à éprouver puis à transmettre le goût de la littérature avec celui de l'analyse.

Le vœu du jury est que les professeurs se présentant à l'agrégation interne de Lettres classiques dans les années à venir s'appuient avec une totale confiance tant sur le texte littéraire à expliquer que sur leur propre expertise de lecteur. Nul doute, en effet, qu'à cette source duale ils puiseront signification, énergie, enthousiasme propres à vaincre fatigues et difficultés. Qu'il s'agisse d'affronter le concours dans son ensemble ou le quotidien pas toujours irénique de l'enseignement, la foi humaniste dans les pouvoirs de la littérature, confortée par la lecture personnelle, reste le plus puissant des viatiques.

## Comment comprendre les notes hautes ?

Le jury ne doute pas que tous les professeurs peuvent atteindre un très bon résultat. Les meilleures prestations sont marquées au coin de la modestie et de la loyauté. Hors de toute position de surplomb réductrice, le candidat mène *dans* le texte un combat, sans jamais esquiver la confrontation aux difficultés rencontrées, y compris sur le plan littéral dans certains cas. En procédant à sauts et à gambades, en cryptant les allusions et les références, en faisant usage du raccourci, Madame de Sévigné n'est pas toujours limpide dans les *Lettres*. De leur côté, certains passages du *Quart Livre*, loin d'être éclaircis par l'appareil critique et commenté, semblent résister. Si le candidat en situation de réussite n'a pas toutes les réponses, il tient cependant les principales questions posées par le texte, et c'est précisément ce qui est souhaité. La dynamique de l'exposé prend alors appui sur celle du passage, examiné avec une rigueur et un recul critique suffisant pour que s'établissent hypothèses et interprétations. La profération de l'exposé, vivante et variée, communique avec l'énergie, un réel intérêt que l'on ne saurait feindre.

## L'explication de textes de littérature française, une épreuve paradoxale ?

Si tous les candidats possèdent la capacité de réussir, bon nombre cependant ne parviennent pas à une performance satisfaisante tant à leurs yeux qu'à ceux du jury. Une véritable étrangeté gît dans ce fait. L'exercice d'explication de texte, de toutes les épreuves qui constituent le concours, paraît la plus proche de la lecture analytique de textes littéraires en langue française, plus banalement pratiquée en classe que la traduction commentée de Xénophon ou de Sophocle. Pourtant, son coefficient d'adversité demeure important. Tout se passe comme si les professeurs candidats peinaient à s'appuyer sur des compétences professionnelles déjà construites et légitimées pour s'ajuster à la situation du concours, comme si les candidats, en situation d'évalués et non plus d'évaluateurs, se coupaient, d'un seul coup, de leur habitus d'enseignant.

Le même type de cloisonnement s'observe lorsque les professeurs ne convoquent pas des connaissances évidentes en langues anciennes, qu'ils ne peuvent pas ne pas maîtriser, pour éclairer des textes français. Le jury reste perplexe quand des lecteurs de Rabelais nourris de culture classique ne développent pas les abréviations latines ou le modèle intertextuel de l'*Odyssée*, ou ne recourent pas aux étymons latin ou grecs comme éléments de compréhension ou d'explication.

C'est pourquoi il faut rechercher le transfert serein de gestes assurés, et rester dans son habitus professionnel quand on se présente à l'épreuve d'explication. Aux yeux du jury, les candidats n'apparaissent jamais comme des recrues potentielles qui joueraient leur avenir, mais bien comme des collègues professeurs, courageusement engagés dans une voie de promotion par le mérite, *et qui ont fait leurs preuves en tant qu'enseignants*. On ne leur demande pas de mettre de côté leurs qualités de métier pour redevenir des étudiants hésitants, mais au contraire d'en tirer le meilleur parti, de s'appuyer fermement sur les fondements même de leurs pratiques, sur leur culture, sur leur aptitude à l'analyse et à la communication. En dépit de leur évident parcours de réussite, trop de candidats se déclarent fragilisés, à l'occasion de l'oral de l'agrégation interne, par la réactivation du vécu lié aux situations d'évaluation passées.

Pourtant, au quotidien, l'exercice de la classe, par les ressources qu'il procure, peut s'avérer propédeutique au concours, quel que soit le niveau des élèves. Pour commencer, le jury constate que l'entraînement de tous les professeurs leur permet de s'exprimer avec

correction, fluidité, et de fort bien assumer le va et vient entre les notes personnelles et le texte, va et vient qui peut être techniquement facilité par l'usage de transparents au format des pages des livres au programme, et de repères de couleur repositionnables. De la même façon, la gestion globale du temps est très majoritairement maîtrisée par les professeurs. En revanche, à l'intérieur du temps imparti, il arrive trop souvent qu'une durée importante soit consacrée à des items périphériques ou à des vécilles, cependant que des éléments de premier plan sont signalés en courant la poste, faute de questionnement sur la nature d'extrait du passage.

Quelques conseils :

## **1 Choisir, dans la masse de tous ceux qui peuvent être convoqués, les quelques éléments pertinents pour l'analyse interprétative.**

### ***Choisir les grandes catégories de lecture adaptées APRES avoir lu le texte***

On a trop souvent l'impression que les candidats cherchent dans leur mémoire ce qu'il conviendrait de dire *sur* le texte plutôt que de s'y confronter. On se réfugie alors massivement dans la généralité et la critique attendue, en voulant à toute fin retrouver dans le passage des caractéristiques globales et génériques prêtée à l'œuvre ou à l'auteur, et qui ne s'y trouvent pas toujours. L'idée de « Mal du siècle » est sans efficacité pour parcourir les péripéties dans *Il ne faut jurer de rien*, et le lyrisme n'est pas la clé de toutes les scènes des *Proverbes*. La mise en abyme ne constitue pas l'alpha et l'oméga du dispositif gidien. Les grands textes, par essence, échappent à la catégorisation convenue comme à l'univocité. Des écrivains plus familiers, souvent étudiés dans les classes, tel Rousseau dans les premiers livres des *Confessions*, procurent une impression d'immédiateté et d'accessibilité parfois dommageable. Cette apparente transparence, on le sait, est aussi en l'espèce obstacle. Seule la mise en perspective de l'apport de Rousseau à l'histoire des idées et des formes permet de saisir le propos. C'est ainsi que la virtuosité énonciative, la convocation ironique des modèles littéraires, les enjeux polémiques, philosophiques, voire théologiques des *Confessions* ont été peu mis en valeur par des propositions de lecture ternes dépourvues de nuances, souvent rabattues sur les caractéristiques scolaires standard de l'autobiographie et du –trop– fameux « pacte ».

### ***Choisir les éléments introductifs***

On attend une introduction dynamique qui contextualise le passage au-delà d'éléments purement diégétiques, c'est-à-dire qui mette en perspective, problématise, interroge, sans donner par avance les réponses, tout en permettant de fédérer les remarques qui s'ensuivent. Il est préférable qu'elle n'excède pas deux à trois minutes, soit un dixième au maximum de l'exposé.

### ***Choisir d'utiliser les notes d'édition***

L'utilisation systématique du para-texte des notes ne va pas de soi, et mérite là encore une sélection. Par exemple, lorsqu'une note dit que Madame de Sévigné multiplie les récits pénibles de grossesse sur un mode « conjuratoire », on n'est pas obligé d'adhérer à cette interprétation, et l'on peut, si on le désire, garder la latitude de cultiver une vision beaucoup moins aimable de l'épistolière. Par ailleurs, le jury ne souhaite pas que le candidat présente

comme venant de lui les suggestions des éditeurs. Tout emprunt est accepté, dès lors qu'il est donné pour tel, et cohérent avec le reste de la proposition de lecture.

### ***Choisir la terminologie de l'analyse***

La question de l'étiquetage rhétorique et stylistique n'est pas aussi cruciale que les candidats le croient : le jury attend surtout la pertinence dans la manipulation d'une taxonomie. Il ne suffit pas de repérer, d'identifier une figure comme on herboriserait, mais de montrer en quoi elle fait sens dans le réseau du texte. En soi, « épanorthose » ou « métaphore » signifient peu et n'expliquent rien. Par ailleurs, certaines catégories fort rentables sont rarement utilisées, comme la progression thématique, la modélisation...

En outre, on demande au candidat de lutter contre une tendance à la pseudo synonymie, à l'utilisation de termes proches des vocables justes, puisés dans des paradigmes lexicaux, tendance probablement issue des tics du pédagogue qui use volontiers de séries. Une « tirade » n'est pas une « réplique », une « satire » n'est pas une « parodie », une « épopée » n'est pas un « duel », le « comique » n'est pas le « burlesque » etc. L'oral permet aisément l'autocorrection, il ne faut pas hésiter à reprendre le sens d'un terme impropre ou inexact. Que l'on ne craigne pas, ce faisant, d'attirer l'attention du jury sur une faiblesse : il l'a déjà remarquée.

Enfin, que l'on se garde de la tentation de l'exhaustivité : tout ce qui est juste dans la description n'est pas bon à dire. Trente minutes passent très vite : comme dans l'exercice de la lecture analytique, on n'a, une fois posée la problématique, le projet de lecture, que le temps de mettre efficacement en valeur les éléments les plus saillants du texte et les points les plus pertinents dans l'analyse.

## **2 Revenir aux fondamentaux**

Parfois, les professeurs perdent leurs réflexes, et ne s'appliquent plus à eux-mêmes ce qu'ils enseignent chaque jour. Il ne faut pas craindre cependant d'oublier un temps toute glose savante apprise, et de reprendre à la base le paramétrage de l'extrait à expliquer, sous forme des questions rhétoriques indispensables. Qui parle ? À qui ? De quoi ? Pour qui ? Pourquoi ? Où ? Quand ? Comment ? Comment oublier de traiter de la focalisation et de la régie narrative dans les *Faux-monnayeurs* ? Comment ne pas s'interroger sur les propos exacts tenus par Madame de Sévigné, *a fortiori* quand leur entrelacement, leur atomisation, leur expression les rend obscurs ?

Il est bon de questionner les évidences, ne pas faire comme si les choses allaient de soi, comme si les éléments des textes appartenaient à la collection des objets du monde naturel. La littérature française la plus patrimoniale doit retrouver son *étrangeté* ontologique première à l'explication. Que l'on n'hésite pas à interroger son existence même et à chercher toutes les raisons du surgissement de la forme. Tel candidat commente la célèbre scène de la fontaine dans *On ne badine pas avec l'amour* sans jamais interroger la fontaine comme élément problématique du dispositif scénique ou des échos intertextuels. En effet, quand on s'est débarrassé abusivement des contraintes dramaturgiques sous prétexte de « théâtre dans un fauteuil », on n'est alors plus en situation de rendre compte de l'écho romantique et poétique des motifs médiévaux du miroir et de la fontaine.

### **3 Faire droit aux principaux effets produits par le texte : la projection devant un public**

On a trouvé chez les candidats une tendance accusée à confondre la signification avec la catégorie du sérieux. Le plaisir du texte, et en particulier du texte comique ou ironique n'a pas à être rédimé par un « message » - car c'est alors l'expression invariablement utilisée dans cette opération de rachat. Le rire suscité par Rabelais porte son propre sens, sans devoir être inféodé à des considérations historiques, sociales ou idéologiques pour devenir audible et jouissif.

De surcroît, les incohérences, bizarreries, aspérités, constituent des leviers qui ne doivent pas être réduits comme si de rien n'était. Vouloir lire les *Confessions* en passant outre les effets de paradoxes équivaut à la trahison de l'objet qu'il faut saisir par ce biais.

En proie à l'émotion, dans un texte que le travail du concours a rendu proxime, il arrive en outre que l'on oublie de dire l'essentiel et de rendre justice à l'effet dominant du texte. Une des méthodes pour ne pas tomber dans ce travers serait la projection du texte devant des adolescents, suivi du calcul de l'effet probable. « Mes élèves riraient ». C'est ainsi qu'en entretien, un jury a pu enfin arracher à un candidat le caractère comique d'un extrait du *Quart livre*, comique consubstantiel qui n'avait jamais été abordé dans l'exposé car il allait de soi aux yeux du candidat ; que l'on n'hésite donc pas, au moment de la préparation, à prendre une minute pour *l'expérience mentale* de la confrontation de tel texte et de telle classe réelle.

### **4 Faire droit aux enjeux du texte ; la mise en œuvre d'une culture**

Trop souvent, les explications se préoccupent trop du détail des textes pour ne pas s'y perdre en oubliant de regarder l'horizon. Bon nombre d'exercices peinent également à percevoir les reliefs du texte, faute de les mettre en perspective avec de grands intertextes culturels. Les enjeux des passages doivent être compris et posés explicitement, avec clarté. Ainsi, dans le chapitre des *Confessions*, lorsqu'un candidat expédie l'unique phrase – et quelle phrase ! - de description de Paris au moyen de ce seul commentaire axiologique « Rousseau donne une image négative de Paris », on est en droit de rappeler que la description de Paris constitue quasiment un genre en soi au XVIII<sup>e</sup> siècle, et que traiter Paris ironiquement comme une Babylone déceptive quand on provient du calvinisme genevois délivre, selon toute vraisemblance, une signification particulière. Lire un passage, c'est toujours convoquer une culture. Le jury n'accepte pas qu'à propos du personnage de Sophroniska, le candidat ne puisse produire une interprétation sur le fait qu'elle soit psychanalyste, faute de pouvoir définir la psychanalyse. Les candidats ont bien compris la vertu explicative de la référence culturelle, mais trop de rapprochements hasardeux, souvent thématiques, fragilisent le propos et apparaissent gratuitement, voire intempestivement. Rappeler le motif du sommeil des amants à propos d'Olivier et de Bernard ayant dormi dans le même lit, au chapitre VI des *Faux-Monnayeurs* relève du contresens. *Idem* pour une proposition de « parodie de vaudeville » concernant la scène du paravent racontée par Edouard dans son journal, mettant en scène Armand, Olivier, Sarah et la petite Anglaise ivres, au chapitre XII du même roman.

### **5 Lire et relire à haute voix**

Le jury, a eu le plaisir de remarquer, consécutivement aux rapports précédents, une amélioration des lectures à haute voix, les prestations faibles étant rares, et, partant, encore moins tolérables car leur difficulté ne provenait pas de l'émotion. Il ne faut jamais hésiter à s'enregistrer, à écouter des prestations de comédiens, à se poser des questions. Rabelais demande de la cohérence et du suivi dans des choix phonologiques raisonnés. Madame de

Sévigné, Rousseau, ne s'improvisent pas non plus en lecture oralisée de découverte. Pour ce dernier par exemple, la musicalité du texte impose la prononciation calculée d'un certain nombre de « e » muets. L'usage du dictionnaire, pour la vérification phonétique pendant la préparation peut se révéler utile. Le « mail » de Madame de Sévigné n'est pas un [mel]. En classe aussi, des lectures oralisées expressives de haute qualité restent indispensables à la transmission de la littérature. Elles se préparent et s'entraînent.

## **6 Produire un discours oral en continu et structurer**

Le jour du concours, le candidat, certes, ne dispose plus du secours des réactions de la classe et des interactions avec les élèves. En revanche, il n'a plus à conquérir l'écoute du public, que le jury lui garantit, et il bénéficie d'une écoute respectueuse et experte. Elle est à considérer comme une chance, une opportunité d'exception, et non comme un obstacle.

On peut tout à fait s'entraîner au long de l'année en pratiquant régulièrement des moments magistraux, au vrai sens du terme, de production orale en continu devant un public. Ces moments, par exemple, moment de leçon sur un objet culturel majeur ou explication modèle, peuvent faire aisément l'objet d'enregistrements sonores qui permettent un retour réflexif, tout en fabriquant un objet pédagogique réutilisable dans de nombreux contextes s'apprentissage.

## **7 Servir la littérature et la langue françaises**

Nous invitons les candidats à surmonter au plus vite leur déception quand ils n'ont pas affaire à leur texte favori ou leur auteur de prédilection. Qu'ils se considèrent en situation professionnelle et non personnelle. Un regard neuf d'*a priori* est de bonne méthode pour manifester une expertise. Les meilleures performances sont obtenues classiquement sur les textes qui résistent le plus, car ils engagent à la lutte pour le sens et évitent le piège de chercher dans la mémoire du matériau pré contraint au lieu de se concentrer sur l'existant.

Quoi qu'il en soit, qu'elle corresponde ou pas au départ à ses inclinations, le professeur doit servir loyalement, du mieux qu'il peut, la littérature française des programmes, pour permettre aux élèves qui lui sont confiés de former leur goût propre. D'ailleurs, qui n'a pas remarqué que, par l'exigeante modestie du travail intellectuel, l'on s'approprie avec plaisir un texte qui n'attirait pas forcément *a priori* ?

La correction de l'expression est acquise pour les professeurs. En revanche, soulignons que les formes du discours de l'explication, ni véhiculaires, ni médiatiques, s'apparentent davantage à un discours écrit oralisé tenu, recherché, lexicalement riche et nuancé, syntaxiquement varié et complexe : l'on attend un service impeccable de la langue française, au titre d'une compétence professionnelle fondamentale. Un candidat ne devrait pas arriver à l'oral du concours qu'il ne se soit donné l'occasion d'un retour sur une de ses productions orales. Seule la médiation de l'enregistreur permet la prise de conscience des caractéristiques d'une profération, ainsi que d'éventuels défauts à lisser.

## **8 Problématiser et argumenter vs décrire : la question de la méthode**

L'explication suit généralement l'ordre du texte, l'usage étant de procéder de façon linéaire. Il n'est pas interdit cependant de procéder à un commentaire composé, reprenant la technique des axes, bien connue dans le travail scolaire. L'essentiel est de parvenir, en fin

d'explication, à une idée nette des éléments les plus structurants du passage. Que l'approche première soit linéaire ou composée, elle met en évidence la dynamique propre du texte, qui n'est pas à confondre avec le simple repérage propédeutique des « mouvements » que découpent les candidats à l'issue de la première lecture.

Le jury a conscience de la diversité des parcours possibles dans le passage, et garde un esprit ouvert, sans attendre une forme toute faite de commentaire, même si quelques uns des éléments interprétatifs sont obligés, comme par exemple, les considérations narratologiques chez Gide, ou dramaturgiques chez Musset.

Enfin, le risque qu'il y a à seulement décrire le texte est bien connu, car, par définition, la *description* est interminable, centrifuge, et ne forme pas les idées. Elle s'enlise souventefois dans la paraphrase. Seul l'étagage d'une *argumentation* interprétative permet de scander le propos avec netteté.

## **9 Communiquer avec le jury durant l'exposé en continu : une situation inhabituelle**

Pour être artificiel, le contexte du concours n'en fait pas moins appel à des compétences essentielles des enseignants de Lettres classiques, chargés de transmettre le goût de la littérature et de la langue aux générations suivantes. Il est bon de regarder régulièrement ses interlocuteurs d'éviter de lire des notes rédigées, même si l'introduction peut l'être pour surmonter le moment initial. La conclusion doit également être très préparée, au cas où l'on demanderait au candidat de couper court à l'exposé afin de respecter l'équité et le temps imparti. Le candidat novice peut être désarçonné par la neutralité du jury, qui, toujours par souci d'équité, s'efforce de ne manifester aucune réaction marquant un jugement de vérité ou de valeur et de ne jamais encourager la quête allusive de la connivence.

Le candidat est respecté dans sa personnalité intellectuelle, dans ses goûts et sa sensibilité. On attend qu'il engage son discernement propre dans le jeu de la réception sensible et de l'analyse rationnelle.

## **10 Dialoguer avec le jury ; produire un discours oral expert en interaction**

L'entretien ne peut qu'être positif pour le candidat et lui permettre d'augmenter sa note en nuanciant, approfondissant, corrigeant, ouvrant d'autres perspectives que celles qui ont été évoquées. En aucun cas, il ne fera baisser l'évaluation de l'exposé. Il n'y a dès lors aucun risque supplémentaire pour l'agrégatif lors de l'échange avec le jury. Les questions permettent notamment de rectifier des erreurs de compréhension ou d'interprétation, de faire la part du lapsus ordinaire et de l'erreur, de découvrir des pans entiers non abordés par l'interprétation initiale, mais aussi d'étayer encore de belles hypothèses, de suivre davantage de pistes prometteuses. Que les professeurs n'imaginent aucun piège, les questions sont de bon aloi, accessibles et prennent appui sur les propos de l'exposé. Bien des réponses cependant n'ont pas pu être délivrées, les candidats imaginant des intentions retorses et des cheminements labyrinthiques, ou encore une cible étroite et univoque pour une question tout à fait ouverte.

Les meilleures prestations sont le fait de candidats ductiles, satisfaits de se prêter au jeu de l'exigence intellectuelle et de profiter de l'attention du jury pour approfondir ou infléchir leur interprétation. Lors des entretiens bloqués, en revanche, on a pris pour des remises en cause personnelles des interrogations banales. Si l'on revient sur l'affirmation du dandysme de Valentin, ce n'est pas juste pour obtenir une définition générique du dandysme dispensée avec hauteur, mais pour connaître comment cette posture se construit dans *Il ne faut*

*juré de rien.* Demander pourquoi le passage célèbre de la fessée de Jean-Jacques par Mademoiselle Lambercier a intéressé la psychanalyse ne relève pas non plus tout à fait de l'arbitraire.

Le jury s'efforce de produire les conditions d'un véritable moment d'échange et de dialogue, sa bienveillance est d'entrée de jeu acquise au candidat. On ne lui demande que de savoir la conserver. Fort heureusement, les manifestations d'humeur restent rares, et les professeurs qui expriment des jugements négatifs sur la qualité des questions du jury des exceptions ; elles n'en sont que plus mal venues, dans nos disciplines humanistes où la courtoisie reste une valeur fondamentale exprimant le respect de la personne.

***Pour finir, même si des compétences en jeu dans l'épreuve peuvent se travailler partiellement au quotidien avec les élèves, on conseille vivement de préparer l'oral d'explication de textes en tant que tel, de s'entraîner à l'exercice dans des conditions réelles, en temps limité de préparation et de passation, si possible devant un public de pairs.***

Nul ne saurait, en effet, convertir spontanément la réception lue ou entendue de cours universitaires oralisés ou écrits en production orale d'explication de texte, *a fortiori* en situation d'évaluation à fort enjeu. Les activités langagières engagées ne sont pas de même nature, même si leurs objets, leurs structures, leurs finalités intellectuelles se confondent. À des postures différentes de lecteur, scripteur, locuteur, traducteur, correspondent des entraînements chaque fois spécifiques.

Pour chacune des œuvres au programme, il est bon d'écouter des lectures longues de comédiens, si possible pour l'ensemble de l'ouvrage, d'enregistrer ensuite sa propre lecture expressive à voix haute pour une dizaine de pages de chacune. En fonction des niveaux auxquels on enseigne, l'on n'hésitera pas à proposer aux élèves des passages des textes et auteurs au programme, à les projeter dans l'espace de la classe pour en éprouver les effets et les virtualités par la construction d'une interprétation collective actualisée.

Pour chacune des œuvres :

- « Découper » une dizaine de passages à expliquer en choisissant pour moitié des passages canoniques, pour lesquels ils faudra bien répondre à la question de savoir pourquoi ils le sont.
- Pour une moitié de ces choix, produire, en moins de 45 minutes, une introduction ainsi qu'un projet de lecture.
- Enregistrer au moins un entraînement complet de trente minutes préparé en temps limité avec les outils à disposition au moment du concours.

Quant à l'entretien, la meilleure façon de l'anticiper semble encore le jeu de rôle entre pairs, et, en lieu et place du jury, la formulation de questions consécutive à l'écoute d'explications de textes par des collègues agrégatifs.

Pour finir, on encourage les candidats à investir dans une préparation spécifique de l'épreuve d'explication : de la sorte, leur courage et leur pugnacité, salués chaque année par le jury, trouveront leur meilleure récompense.

## Rapport sur l'épreuve de grammaire française

établi par Mme Sophie MILCENT- LAWSON

*Durée de la préparation : Sur les 2h30 consacrées à la préparation de l'ensemble de l'épreuve (explication de texte + grammaire), il est d'usage de consacrer 30 minutes environ pour préparer la question de grammaire.*

*Durée de l'épreuve : 5 minutes doivent être dédiées à l'exposé de grammaire.*

*Lors de l'entretien de 10 minutes avec le jury, à l'issue de l'épreuve, 5 minutes sont en général réservées à la grammaire.*

La question de grammaire, couplée à l'épreuve d'explication de texte, est destinée à évaluer les compétences des candidats dans le champ disciplinaire de la grammaire, discipline qui tient une place majeure dans les enseignements que les professeurs de Lettres sont amenés à dispenser dans leurs classes de français, tant en collège qu'en lycée.

Une préparation efficace à la question de grammaire, – et de plus en plus de candidats semblent en avoir pris conscience –, peut s'avérer payante au moment de l'épreuve d'explication de texte. Si l'épreuve fait l'objet d'une note globale couplant explication et grammaire, l'évaluation des deux prestations n'en est pas moins distincte dans un premier temps, avant de donner lieu à une péréquation selon un système de coefficients. C'est pourquoi il importe d'insister sur le « poids » de l'exposé de grammaire dans la note globale, qui peut tout autant minimiser une bonne performance en explication de texte (mais le cas est rare) que compenser très avantageusement une prestation médiocre en littérature (cas de figure qui se présente assez régulièrement). Ainsi une note de 7/20 en explication sur Gide, compensée par un 17/20 en grammaire, permet à une candidate d'obtenir un 10/20 comme note globale pour l'épreuve. Un 05/20 catastrophique sur Sévigné voit ses conséquences atténuées par un fort honorable 15/10 en grammaire, aboutissant à une note globale de 08,5/20. Comme le rappelait le rapport de 2007, « cette partie de l'épreuve modifie souvent de plusieurs points, en plus ou en moins, la note globale, et joue donc un rôle non négligeable dans le classement des candidats, et conséquemment, dans leur réussite—ou leur échec— au concours. » Il importe donc de bien se préparer à cette partie technique de l'épreuve, que de solides révisions, assorties d'un entraînement minimal, doivent permettre de dominer.

Le présent rapport de session a pour principal objectif de guider nos collègues candidats à l'agrégation interne dans la maîtrise de cet exercice qu'est l'exposé oral de grammaire. Après avoir rappelé le déroulement de l'épreuve et les attentes du jury, on proposera quelques conseils destinés à les aider dans l'organisation de leur préparation.

### Les modalités de l'épreuve

(Elles ont été définies avec la plus grande précision lors de la mise en place de cette nouvelle version de l'épreuve, dans les rapports de 2008 et 2009. Le rapport de 2009 établi par Catherine Fromilhague comporte notamment toute une série d'exemples traités et d'application des tests. Les candidats sont vivement invités à s'y reporter.)

La question de grammaire invite à proposer un commentaire grammatical d'un bref passage tiré du texte proposé en explication. Elle est libellée sous la forme « **Faites les remarques grammaticales jugées nécessaires sur** — », l'extension du passage à traiter pouvant varier du simple mot isolé (rarement proposé) à la phrase entière. Le sujet est indiqué

sur le billet de tirage d'explication tiré au sort par le candidat et précise le passage qui fera l'objet des « remarques grammaticales jugées nécessaires ». Le candidat dispose de 2h30 de préparation pour organiser à la fois son explication de texte et traiter la question de grammaire. Il est recommandé de consacrer environ 30 minutes à la préparation de la grammaire.

L'épreuve se déroule de la manière suivante : la question de grammaire est en général traitée à l'issue de l'explication de texte, bien que rien n'interdise *a priori* de commencer par la grammaire, du moment que l'on respecte le temps prévu pour chacune des parties de l'épreuve soit 30 minutes pour l'explication de texte, 5 minutes pour la grammaire.

Le jury attend une rapide présentation de l'énoncé (présentation qui doit comporter sa lecture *in extenso*), suivie de l'annonce des points de grammaire qui vont être traités. Le libellé « faites les remarques jugées nécessaires » implique en effet un choix : il s'agit de discerner dans l'énoncé les faits de langue qui méritent commentaire, les points de grammaire actualisés de manière intéressante et pouvant donner lieu à un rapide exposé autour d'une fonction, d'une notion, d'un fonctionnement syntaxique ou morphologique, ou d'une particularité sémantique sur laquelle le candidat juge pertinent d'attirer l'attention, – dans une démarche identique à celle que le professeur de français peut pratiquer en classe avec ses élèves, à l'occasion des études de textes. Cette annonce des points retenus (3 à 5 en règle générale, car il faut éviter l'émiettement de remarques trop rapides pour constituer autre chose qu'un étiquetage sans grande portée) débouche sur l'exposé proprement dit. En effet, le terme de « remarques » n'invite pas à procéder à une simple énumération d'observations décousues mais suggère une démarche réflexive (voir la tradition des « remarqueurs » en grammaire).

Il appartient donc au candidat de construire un bref exposé hiérarchisant les points abordés. Comme le suggèrent les rapports des sessions précédentes, un cadre pratique d'analyse consiste à aborder d'abord la macrostructure de l'énoncé, avant de s'intéresser à quelques phénomènes de microstructure. Il convient absolument d'éviter la fâcheuse impression d'improvisation que ne manque pas de produire un commentaire rapide de toutes les composantes de l'énoncé dans leur ordre d'apparition. Si l'énoncé comporte plusieurs pronoms ou plusieurs déterminants par exemple, il serait fort maladroit de les traiter séparément, sans rapprocher (ou au besoin opposer) leur type de fonctionnement.

Ayant retenu quelques points dignes de commentaire, il convient de les traiter convenablement, et c'est là le plus souvent que la performance laisse le jury sur sa faim. Un étiquetage exact du type nature/fonction ne saurait suffire, et ne répond pas aux attendus de l'épreuve. Le candidat doit faire montre de sa capacité à expliquer un fonctionnement, à justifier ses analyses, à démontrer ses identifications, bref, à manipuler un énoncé de telle sorte que l'identification de ses constituants apparaisse comme le résultat d'un raisonnement, d'une mise en application de critères de reconnaissance, de tests permettant de trancher en cas d'hésitation.

L'exposé met ainsi en œuvre, point par point, par des manipulations et des tests, une analyse active qui problématiser les notions en jeu.

### ***L'entretien***

Au terme des 35 minutes d'exposé (explication + grammaire), un entretien de 10 minutes permet au jury d'inviter le candidat à revenir sur tel ou tel point de sa prestation pour la compléter, la préciser, la rectifier au besoin (voir la question rituelle : *Vous avez dit que... Maintenez-vous votre analyse ?* qui laisse à penser qu'une autre analyse était, si ce n'est toujours préférable, du moins possible).

Il importe de souligner que les 5 minutes d'entretien maximum réservées à la grammaire ne permettent pas de revenir sur l'ensemble des points abordés ou attendus lors de l'exposé. Seules quelques questions seront posées, destinées à aider le candidat à améliorer sa prestation. L'entretien qui suit un exposé manqué ou inexistant tentera ainsi de faire dire au

candidat quelques-unes des analyses attendues, tandis que celui qui suit un exposé satisfaisant pourra aborder des points plus difficiles, non pour désarçonner le candidat et le mettre en difficulté, mais pour mesurer plus avant son savoir-faire, le degré de finesse de ses analyses linguistiques afin, s'il est possible, de monter encore la note.

Rappelons que cet échange entre le candidat et le jury ne peut qu'améliorer la note et en aucun cas la baisser. Idéalement, c'est un moment de dialogue avec le jury, c'est pourquoi réactivité, honnêteté, ouverture d'esprit, sont des qualités appréciées à ce moment de l'épreuve.

### **Commentaires sur la session et conseils**

Si les résultats restent dans l'ensemble décevants, on note une augmentation du nombre des prestations honorables. Au fil des années, la préparation semble de plus en plus sérieuse, ce qui conduit à creuser les écarts entre les exposés très faibles (notes entre 03 et 05), et ceux qui sont assez, voire tout à fait satisfaisants (notes supérieures à 15, pouvant aller jusqu'à 19 ou 20).

La maîtrise insuffisante des notions, de la terminologie et des procédures d'analyse conduit inmanquablement à des approximations et des erreurs dans l'analyse des énoncés. Il apparaît donc que la grammaire nécessite une préparation sérieuse, qui assure non seulement l'acquisition des connaissances nécessaires, mais encore leur appropriation, l'acquisition de réflexes d'analyse (manipulation des énoncés et pratique des tests, notamment) conditions préalables à l'acquisition d'une aisance dans la présentation des notions, des problématiques et des analyses elles-mêmes lors de la prestation orale.

Outre les erreurs d'analyse grossières, le défaut majeur responsable des notes faibles est, d'une part, la brièveté extrême de certains exposés, qui se bornent à un étiquetage jamais démontré, jamais questionné, et d'autre part, le manque de problématisation. Les analyses, fussent-elles exactes, sont proposées comme des évidences, alors qu'on attend d'un futur enseignant qu'il sache anticiper les erreurs d'analyse possibles de ses élèves et qu'il soit justement capable d'attirer leur attention sur des points de grammaire dont il lui appartiendra de rappeler les caractéristiques définitoires, les critères d'identification et de repérage, les tests qui permettent de les discriminer de notions proches. Comme le rappelait C. Stolz en 2008, « Il ne faut donc pas hésiter à s'appesantir sur les cas ambigus ou demandant discussion ».

On constate avec plaisir que des notions qui étaient pointées comme très mal dominées il y a quelques années semblent aujourd'hui plus largement connues, comme les formes emphatiques (phrases clivées, pseudo-clivées, dislocations) ou la notion de périphrase verbale. En revanche, le détail d'analyse des catégories des déterminants et des pronoms (et les différents types de référence : anaphorique, déictique, par défaut), les valeurs du conditionnel et du subjonctif, les différentes constructions infinitives, l'analyse des subordinées relatives méritent que les candidats s'informent plus systématiquement et actualisent leurs connaissances dans les grammaires de référence.

### *Comment se préparer ?*

Beaucoup de candidats de Lettres classiques, rompus aux subtilités grammaticales grâce à l'exercice de la traduction depuis ou vers les langues anciennes, auraient manifestement toutes les aptitudes nécessaires pour conduire un exposé de grammaire française de façon satisfaisante, mais ils se pénalisent par une préparation insuffisante ou inadaptée, tant au cours de l'année que lors du temps de préparation de l'épreuve, le jour de l'oral.

- Avant toute chose, on peut conseiller aux candidats de se faire un programme de révisions au long cours, afin d'arriver à l'oral en ayant très largement parcouru l'ensemble des notions grammaticales.

- Il faut prendre l'habitude de consulter plusieurs grammaires : confronter diverses présentations des mêmes notions, choix théoriques et terminologiques différents, permet à la fois de prendre conscience des débats et de réaliser des fiches personnelles bien informées.
- Penser aussi à ne pas négliger la diachronie, puisque des auteurs du XVI<sup>e</sup> au XXI<sup>e</sup> siècle sont présents dans les programmes d'agrégation. Il faut être capable de rendre compte des différences de construction avec le français moderne.
- S'entraîner à manipuler les énoncés, à leur faire subir des tests.
- Enfin, il faut lire les oeuvres au programme, crayon en main, et prendre l'habitude de repérer soi-même les énoncés qui présentent un intérêt grammatical, une particularité linguistique remarquable : c'est exercer son attention linguistique, s'entraîner à questionner les choix linguistiques de l'auteur, apprendre à exercer son sens grammatical, qui ne s'acquiert que par un questionnement constant de la langue et de ses emplois en discours. Des interrogations en suspens, des perplexités générées par cette lecture active conduisent à fréquenter les grammaires non plus pour constituer un savoir en fiches, détaché de toute application, mais pour répondre de manière active à des questions pressantes.
- Ultime conseil : faites la grammaire avec vos élèves. Cela vous permettra d'acquérir des réflexes d'analyse, de mieux dominer vos savoirs théoriques par des mises en application régulières, et d'affermir votre sens grammatical par une attention constante portée à la langue, tout en apprenant à vos élèves à nourrir aussi une curiosité envers les phénomènes linguistiques et les choix des auteurs étudiés.

### *Conseils bibliographiques*

On se limitera ici à ces quelques titres essentiels.

Grammaires de référence :

- Delphine Denis et Anne Sancier-Chateau, *Grammaire du Français*, Paris, Le Livre de Poche, 1994 ou éditions postérieures.
- Martin Riegel, Jean-Christophe Pellat, René Rioul, *Grammaire Méthodique du Français*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Linguistique nouvelle », 1994 (ou éditions postérieures, dont coll. « Quadriges », 2011).

Fiches pour réviser :

- Dominique Maingueneau, *Précis de grammaire pour les concours*, Dunod, [1991] (et éditions postérieures, chez Nathan et Armand Colin).

Un petit ouvrage très utile pour maîtriser la syntaxe de la phrase complexe et l'analyse des différentes subordonnées :

- Anne-Marie Garagnon et Frédéric Calas, *La phrase complexe, de l'analyse logique à l'analyse structurale*, Paris, Hachette supérieur, coll. « Ancrages », 2002 [avec des exercices corrigés].

Enfin, pour travailler la dimension historique :

- Nathalie Fournier, *Grammaire du Français classique*, Paris, Belin Sup, [1998], 2002.

### *Exemples d'analyses*

Afin que les candidats puissent se faire une idée plus précise des attentes, nous présentons quelques exemples de sujets donnés aux candidats de la session 2013. Les analyses proposées ne visent pas à l'exhaustivité.

Les exemples sont tirés du programme 2013. Rappel des éditions de référence du concours : Rabelais, *Le Quart Livre*, in *Les Cinq Livres*, Paris, Le Livre de Poche, coll. « La Pochotèque », éd. J. Céard, G. Defaux et M. Simonin, 1994. Madame de Sévigné, *Lettres de l'année 1671*, Paris, Gallimard, coll. « Folio », éd. de R. Duchêne, 2012. Rousseau, *Les Confessions*, Livres I à VI, Paris, Classiques Garnier, éd. J. Voisine, revue par J. Berchtold et

Y. Séité, 2011. Musset, *On ne badine pas avec l'amour*, Paris, Gallimard, coll. « Folio », éd. Bertrand Marchal, 2010 ; *Il ne faut jurer de rien*, Paris, Gallimard, coll. « Folio », éd. Sylvain Ledda, 2011 ; *Il faut qu'une porte soit ouverte ou fermée*, Paris, Garnier Flammarion, coll. « Etonnants classiques », éd. Françoise Duchamp, 2007. Gide, *Les Faux-Monnayeurs*, Paris, Gallimard, coll. « Folio », 1996 (ou éd. Postérieure).

**1. « quoique, dans ce que je vais t'avouer, il n'y ait qu'à hausser les épaules »** (*Il ne faut jurer de rien*, Acte III, scène 4).

Après avoir analysé la macrostructure (une subordonnée relationnelle concessive, et une relative enchâssée dans un GP), on proposera de s'arrêter sur le groupe *aller + infinitif* (« je vais t'avouer ») et sur le sémantisme du tour impersonnel négatif *il n'y a qu'à + infinitif*.

**Macro-structure**

-« Quoique [...] il n'y ait qu'à hausser les épaules » : Subordonnée relationnelle concessive, introduite par la conjonction de subordination *quoique* (la principale précède l'énoncé : « Je suis un fou de la plus méchante espèce », *quoique* » etc.). La subordonnée occupe la fonction de CC : elle est effaçable et déplaçable. Le subjonctif (*ait* : subjonctif présent) est de règle dans les concessives. (NB : *Quoique* peut aussi introduire une relative concessive (*quoique intelligent, il lui arrive de faire des erreurs d'analyse*). En français oral, on peut enfin le trouver seul dans une phrase elliptique ou suspendue, le locuteur jugeant inutile de formuler la concession : *Non que je me félicite de cette catastrophe, quoique...* (QUENEAU)

- L'énoncé concessif manifeste la polyphonie du discours (Ducrot) en ce qu'il suppose que quelqu'un quelque part défendrait une position argumentative inverse, que le locuteur récuse.

- « dans ce que je vais t'avouer » : Groupe prépositionnel CC (déplaçable et supprimable) à valeur locative, inséré entre la conjonction de subordination et le GV de la subordonnée (entre virgules + pause intonative)

- Ce GP comporte une relative semi-substantive : « ce que je vais t'avouer ». (Deux analyses sont toutefois possibles : une semi-substantive introduite par le décumulatif *ce que* ou une relative adjectivale complément du pronom démonstratif neutre *ce*, cataphorique.)

**Micro-structure**

*Aller + infinitif* : « ce que je vais t'avouer » : Il s'agit ici de la périphrase verbale aspectuelle (= *être sur le point de*), qui marque l'action imminente. *Aller* est désémantisé (c'est un semi-auxiliaire), ce que le test de pronominalisation met en évidence, discriminant la périphrase verbale de l'infinitif de progrédience. *Je vais vous répondre. \*J'y vais. vs Je vais me coucher. J'y vais. Aller + infinitif* sert aussi à la construction du futur périphrastique, qui se substitue fréquemment au futur simple à l'oral en français courant.

« il n'y a[it] qu'à » : la tournure impersonnelle *il n'y a qu'à + inf.* est généralement synonyme de « Il faut seulement » , « il n'est nécessaire que de... », « il suffit de » + infinitif : *Il n'y a qu'à patienter*. Elle équivaut sémantiquement à « Il n'y a rien à faire, si ce n'est + infinitif ».

- *ne...que*, négation restrictive ou exceptive, est l'équivalent de *sauf/excepté* : *il n'y a rien à faire, excepté hausser les épaules*.

- La structure impersonnelle « Il n'y a qu'à » est figée. Il s'agit d'une locution verbale impersonnelle. La forme sujet « il », sémantiquement vide (ne s'interprète ni comme l'agent ni comme le siège du procès) régit l'accord, est invariable (\*elle n'y a qu'à), et n'admet aucune substitution (\*Ce n'a qu'à/\*Rien n'a qu'à).

- Le verbe à l'infinitif qu'elle introduit (*hausser les épaules*) est analysé comme séquence de l'impersonnel.

**2. « Sache que c'est le rédacteur en chef de la nouvelle revue *Avant-Garde*, qui t'écrit. »**  
(Gide, *Les Faux-monnayeurs*, p. 207).

On pourra étudier d'abord la macrostructure de cette phrase complexe avec sa principale réduite, la proposition subordonnée conjonctive pure et la structure emphatique qu'elle enchâsse (clivée). On s'arrêtera ensuite sur 3 éléments de micro-structure : l'impératif, et la syntaxe des GN « rédacteur en chef » et « la nouvelle revue *Avant-Garde* ».

Macro-structure :

Il s'agit d'une phrase complexe, de modalité jussive, dont la principale se réduit à un noyau verbal à l'impératif, « *sache* », régissant une conjonctive pure introduite par la conjonction pure *que* (sémantiquement vide, dépourvue de fonction). La conjonctive est COD de *savoir* (pronominalisation : *Sache-le*). Elle peut donc être appelée complétive, selon l'ancienne terminologie, puisqu'elle occupe bien la fonction de complément. En revanche, cette terminologie a été abandonnée (au profit de conjonctive pure) car elle convenait fort mal aux subordonnées en position de sujet syntaxique (*Qu'il vienne ne la surprendrait pas.*), qui ne sont donc pas des compléments.

La complétive enchâsse une phrase clivée : « c'est le rédacteur en chef [...] qui t'écrit. » La phrase non marquée correspondante serait *le rédacteur en chef t'écrit*. Le sujet de la complétive est mis en relief par la procédure d'emphase syntaxique de la focalisation (extraction par « *c'est...qui* »). On remarquera ici la présence de la virgule, qui matérialise une pause intonative qui souligne davantage encore le phénomène d'encadrement. Le constituant ainsi encadré est promu au rang d'information essentielle de la phrase. Ce réarrangement communicationnel de l'ordre des constituants de la phrase trahit les intentions du locuteur (il se vante de son nouveau statut).

Micro-structure :

L'impératif :

*Sache*, forme de P2 de l'impératif de forme simple (impératif présent) du verbe *savoir*. Cette forme est empruntée au subjonctif présent de *savoir*, qui se construit sur une base particulière *sach-*. La 2<sup>e</sup> personne ne comporte pas la marque -s (comme les verbes en -er et quelques verbes comme *offrir*, *cueillir*, *souffrir*...) La syntaxe de ce mode personnel est remarquable par l'absence de sujet exprimé. La situation d'énonciation permet d'identifier le sujet comme l'interlocuteur à qui s'adresse l'énoncé (cf « qui t'écrit ».)

Le statut des noms :

- « rédacteur en chef » : On peut s'interroger sur le statut grammatical du groupe prépositionnel « en chef » : une analyse rapide pourrait porter à y voir un CDN, expansion facultative du GN le rédacteur, commutable avec un adjectif (le rédacteur *principal*). Mais en réalité, le GN est plutôt à interpréter comme un nom composé. A preuve, le test de non insertion (*\*un rédacteur talentueux en chef*) qui prouve le figement de la structure.

- « La nouvelle revue *Avant-Garde* ». Le nom propre (signalé par les majuscules) est un nom épithète à valeur identifiante, comme dans les exemples suivants : *la rue Balzac*, *le musée Picasso*, *l'affaire Dreyfus*, *le président Hollande*, *le style Louis XVI*. Il s'agit là de combinaisons figées, qui concernent un nombre limité de noms. D'autres noms en position d'épithète se rencontrent, avec une valeur déterminative, comme dans *une tarte maison*, par exemple. La même structure recouvre en réalité des cas forts variés. Certains, caractérisés comme ici par une relation attributive et une coréférence, sont considérés comme une forme d'apposition liée.

**3. « par l'impression terrible qui m'est restée du seul que j'aie jamais commis »**  
(Rousseau, *Les Confessions*, p. 94)

Après avoir analysé la macrostructure, on pourrait par exemple s'intéresser plus particulièrement au mode subjonctif dans la 2<sup>nd</sup>e relative, et à la valeur de l'adverbe jamais.

#### Macrostructure

Le fragment d'énoncé à étudier est un groupe prépositionnel introduit par la préposition « par », à valeur de complément circonstanciel (il est déplaçable et supprimable) ; il faut ici rétablir ce qui précédait immédiatement : « Il m'a même fait ce bien de me garantir pour le reste de ma vie de tout acte tendant au crime, par l'impression... ») La polysémie de la préposition fait hésiter sur la nuance circonstancielle : moyen ou cause (*par* commute avec *grâce à, du fait de, en raison de*).

Le GN défini, déjà expansé par un adjectif qualificatif postposé, est également expansé par une relative adjective (« qui m'est restée [...] commis »), elle-même enchâssant une seconde relative : « [du seul] que j'aie jamais commis ».

#### Micro-structure

Le subjonctif dans la relative : « du seul que j'aie jamais commis » : la forme composée du subjonctif passé (*aie commis*) marque l'antériorité et l'accompli. Le mode est dicté par la valeur de la relative (déterminative), et la restriction qui affecte l'antécédent : *le seul*. Le subjonctif est en général préféré après un superlatif absolu et les expressions équivalentes (*C'est la plus grande/la seule/la dernière/ chambre que je puisse vous proposer*). La relative sera également au subjonctif lorsque l'existence du référent de l'antécédent est mise en doute, soit après principale négative ou interrogative. (*Je ne connais pas de courtisan qui soit sincère. / Connaissez-vous un courtisan qui soit sincère ?*)

Le subjonctif se dote chez Rousseau d'une valeur argumentative. Là où l'indicatif (toujours possible dans ce type de relative) aurait présupposé que le crime a bel et bien été commis (*du seul crime que j'ai commis de ma vie*, aurait pu écrire Rousseau), le subjonctif l'affecte d'un certain coefficient d'irréalité, comme si c'était un pur possible, non un fait avéré.

*Jamais* : l'adverbe n'est pas en corrélation avec une particule négative mais entre en relation directe avec l'expression à valeur superlative « le seul » qui repère le référent de l'antécédent comme unique. Il n'a pas de valeur négative. Il signifie : « à quelque moment que ce soit ».

### ***Exemples de sujets proposés à la session 2013 (liste non exhaustive)***

#### Rabelais

« comment son beaufrere Tereus l'avoit depucellée : et sa langue couppée, affin que tel crime ne decelast. » (p. 917)

« Ha ! pour manoir deificque et seigneurial, il n'est que le plancher des vaches. » (p. 995)

« Et entre eulx deliberans quel seroit meilleur ou taire ou publier ce que avoit esté commandé » (p. 1033)

« Et ne me semble l'interpretation abhorrente. » ( p. 1035)

« Vous truphez icy Beuveurs et ne croyez que ainsi soit en verité comme je vous raconte » (p. 1077)

« A ce chevalereuz Roy force nous feut faire reverence, jurer obeissance et honneur porter. » (p. 1161)

#### Sévigné

« elle était comme je la pouvais désirer. » (p. 55)

« Songez que je suis votre plus ancienne amie ; celle qui ne vous ai jamais abandonnée » (p. 87)

« Je vous vois ; vous m'êtes présente » (p. 120)  
« Il n'y en a point qui ne me fasse souvenir de quelque chose » (p. 120)  
« La tête me tourne, il y a douze nuits que je n'ai dormi. » (p. 166)  
« que M. D'Hacqueville lui venait d'apprendre au palais que j'étais fort mal » (p. 205)  
« Je ne vous dis point, ma bonne, à qui je pense, ni avec quelle tendresse » (p. 244)  
« Je voudrais qu'il fût vendredi pour avoir une de vos lettres, et il n'est que mercredi. »  
(p. 309)

#### Rousseau

« par l'impression terrible qui m'est restée du seul que j'aie jamais commis » (p. 94)  
« Il n'y en a pas un qu'il ne m'ait fallu transcrire quatre ou cinq fois avant de le donner à la presse. » (p. 126)  
« Qui m'eût dit que je ne la reverrais de ma vie » (p. 153-154)  
« j'en allais chercher au loin d'aussi gros que je les pouvais porter » (p. 196)  
« il faut non seulement que chacun y fasse quelque chose, mais quelque chose qui demande un peu d'attention. » (p. 232)

#### Musset

« L'amitié ni l'amour ne doivent recevoir que ce qu'ils peuvent rendre. » (*On ne badine pas*, p. 42)  
« Je t'aime, Camille, voilà tout ce que je sais » (*On ne badine pas*, p. 114)  
« C'est une chose assez singulière que je ne trouve pas mon peloton bleu. » (*Il ne faut jurer de rien*, Acte I, scène 2, p. 70)  
« si je pouvais croire que tant d'extravagances partent d'un motif qui eût quelque chose d'humain ! » (*Il ne faut jurer de rien*, Acte III, scène 1, p. 109).  
« quoique, dans ce que je vais t'avouer, il n'y ait qu'à hausser les épaules » (*Il ne faut jurer de rien*, Acte III, scène 4, p. 140).  
« c'est du premier jour où je vous ai vue, que je vous aime » (*Il faut qu'une porte soit ouverte ou fermée*, p. 50-51)  
« Voici mon second proverbe : c'est qu'il faut qu'une porte soit ouverte ou fermée. » (*Il faut qu'une porte soit ouverte ou fermée*, p. 54)

#### Gide

« La belle avance si j'apprends que je suis le fils d'un croquant ! » (p. 13)  
« mais j'étais aussi incapable de réfléchir qu'un terre neuve, je suppose, qui se jette à l'eau. »  
(p. 68)  
« J'étais à l'arrière et je tenais pressée contre moi la petite fille que je venais de sauver » (p. 68)  
« poussé par Lilian et Robert, il n'y eut enfin plus que Vincent qui parlât. » (p. 147)  
« je ne sais quel démon me poussant » (p. 338)  
« c'est Georges qui m'en fit souvenir . » (p. 350)

## Rapport sur l'explication d'un texte latin

établi par Mme Sophie CONTE

*Durée de la préparation : 2h30*

*Durée de l'épreuve : 45 mn (30 mn d'explication - 5 mn pour les questions de grammaire - 10 mn de reprise)*

*Coefficient de l'épreuve : 5*

### Données chiffrées :

- Horace, *Satires* (I et II, 1-3) comme en 2012 : 21 explications de textes > Moyenne : 8,8.

- Tacite, *Annales* (I et II), introduit cette année : 16 explications de textes > Moyenne : 8,37.

Sur Horace, la meilleure note est 16,5 (il y a également un 16). Sur Tacite, la meilleure note est 16 (il y a également un 14). Il n'y a donc pas de disparités trop criantes entre les deux auteurs, le premier étant déjà connu depuis l'an dernier. Nous avons entendu le pire et le meilleur sur les deux auteurs. À cet égard, rappelons qu'il est dangereux de spéculer sur cette alternance : **il faut donc étudier l'ensemble du programme.**

Reprenons à présent l'épreuve en suivant l'ordre dans lequel elle se déroule.

### Lecture

Après avoir présenté le texte en quelques mots, le candidat procède à la lecture. Loin d'être une formalité, cette partie de l'épreuve est le moment où jury et candidat entendent ensemble le passage qui va être traduit et expliqué. Cela permet de poser sa voix, de se concentrer et d'avoir un aperçu global du texte avant de commencer. Sans multiplier outre mesure les effets de voix, il est bien venu de rendre sensible par la lecture la tonalité du passage.

Le jury attend, sur un texte écrit en hexamètres dactyliques, comme le sont les *Satires* d'Horace, que la lecture tienne compte des règles élémentaires de la scansion : trop souvent les élisions ne sont pas faites, ou une sur deux, ou seulement après les voyelles, en oubliant les m. Or la scansion peut servir la traduction et le commentaire.

### Traduction

Une des difficultés de l'exercice réside dans son caractère oral : il n'en faut pas moins garder les exigences de correction, précision et élégance qui sont celles de la version. Bien des maladresses, imprécisions et fautes de temps sont souvent liées à l'oral. **De bonnes connaissances grammaticales sont indispensables.** Ces textes ne sont pas toujours faciles à construire, certes, mais on gagnerait à ne pas prendre *quiddam* pour un masculin au lieu d'un neutre, et à ne pas traduire un adjectif verbal comme un actif...

Tentons d'établir une typologie des prestations entendues, cette année comme les précédentes.

Certaines traductions multiplient les faux-sens, contresens et non-sens, pour un résultat difficilement acceptable dans une épreuve sur programme. Tel candidat commence par traduire *Vterne ad casus dubios fidet sibi certius...* par « À qui se fier... » (analyse du cas de *Vterne* ?), suivi, au vers suivant (pourtant traduit dans le dictionnaire Gaffiot), d'un curieux :

« a revendiqué pour la plupart » (*pluribus adsuerit...*). Il poursuit avec « un combat convenable » (*idonea bello*). Nous n'avons pas de goût particulier pour ce genre d'énumération. Ce que nous voulons montrer ici, c'est que faute de préparation, on accumule vite les erreurs, l'une entraînant l'autre... au point de perdre des réflexes essentiels : il est évident que le candidat, à tête reposée, n'aurait jamais l'idée d'accorder un accusatif neutre pluriel avec un datif singulier, sachant que l'adjectif *idoneus* se construit avec le datif.

Autre exemple, du même ordre, un non-sens surgi à la fin d'une traduction elle aussi émaillée de fautes et autres imprécisions : *carceribus missos (...) currus* rendu par « les chars envoyés en prison ». L'analyse du cas de *carceribus* s'ajoute à une erreur de vocabulaire, *carcer* étant certes la prison mais aussi l'endroit d'où s'élancent les chevaux lors des courses de char. Horace est en prise avec la vie quotidienne des Romains... **Cette épreuve n'est ni un improvisé hors programme ni une version.**

La note repose sur la gravité des fautes, mais aussi sur leur nombre : un candidat peut avoir l'impression d'avoir à peu près compris le texte, mais les fautes moyennes s'ajoutent les unes aux autres : temps des verbes, vocabulaire imprécis, petites erreurs de construction, et la traduction est maladroite ou hésitante. Il arrive même alors qu'un passage soit omis (une parenthèse chez Tacite par exemple). Il faut non seulement lire les textes au programme, mais les traduire intégralement, bien avant les résultats d'admissibilité.

Pour passer à la catégorie suivante, celle des traductions qui atteignent la moyenne, les ingrédients sont les mêmes, mais les erreurs moins graves et moins nombreuses. En général (mais il y a toujours des exceptions), les candidats de ce genre sont assez réactifs lors de la reprise, car les fautes n'en sont pas toujours : soit il s'agit de lapsus, échappés dans le feu de l'action, soit le candidat a hésité entre deux possibilités lors de la préparation, et il rectifie aussitôt. Nous arrivons au même constat : ce qui fait la différence, c'est le degré de préparation... et de connaissance de la langue.

Enfin, il nous est arrivé d'entendre de bonnes traductions, dont il y a peu à dire, si ce n'est qu'elles existent et que c'est très agréable à entendre : le candidat reprend le texte latin par groupe de mots, pour chacun d'eux il donne une (et une seule) traduction claire. Tacite en particulier, auteur pourtant réputé difficile, a donné lieu à de très belles réussites.

### Commentaire

Il est difficile, *a priori*, de faire un bon commentaire à partir d'une traduction imprécise. Il arrive cependant que cette partie de l'épreuve « rattrape » la précédente, si le candidat, déconcerté par le texte latin, a une bonne méthode de commentaire et connaît bien l'œuvre. Inversement, il ne suffit pas de bien traduire Tacite, voire de le traduire très bien pour le commenter avec pertinence. Certains candidats semblent négliger l'exercice ou être mal à l'aise avec celui-ci.

Plusieurs cas se présentent. Tout d'abord, le contresens total ou partiel, souvent dû à une mauvaise traduction, sur laquelle le candidat revient malheureusement dans le commentaire. Par exemple, le vers suivant (*Sat. I, 106*), représentatif de la pensée horatienne : *est modus in rebus, sunt certi denique fines* (« Il est en toutes choses un milieu, des limites déterminées enfin »). On imagine aisément que la traduction « il y a des gens sûrs d'eux » est préjudiciable au commentaire. On peut même faire des erreurs d'interprétation à partir d'une traduction juste. Par exemple, dans la satire mettant en scène sa rencontre avec un fâcheux, Horace se plaît à mêler les voix, et use pour ce faire des richesses des démonstratifs latins... encore faut-il bien identifier celui qu'il désigne d'un *hunc hominem*. Il faut enfin se garder de fausser les perspectives en voulant réinvestir dans le passage précis des remarques qui sont valables pour l'ensemble de l'œuvre : la dimension méta-textuelle ne saurait expliquer tout Horace.

Le deuxième cas de figure est plus fréquent, y compris après des traductions excellentes : le commentaire passe-partout qui ne rend pas compte de la spécificité du texte, faute d'un bon

projet de lecture. Il ne comporte pas d'erreur majeure mais ne prend pas suffisamment de recul par rapport au texte et manque d'analyses stylistiques précises. Là encore, souvent une traduction défailante rend le travail difficile et conduit à multiplier les généralités faute d'avoir prise sur un texte mal compris. Ou alors le commentaire est négligé, simplement par manque de temps. Cela n'empêche pas de bonnes remarques stylistiques çà ou là, appréciées par le jury.

Il se trouve que deux candidates ont choisi un projet de lecture à peu près semblable, sur des textes différents, appartenant l'un et l'autre au livre II des *Satires* : évaluer le changement par rapport au livre I. L'une est restée quelque peu prisonnière de sa problématique, tandis que l'autre s'est appuyée sur ce projet de lecture pour montrer comment Horace, fidèle à ses idées, a cependant su se renouveler, en jouant avec la rhétorique bavarde et non maîtrisée du philosophe qu'il met en scène dans la satire 3 du livre II.

Quelques commentaires ont bien mis en valeur l'humour d'Horace (caractère comique de la scène du fâcheux). Il faut savoir s'étonner et se laisser surprendre par le texte : dans les *Satires*, l'ironie est souvent de mise et le sens ne se donne pas d'emblée. C'est une chance, car cela donne prise au commentaire. Les hexamètres dactyliques ne sont pas difficiles à scander et sont riches d'effets. La scansion est une source de commentaire appréciable, les mots importants étant souvent placés à la coupe (et non à l'hémistiche !). Pour un auteur qui se pique de sagesse et prône la juste mesure, il n'est pas rare que le terme *sapiens* soit mis en valeur à la coupe (entre une penthémimère et une hephthémimère : *Sat.* II, 2, 63 ou encore *Sat.* II, 2, 111 : penthémimère). On peut faire les mêmes remarques pour les termes *insanus* (II, 3, 120 et 130) ou *stultitia* (II, 3, 210 et 221). Il ne s'agit pas, bien entendu, de tout scander, mais une petite vérification peut se révéler efficace pour appuyer le commentaire d'un terme significatif.

Avec Tacite, on peut s'interroger sur le point de vue de l'historien qui tire les ficelles par ce qu'il dit ou ce qu'il tait, par de petits traits ironiques qu'on ne perçoit pas toujours à la première lecture. C'est un auteur qui donne à voir en construisant de véritables tableaux, qui se fait parfois aussi metteur en scène. Sa syntaxe, parfois complexe, est une chance pour qui doit le commenter, car elle se prête en général fort bien à l'analyse stylistique et rhétorique. Des candidats l'ont compris, qui nous ont proposé de bons commentaires s'appuyant sur la structure du passage. L'une, discernant deux mouvements bien visibles comportant chacun deux parties, s'est interrogée sur le sens du passage par rapport au contexte, s'appliquant à traquer les intentions secondaires de l'historien (Tacite vise Tibère indirectement), et soulignant dans l'écriture de la scène (un discours), la complémentarité entre les gestes et les paroles : après cette explication, on ne voyait plus seulement le soldat Vibulenus prenant vivement à partie Blaesus, mais l'historien Tacite en metteur en scène animé de certaines intentions. On pourrait citer d'autres exemples.

Le commentaire peut être composé ou linéaire, au gré du candidat. Un bon projet de lecture constitue la meilleure garantie contre la paraphrase et contre le commentaire du type *arena sine calce*, saupoudrage de remarques – parfois fort justes – survolant le texte sans lien entre elles. Inversement, la volonté de replacer des idées générales que l'on a préparées en vue de la leçon conduit parfois à passer à côté de la spécificité du texte. Il est bien venu d'utiliser – à propos – les figures de style et le vocabulaire critique et rhétorique, outils essentiels pour un commentaire bien mené, mais cela doit toujours être au service du sens.

Il faut donc procéder comme pour toute explication littéraire, et se demander non pas seulement en quoi le passage choisi est représentatif de l'œuvre au programme, mais surtout en quoi il est unique, quelle est sa spécificité, et il faut le caractériser. Il est utile, en préambule, de rappeler de quoi il est question : on peut essayer de donner un titre au texte étudié pour en saisir l'unité. Il faut aussi s'interroger sur les limites du passage (d'où on part

et où on arrive), ce qui demande parfois de rappeler ce qui précède ou ce qui suit, mais pas toujours. De façon générale, on songera au sens du passage par rapport à l'ensemble de l'œuvre. Il ne faut pas oublier la tonalité (comique, pathétique, tragique...). Pour rendre compte de la dynamique du passage, il est utile d'en dégager les articulations : le plan du texte n'est pas une obligation mais un outil pour bâtir le commentaire, que ce dernier soit composé ou linéaire.

**Grammaire.** La question de grammaire doit être traitée en cinq minutes et comporte deux ou trois questions : la scansion d'un ou deux vers, l'explicitation ponctuelle d'une ou deux formes ou d'une construction et une petite question de synthèse, invitation à étudier le passage intégralement ou partiellement, ce qui est précisé sur le billet.

La question de synthèse peut porter sur le subjonctif, les subordonnées, les temps et les modes, le datif et l'ablatif, les adjectifs ou autres sujets du même genre. On demande au candidat d'opérer **un classement des formes répertoriées**. Il convient, dans la phase de préparation, de commencer par faire un relevé des formes grammaticales dans l'ordre du texte, en les analysant (syntaxe voire morphologie, par exemple s'il y a une contraction du type *amasses* ou une forme particulière de comparatif...). C'est à partir de la liste obtenue et des analyses que le plan s'imposera. Par exemple, si on étudie les subordonnées, on peut opérer une distinction entre subordonnées à l'indicatif et au subjonctif, à moins qu'il ne soit plus pertinent, sur le même sujet, de distinguer les complétives, les relatives, les infinitives... Si le sujet porte sur le subjonctif, il est inutile de présenter d'abord une liste selon les temps pour ensuite en proposer une deuxième, en fonction des usages : cela revient à faire deux classements, alors que le temps est compté ! Une simple distinction entre verbes principaux et verbes subordonnés peut être plus efficace. Mais il n'y a pas de plan *a priori* : tout dépend du relevé effectué.

Certains candidats répondent précisément aux questions posées. Pour ce faire, il suffit d'avoir les idées claires sur la syntaxe de base que l'on trouve dans les grammaires scolaires et de savoir organiser son propos sereinement mais rapidement : le temps de préparation ne laisse guère de place à la réflexion, mais suscite plutôt les réflexes. Il est cependant dangereux d'improviser la question de grammaire devant le jury, ce qui n'est guère concluant en général.

### **Reprise**

Cette dernière partie de l'épreuve est fondamentale : elle permet de rectifier les maladresses et inexactitudes dues à l'oral (les fautes sont alors effacées) ou de partir sur une nouvelle piste, avec l'aide du jury, quand on a éprouvé une difficulté sur un passage. C'est une deuxième chance. Pour la saisir, il faut absolument rester concentré jusqu'au bout. Certains candidats en ont conscience et réagissent bien, quand d'autres se démobilisent. Là encore, il faut avoir les idées claires... et faire confiance au jury, qui ne veut que votre bien.

### **Remarques et conseils d'ordre général**

Certains candidats semblent se perdre dans leurs feuilles : il est utile de numéroter ses notes et de réfléchir, pendant l'année, à la bonne façon de s'organiser. Souvent, les erreurs de temps ou de mode surgissent à l'oral, alors que le verbe a été bien analysé lors de la préparation. Il en va de même pour des traductions approximatives, notamment pour le vocabulaire. Peut-être faut-il noter de façon claire les passages difficiles. Il est agaçant d'entendre un candidat reprendre trois fois la traduction d'un passage, même si certains sont redoutables...

Rien ne sert de courir... On peut éviter de se mettre dans une situation inconfortable en travaillant les auteurs bien avant les résultats d'admissibilité. Quand on n'a pas enseigné ou pratiqué le latin depuis longtemps, il est utile de prévoir une année de remise à niveau en pratiquant régulièrement du petit latin, voire en préparant la première année l'auteur qui reste sans se présenter au concours. De même, une révision systématique de la grammaire scolaire est indispensable. Il faut aussi s'entraîner à lire les hexamètres dactyliques en faisant les élisions : avec un peu d'habitude, on ne laisse plus passer les voyelles... ni les m.

Nous suggérons enfin de s'entraîner pendant l'année en choisissant soi-même un passage d'une trentaine de vers, et de se donner une heure pour bâtir un commentaire, en s'appuyant sur une traduction pour séparer les deux exercices.

La meilleure façon de se préparer, aussi bien pour la leçon que pour l'explication de texte, est de **lire et relire les œuvres** : en latin, bien sûr, pour se familiariser avec la langue et en appréhender les difficultés (quel texte en est dépourvu ?), mais aussi en traduction. Aucun cours, aucun article, aucun ouvrage, si brillants soient-ils, si utiles soient-ils, ne remplaceront la connaissance des œuvres.

Ce concours est exigeant. Toutes les remarques qui précèdent visent avant tout à aider les futurs candidats dans leur préparation, que nous souhaitons progressive et méthodique : révision de la langue, lecture des textes (en français), lecture des textes (en latin), lecture des textes (en français)... bonheur de lire, de traduire, de comprendre...

**Rapport sur l'explication d'un texte grec**

**établi par Mme Anne-Lise WORMS**

*Durée de la préparation : 2h30*

*Durée de l'épreuve : 45 mn (30 mn d'explication - 5 mn pour les questions de grammaire - 10 mn de reprise)*

*Coefficient de l'épreuve : 5*

*Voir en fin de rapport.*

## Rapport sur la leçon

établi par M. Frédéric SIMON

*Durée de la préparation : six heures*

*Durée de l'épreuve : cinquante minutes*

*Coefficient 8*

### Résultats chiffrés :

Sophocle	12 notes	<b>Moyenne 8,37</b>	[un 13, un 11]
Xénophon	13 notes	<b>Moyenne 6,80</b>	[un 14, un 12]
Horace	14 notes	<b>Moyenne 6,06</b>	[un 12, un 11]
Tacite	15 notes	<b>Moyenne 8,40</b>	[un 18, un 13]
Rabelais	8 notes	<b>Moyenne 9,62</b>	[deux 12]
Sévigné	8 notes	<b>Moyenne 8,5</b>	[deux 16]
Rousseau	8 notes	<b>Moyenne 7,43</b>	[un 12,5, un 11]
Musset	9 notes	<b>Moyenne 8,83</b>	[un 15, un 11]
Gide	12 notes	<b>Moyenne 09</b>	[un 18, deux 12]
Truffaut	6 notes	<b>Moyenne 8,91</b>	[un 13,5, un 13]

Total

**51 leçons en littérature française et cinéma**

**54 leçons en littérature ancienne**

### Un rapport prospectif

Le présent rapport a pour fonction de s'adresser aux futurs collègues-candidats ; le rapporteur ne saurait trop encourager à lire un large éventail de rapports d'agrégation (la leçon d'agrégation concerne à la fois les lettres modernes et les lettres classiques sans différence notable). Un rapport de jury est un véritable outil de formation continue, à condition de bien savoir le lire. Il y a sans doute deux écueils à éviter, étroitement corrélés : le premier consiste à se dire que l'épreuve est insurmontable, que la chance ou la malchance décideront à la place de la réussite ou de l'échec et qu'un rapport de jury n'a donc aucune utilité directement pratique ; nous voudrions ici mettre en garde les candidats : il n'y a pas d'auteur plus difficile

ou plus facile *a priori* (les *Lettres* de Sévigné sont-elles plus “faciles” que Stendhal, la poésie d’Éluard est-elle plus “abordable” que Sophocle ?) ; préparer l’agrégation est sans doute d’abord se convaincre que la méthode de travail doit permettre d’entrer dans les oeuvres de manière efficace et rigoureuse. Et précisément entrer dans la lecture par une suggestion de sujets de leçon est une manière intelligente de problématiser la lecture elle-même. Les cours proposés durant l’année de formation sont bâtis autour de “questions” qui se distribuent et se déclinent en sujets de leçon proposés à l’oral du concours (même si les formulations ne sont pas exactement les mêmes, nous y reviendrons). Le deuxième écueil consiste à lire un rapport de jury en considérant qu’il ne fait qu’énumérer des évidences et qu’enfoncer des portes ouvertes ; or, l’expérience de juré prouve que ce qui explique la déception du jury est précisément l’absence de mise en oeuvre des “réflexes” permettant de réussir l’exercice. Le sujet doit être lu avec précision et attention dans sa spécificité et sa **singularité** (alors que beaucoup de candidats préfèrent se rabattre sur un sujet qu’ils auront travaillé, pensant répondre ainsi au “cahier des charges” et manquant en fait l’enjeu nodal et organique de l’exercice) ; les extraits choisis doivent être lus lentement et de manière audible (alors que bien souvent le jury a le sentiment qu’il s’agit de se débarrasser d’une corvée) ; le plan ne doit pas être simplement énumératif, mais dynamique et progressif en tant qu’il **répond à la problématique suggérée** (alors que dans le cas des sujets à deux termes très majoritaires cette année, les plans entendus par le jury traitent bien souvent d’abord d’un terme puis d’un autre pour proposer enfin une improbable “synthèse” des deux). Quoi qu’il en soit – et ce conseil liminaire doit aussi s’entendre comme un encouragement – les candidats ont tout intérêt à considérer le sujet qui leur est soumis avec rigueur, quitte à en passer par une phase de désarroi ou de perplexité ; le jury préférera toujours un discours qui indique les problèmes plutôt qu’une parole préconstruite masquant les problèmes. Sans forcer le trait, nous pouvons dire que si ces trois “évidences” sont respectées, le candidat est assuré d’avoir une note qui n’interdit pas l’admission.

Nous donnons ici l’adresse qui permet de lire les rapports entre 2003 et 2008 (précieuse car le Ministère a supprimé l’accès direct à ces documents) :

<http://www.education.gouv.fr/personnel/siac2/jury/default.htm>

Vous trouverez ici les rapports de jury entre 2009 et 2013 :

<http://www.education.gouv.fr/cid4927/sujets-des-epreuves-d-admissibilite-et-rapports-des-jurys.html>

## **Rappel des modalités pratiques de l’épreuve**

**Le candidat** tire un sujet ; il est conduit par un appariteur jusqu’à la salle de tirage (où il reviendra pour exposer sa leçon devant les trois membres du jury qui composent la commission d’oral). Il tire un billet sur lequel est inscrit le sujet qui donne toutes les informations nécessaires (par exemple cette année pour Musset, il était précisé si le sujet portait sur les trois œuvres ou non). Le candidat dispose de l’œuvre dans l’édition du concours lors de sa préparation. Il a six heures pour préparer et il revient alors devant le jury qui vérifie son identité et lui fait signer le billet. Il dispose alors de quarante minutes au

maximum pour parler ; vient alors l'entretien qui dure dix minutes. Les candidats se demandent souvent si leur leçon doit exactement durer quarante minutes ; en réalité, cette durée indique le temps qu'il ne faut pas dépasser (au bout de trente cinq minutes, le président de la commission indique au candidat qu'il lui reste cinq minutes) ; il y a de très bonnes leçons qui ont été conduites en trente sept minutes...Mais la maîtrise du temps ne s'improvise pas et il est impératif de s'entraîner en temps limité dans l'année de préparation ; on peut considérer que l'introduction qui problématise le sujet peut durer cinq minutes, puis s'ensuivent trois parties durant chacune dix minutes et enfin la conclusion qui doit durer cinq minutes tout au plus. A cet égard, il faut insister sur l'importance de cette conclusion qui est à la fois une synthèse des éléments présentés et aussi l'occasion de revenir sur l'intérêt du sujet proposé, en ouvrant au besoin la perspective.

## Se préparer durant l'année

Il n'est pas vain de s'entraîner dans l'année, à partir de sujets de leçon donnés en formation ou imaginés par le candidat lui-même (en s'inspirant des typologies récurrentes d'année en année ; et en travaillant la liste des sujets proposés sur les auteurs qui demeurent pour la session 2014 qui figurent dans ce rapport : cette année Xénophon, Horace et Sévigné) ; singulièrement, il apparaît très fructueux de travailler sur le lieu carrefour de l'exercice que constitue l'introduction. Le jury constate en effet de manière aiguë que les prestations décevantes proviennent toujours d'une **problématisation insuffisante**, voire inexistante du sujet proposé à la sagacité des collègues-candidats. Comment par exemple entrer dans une réflexion sur « La fantaisie dans les *Lettres de 1671* de Madame de Sévigné » ou sur « Lyrisme et fantaisie dans les trois pièces de Musset » sans passer par une réflexion sur l'histoire du mot lui-même et sur son étymologie complexe ? Une problématisation du sujet passe nécessairement par une inscription du terme en langue et en contexte ; nous prenons cet exemple car il questionne le même terme (la fantaisie) mais n'implique et n'induit en aucun cas les mêmes enjeux ! De surcroît dans un cas le terme à interroger figure seul, alors qu'il est relié « dialectiquement » à un autre pour Musset. Qu'on nous entende bien : il n'est pas question ici d'affirmer que les **réponses** au sujet figurent dans les dictionnaires ou dans les ouvrages d'histoire littéraire présents dans les salles de préparation, mais que les éléments qui vont permettre d'entrer dans une approche linguistique et historique de la notion (ou des notions) interrogées y figurent.

Cette première remarque sur la nécessité d'interroger les termes qui forment le sujet en induit une autre : le jury constate que les candidats ne recourent pas suffisamment à des analyses lexicales qui pourraient avec bonheur étayer leur propos et l'ancrer davantage dans une analyse spécifiquement littéraire ; une leçon sur la fantaisie a tout intérêt à décliner avec bonheur les occurrences des termes proches du mot fédérateur composant le sujet : le fantasque, le caprice, la bagatelle, et pourquoi pas le fantasme ou le fantôme ? C'est aussi l'occasion de travailler la différence lexicale du mot avec une création idiosyncrasique de Sévigné : les « lanterneries » et autres « lavardinages ». C'était une façon pertinente d'aboutir à une réflexion sur la langue articulée à une esthétique. En un mot, le travail sur une isotopie permet bien souvent de construire et de délimiter un territoire littéraire au sein duquel l'écrivain élabore et écrit ses singularités. Lire une œuvre, c'est aussi entendre et faire entendre des « exemples » choisis avec soin et dont l'analyse est toujours reliée à un argumentaire. C'est pour le rapporteur l'occasion de rappeler que l'exercice de la leçon **combine** en réalité les compétences requises par l'explication de textes et par la dissertation : une des difficultés de l'exercice est de réussir à poser de larges enjeux tout en donnant à entendre le texte de l'œuvre. C'est pourquoi il semble de bon aloi de garder toujours à l'esprit

le réseau isotopique qui constituerait une sorte de fil d'Ariane à la fois pour le candidat et pour le jury qui l'écoute.

### **Analyser les termes du sujet sans tenter de rabattre l'inconnu sur du connu**

Il est de bonne méthode pour les candidats lorsqu'ils viennent de lire le sujet et qu'ils y réfléchissent de se demander ce qui distingue le sujet qu'ils vont travailler six heures durant d'autres sujets proches qu'ils auront pu travailler en formation ou par eux-mêmes. L'écueil, redoutable en l'espèce, est de se précipiter sur du connu pour se rassurer ; c'est là sans doute l'explication des notes basses, alors que le candidat a le sentiment qu'il a dit et repéré tout ce qui pouvait être attendu et exigible. Le problème n'est pas alors la connaissance précise de l'œuvre, mais un inflexionnement rédhibitoire du sujet ; il faut autant que faire se peut résister à la tentation de revenir au connu pour risquer l'épreuve de l'inédit et du nouveau. Rappelons aux candidats – et c'est une spécificité remarquable de l'agrégation de Lettres classiques – que tous les sujets de leçon ont été discutés et validés par l'ensemble du jury ; ainsi « l'insularité dans le *Quart Livre* » ne peut être rabattu et arasé en « les îles dans le *Quart Livre* » sans risquer de manquer une partie essentielle de l'enjeu problématique. « Le rire dans les trois pièces de Musset » ne peut pas être identifié synonymiquement à un sujet sur « le comique dans les pièces de Musset » ; « Rire et sourire » dans les *Satires* d'Horace demande justement de préciser pourquoi et comment la distinction est pertinente et opérante chez Horace. « La rivalité dans *les Faux-Monnayeurs* » n'est pas exactement le même sujet que « le conflit dans les pièces de Musset ». C'est la pesée précise et subtile du terme-carrefour proposé par l'intitulé de la leçon qui permet de ne pas digresser ou dériver vers un sujet proche mais qui ne serait pas exactement celui-ci ! A cet égard, il faut ici rappeler qu'il n'y a pas de sujet difficile ou facile *per se* ; tel sujet attendu (ce sont par exemple les sujets thématiques) a donné lieu à des prestations décevantes car induisant des plans-catalogues, auxquels il manquait une innervation problématique ; tel autre sujet plongeant au début l'agrégatif dans la perplexité a été l'occasion pour les candidats de se battre et de montrer leur connaissance précise et minutieuse de l'œuvre.

### **Exemples de sujets de leçons proposés en 2013 sur**

#### **Sophocle**

Athènes et les Athéniens dans *Œdipe à Colone* de Sophocle

Suppliants et suppliés dans *Œdipe à Colone*

Œdipe, né à Thèbes, mort à Colone

Les oracles dans *Œdipe à Colone*

L'espace dans *Œdipe à Colone*

Œdipe dans *Œdipe à Colone*

Le jeu de la parole et du pouvoir dans *Œdipe à Colone*

Fils et filles d'Œdipe dans *Œdipe à Colone*

Hostilité et hospitalité dans *Œdipe à Colone*

Etude littéraire : v. 237-460.

Etude littéraire : v. 668-936

Etude littéraire : v. 1254-1446

...

## **Xénophon**

Richesse et pauvreté dans les œuvres de Xénophon au programme  
L'âme et le corps dans les œuvres de Xénophon au programme  
Formes et figures de l'autorité dans les œuvres de Xénophon au programme  
La cité dans les œuvres de Xénophon au programme  
Couples représentés et représentation du couple dans les œuvres de Xénophon au programme  
Le rire dans le *Banquet* de Xénophon  
*Kalos kagathos* et *kalokagathia* dans les œuvres de Xénophon au programme  
La parole dans les œuvres de Xénophon au programme  
Etude littéraire : *Banquet*, IV, 29-64  
Etude littéraire : *Banquet*, VIII, 12-41  
Etude littéraire : *Apologie de Socrate*, 1-26  
Etude littéraire : *Apologie de Socrate*, 10-34  
...

## **Horace**

Les personnages dans les *Satires* au programme  
Tableaux d'une société romaine dans les *Satires* au programme  
L'art du mélange dans les *Satires* au programme  
Les valeurs romaines dans les *Satires* au programme  
Rire et sourire dans les *Satires* au programme  
Le sérieux et le plaisant dans les *Satires* au programme  
La variété dans les *Satires* au programme  
La mesure dans les *Satires* au programme  
Boire et manger dans les *Satires* au programme  
Etude littéraire : *Satires*, I, 6 (en entier)  
Etude littéraire : *Satires*, I, 9 (en entier)  
...

## **Tacite**

La grandeur héroïque dans les deux premiers livres des *Annales* de Tacite  
La dissimulation dans les livres I et II des *Annales* de Tacite  
La nostalgie de la *libertas* dans les deux premiers livres des *Annales* de Tacite.  
Le portrait de Germanicus dans les livres I et II des *Annales* de Tacite  
Arminius et les Germains dans les livres I et II des *Annales* de Tacite  
Pathétique et compassion dans les livres I et II des *Annales* de Tacite  
La représentation des Germains et de la Germanie dans les livres I et II des *Annales* de Tacite.  
Pouvoir et contre-pouvoirs dans les livres I et II des *Annales* de Tacite  
Le portrait de Tibère dans les livres I et II des *Annales* de Tacite  
Etude littéraire : I, 1-4  
Etude littéraire : I, 1-10 (« religiones decernuntur »)  
Etude littéraire : I, 61-68  
...

## **Rabelais**

L'insularité dans le *Quart Livre*  
Les corps dans le *Quart Livre*  
Le personnage de Pantagruel dans le *Quart Livre*  
Les nourritures dans le *Quart Livre*

La figure du roi dans le *Quart Livre*  
Etude littéraire : le *Quart Livre*, chap.I-IV  
Etude littéraire : le *Quart Livre*, chap. XXV-XXVIII (p. 1021-1035)

### Sévigné

La fantaisie dans les *Lettres de l'année 1671* de Madame de Sévigné  
Une mondaine en province d'après les *Lettres de 1671*  
Les portraits dans les *Lettres de 1671* de Madame de Sévigné  
Les conventions dans les *Lettres de 1671*  
La polyphonie dans les *Lettres de l'année 1671*  
Madame de Grignan dans les *Lettres de l'année 1671*  
« Faites-moi réponse » (p. 72, lettre du 18 février 1671)  
L'intime et l'intimité dans les *Lettres de l'année 1671*

### Rousseau

Portrait et paysage dans les *Confessions* (Livres I à VI)  
L'héroïsme dans les *Confessions* (Livres I à VI)  
L'autre dans les *Confessions* (Livres I à VI)  
Femmes et maîtresses dans les *Confessions* (Livres I à VI)  
Madame de Warens dans les *Confessions* (Livres I à VI)  
Mémoire et souvenirs dans les *Confessions* (Livres I à VI)  
Etude littéraire, *Les Confessions*, p. 86-95  
Etude littéraire, *Les Confessions*, p. 147-160  
Etude littéraire, *Les Confessions*, VI, p. 283-302

### Musset

Les personnages de femme dans les pièces de Musset au programme  
Le conflit dans les pièces de Musset au programme  
Lyrisme et fantaisie dans les pièces de Musset au programme  
L'éloquence dans les pièces de Musset au programme  
La comédie du langage dans les trois pièces de Musset au programme  
Musset poète dramatique  
Les objets dans les trois pièces de Musset au programme  
Le rire dans les trois pièces de Musset au programme

Etude littéraire : *Il ne faut jurer de rien*, III, 4 (p. 124-141)

### Gide

Les sciences et les arts dans les *FM*  
Le mélange des genres dans les *FM*  
Le personnage de Bernard dans les *FM*  
La rivalité dans les *FM*  
Les générations dans les *FM*  
Les personnages féminins dans les *FM*  
Théorie et théories dans les *FM*  
La sexualité dans les *FM*  
Vie et mort dans les *FM*  
Etude littéraire : *FM* 1<sup>ère</sup> partie, ch. XII (p. 98-117)

### **Truffaut**

Le téléphone dans *Vivement dimanche !*

Masculin / féminin dans *Vivement dimanche !*

Rôles et masques dans *Vivement dimanche !*

Jouer faux dans *Vivement dimanche !*

Brunes et blondes dans *Vivement dimanche !*

Etude filmique depuis le début jusqu'à « ça nous regarde pas » (un passant dans la rue), à 11'40''

### **Typologie des sujets**

La lecture de l'ensemble des sujets montre qu'ils invitent à lire les œuvres en mobilisant des outils d'analyse variés et précis.

Les sujets proposant un terme unique, formulés sous forme d'un substantif, constituent la grande majorité des sujets cette année ; ils appellent certes une démarche initiale d'inventaire mais qui doit être orientée et infléchie par une orientation problématique. Le risque ici est de proposer un plan énumératif sous forme de catalogue, ce qui ne permet pas de réfléchir aux enjeux de la question. Ce type de sujet exige un dépassement du thématique par le problématique : il engage une réflexion sur les modalités de construction et sur les fonctions (narratives, poétiques, dramatiques, rhétoriques) des personnages, de l'espace, du temps... ; par exemple, l'héroïsme dans les *Confessions* doit poser la relation de l'œuvre à l'épique et aux grands modèles héroïques qu'elle propose pour montrer comment Rousseau s'y informe mais infléchit dans l'écriture autobiographique les modèles littéraires antérieurs pour finalement se construire en héros lui-même problématique.

Les couples de termes coordonnés par un « et » engagent une réflexion dialectique soit que les termes s'opposent (« Richesse et pauvreté chez Xénophon », « Le sérieux et le plaisant dans les *Satires* d'Horace »), soit qu'au contraire ils se rapprochent (« Rire et sourire dans les *Satires* », « L'intime et l'intimité dans les *Confessions* »). L'écueil est alors de dissocier les deux termes et de proposer un plan qui ne tienne pas compte, dans chacune de ses parties, de l'articulation et de la tension entre les deux notions. Réfléchir sur « Masculin/féminin » dans *Vivement dimanche !* de Truffaut implique de bien distinguer le sujet d'un autre qui aurait été « Hommes et femmes » ; l'enjeu est bien celui de la représentation des « genres » et des valeurs et qualités qui leur sont affectées. Alors que l'on pourrait croire que le personnage féminin prend la place de l'enquêteur (personnage-type qui renvoie traditionnellement au masculin) et que Truffaut subvertit une représentation sociale dotant l'homme seul d'un rôle dominant, cette subversion est brouillée par la pulsion cinéphilique et voyeuriste qui institue Barbara en femme fatale, en star de cinéma. La mise en scène instaure une tension permanente entre la représentation de la femme en héroïne de cinéma et celle de la femme « libre » ; le sujet invitait donc à une réflexion sur la représentation des types et des stéréotypes (la femme-fatale, la femme-objet du désir) pour montrer que Truffaut ne proposait pas du tout une subversion des rôles, mais bien plutôt donnait à voir une fascination pour le féminin tel que le cinématographe l'avait représenté et construit en type ; il fallait mettre au jour la dimension parodique inscrite dans cette fascination.

Les sujets peuvent être composés aussi d'une citation (un seul cette année « Faites-moi réponse » dans la lettre de Sévigné du 18 février 1671) : il convient alors d'engager la réflexion par un rappel du contexte précis. Dans cette lettre, l'épistolière écrit à sa fille : « il faut bien que je pleure en lisant vos lettres » et « Méchante ! pourquoi me cachez-vous quelquefois de si précieux trésors ? » ; notre citation conclut un long paragraphe où la mère rappelle à sa fille l'ardent désir qu'elle a de la revoir et écrit : « Faites-moi réponse. » D'emblée nous pouvons remarquer la tension qui s'établit entre l'ordre qui intime à la fille de répondre aux lettres de sa mère et la présence bien réelle des lettres de la fille (même si nous ne pouvons pas les lire aujourd'hui). Tout se passe comme si la demande impérative de la mère avait pour destin d'être nécessairement déçue, ce qui place le destinataire dans une situation intenable qu'on pourrait résumer ainsi : votre réponse sera toujours en deçà de ma demande. C'est imposer ainsi un modèle étrange à ce qui devrait être une relation dialogique : pour Madame de Sévigné, écrire la tendresse qu'elle voue à sa fille semble induire que toute réponse de celle-ci entraînera inmanquablement une déception... On peut dès lors se demander si le cadre dialogique engagé par l'ordre demandant une réponse ne bloque pas l'échange épistolaire même et n'aboutit pas à une tentation du monologue se substituant dès lors au dialogue. On comprend ainsi comment une analyse de l'énoncé même autorise une problématisation (en effet, dire « Faites-moi réponse » semble pouvoir s'assimiler aux injonctions paradoxales repérées par l'école de Palo Alto ; plus directement, que signifie dans le cadre de l'échange de lettres l'énoncé demandant une réponse alors qu'écrire une lettre signifie littérairement et socialement attendre une réponse, à moins d'être écrite sur le modèle fictionnel de la lettre portugaise...). Il ne faut pas hésiter à accorder du temps au moment climatérique que constitue la problématisation du sujet et ne pas craindre d'explicitier les plus possible : l'exercice est bel et bien une « leçon » à visée didactique donc.

L'étude littéraire est un cas particulier de leçon s'apparentant très fortement au commentaire composé. Rappelons d'emblée que le candidat doit interroger et justifier les bornes qui délimitent l'extrait choisi : une satire en entier, un chapitre des *Faux-monnayeurs* ou une séquence enjambant deux chapitres, une scène de Musset ou un ensemble de scènes, deux cents vers de Sophocle. Dans tous les cas, l'analyse de la séquence doit poser la question des bornes retenues et identifiées de manière à justifier le découpage comme les liens qu'elle entretient avec l'œuvre tout entière. Qu'on nous permette ici de rappeler que **l'inscription générique** du texte est essentielle pour mettre au jour les enjeux d'une étude littéraire réussie : ainsi, comment aborder une séquence de Musset sans poser d'une part la relation entre enjeu dramatique et enjeu dramaturgique (au sens de mise en scène) ; d'autre part la relation entre scène et salle ; comment étudier le texte théâtral sans centrer son attention sur l'enchaînement des répliques et la question du tempo ? Pour le texte romanesque, comment ne pas poser la triple question des voix narratives (qui parle ?), du point de vue (qui voit ?) elle-même liée à la question du savoir supposé (qui sait ?) délégué au narrateur et/ou au personnage ; chez Gide, cette question était particulièrement aiguë et délicate.

### **Une réflexion étayée et contextualisée**

Certes, il est impératif de très bien connaître l'œuvre pour réussir l'exercice – et tout agrégatif doit l'avoir lue et relue crayon en main pour en connaître les sinuosités et les roueries ; c'est une condition *sine qua non* – mais le jury voudrait attirer l'attention des candidats sur la nécessité de pouvoir aussi la contextualiser de manière à éviter une certaine myopie dans la lecture. La connaissance du contexte historique, politique au sens large permet de mieux saisir les enjeux qui ne sont jamais strictement littéraires au sens esthétique du terme ; ainsi, le lyrisme tel qu'il est pratiqué par Musset ne peut se comprendre qu'en

référence au lyrisme des pères romantiques qui lui-même s'articule à un contexte historique et politique ; l'esthétique du naturel à l'âge classique, le romanesque gidien, les jeux rabelaisiens ne peuvent être pleinement compris qu'en les replaçant dans une perspective diachronique et transversale. Le jury ne s'interdit pas dans l'entretien de poser des questions ressortissant à la connaissance des événements historiques informant une œuvre qui ne s'écrit jamais dans un mouvement purement sui-référentiel. C'est tout le sens chez Madame de Sévigné d'une écriture qui prétend rendre compte des événements mondains et historiques pour précisément lutter contre le tropisme qui la porte à n'écrire que la tendresse ; comment comprendre alors cet enjeu sans connaître les *realia* spécifiques à cette époque ? Qu'on nous entende bien, il ne s'agit pas de manifester une connaissance historique de spécialiste, mais d'être capable d'inclure dans la réflexion sur l'œuvre le substrat politique qui l'informe. Comment restituer à des notions telles que la *libertas* chez Tacite, l'âme et le corps chez Xénophon, la mesure dans les *Satires* d'Horace tout le poids politique et historique dont elles sont lestées sans en passer par une contextualisation précise ? Le dictionnaire de mots est alors lui-même un précieux outil à cet égard, preuve s'il en est de l'importance cruciale d'une perspective philologique bien informée.

### Une parole engagée et combative

Nous voudrions conclure ce rapport par une remarque sur l'*actio* et l'*elocutio* mises en œuvre lors du passage devant le jury. Être admissible est une chance qu'il faut exploiter et le moment de l'oralisation est un *kairos* qu'il faut saisir ; il faut se battre. Qu'on nous permette d'insister sur ce point à notre sens crucial : le jury est bienveillant et son écoute est extrêmement attentive, mais il est comme tous les publics, il a besoin d'être impliqué dans l'écoute par un engagement de l'orateur. Sans théâtraliser à outrance la profération de la parole, le jury est très sensible aux inflexions de la parole et notamment à la manière dont l'œuvre est donnée à entendre. Les passages cités doivent être prononcés clairement et une certaine solennité n'est pas à exclure ; à sa manière, la leçon est un exercice polyphonique et il est donc nécessaire, comme en musique, de ménager des pauses ou des silences, de changer les *tempi*, de varier les intensités dans la voix de manière à forcer l'attention de l'auditoire. L'émotion au sens propre – ce qui nous transporte ailleurs de notre centre habituel – ne peut naître que d'une forme d'engagement musical de la parole accompagnante, forme d'hommage contrapuntique à l'œuvre commentée et glosée ; les professeurs ne sont que des porte-voix des œuvres, mais cette charge que d'aucuns nomment mission est lestée d'une grande force de sens. Nous savons tous que dans la lecture orale, pratiquée en cours incessamment, se joue déjà le sens et s'enclenche *de facto* une interprétation ; la leçon est la meilleure occasion de donner à entendre cette fabrication du sens et il ne faut alors pas craindre de **prendre le temps** ; le jury ne peut qu'être sensible à cette délicatesse et à cette attention qui vont lui permettre à son tour d'entrer dans la logique de l'exposé au fur et à mesure de sa prononciation. Quel plus beau cadeau pour un jury que d'être pris dans les sortilèges et les sinuosités d'une œuvre alors qu'il pensait ne pas pouvoir être surpris !

Pour conclure, le jury voudrait remercier les candidats qui ont pris le risque — nécessaire, mais mesuré — de proposer une véritable interprétation de l'œuvre, de s'engager dans un réel dialogue avec elle et finalement de lui répondre en donnant à entendre une parole vivante, rigoureuse et énergique. Les collègues, professeurs en exercice, ne doivent pas craindre de donner à entendre leur voix, leur culture, leur passion. Ils ont tout à y gagner.

## Exemples de leçons convaincantes

Nous donnons pour finir le canevas de leçons bien menées et convaincantes ; elles ne sont bien évidemment pas rédigées et les exemples qui nourrissent le corps de la leçon ne sont ni donnés exhaustivement, ni développés. Le premier exemple sur les objets est relativement canonique ; le deuxième sur « théorie et théories » l'est moins.

### 1) Musset « Les objets dans les trois pièces au programme »

Introduction :

Rappel des différentes fonctions possibles des objets au théâtre : en premier lieu, une fonction mimétique qui est de représenter métonymiquement le cadre réel de vie des personnages ; mais à côté de cette valeur fonctionnelle d'effet de réel, les objets remplissent une fonction diégétique car ils sont intégrés à l'action dramatique de façon nécessaire ; ils sont alors chargés de sens et peuvent acquérir une valeur symbolique.

Il faut alors distinguer les objets qui participent du décor et ceux qui sont moteurs de l'action ; au sens étymologique, l'objet est placé devant, au premier plan, sur le devant de la scène et un des enjeux de la leçon sera de montrer qu'il peut en quelque sorte prendre le rôle d'un sujet ; ainsi l'objet chez Musset peut réorienter l'action et dire la vérité des pensées plus que les paroles des personnages.

Problématique : on se demandera donc en quoi les objets peuvent être revêtus dans nos pièces d'une force dramatique réelle.

Nota bene : le jury a entendu cette année les agrégatifs parler de « badine » et de « porte » sans comprendre au début de quoi il s'agissait et finir par saisir que par ces mots les candidats voulaient faire référence aux titres des pièces de Musset ! Rappelons qu'il est absolument proscrit d'abrégier les titres (de la même manière, à l'écrit aucun lit de Procuste n'est admis à cet égard !).

I l'objet comme révélateur de l'éthos des personnages

II l'objet comme élément essentiel de l'écriture théâtrale

III les objets deviennent sujets et partie prenante de l'esthétique du théâtre de Musset

I l'objet révélateur

a) personnages attachés aux objets ; fonction métonymique

Type du fantoche attaché aux biens matériels (manière de pratiquer une satire de la bourgeoisie) ; Blazius et Bridaine ; les bouteilles bues ; barbons bourgeois avec canne et chapeau : l'oncle dans *Il ne faut jurer de rien* ; la baronne cherche son peloton bleu et des bougies pour son bal ; mais Musset décale les types

b) révélateurs de l'ambiguïté des jeunes gens : la jeune fille entre la coquette et la prude (Camille s'extasie devant le portrait tapisserie d'une grand-tante religieuse) et elle est trop mûre pour s'occuper des poupées ; elle brandit un crucifix ; mais elle a aussi un éventail (séduction) ; la marquise dans *Il faut qu'une porte soit ouverte ou fermée* trouve dans les objets des allusions suggestives ; les jeunes hommes se placent entre romantisme et libertinage : le lyrisme se fixe sur la fleur héliotrope (contre les barbons) ; Valentin est fashionable (les gants verts de l'oncle cristallisent sa répulsion de la vieillesse)

- c) réification des personnages : le personnage devient lui-même objet : Valentin ne comprend pas les femmes, il les compare à des plantes dans une caisse... ; le personnage peut en exclure ainsi d'autres (dans *Il faut qu'une porte soit ouverte ou fermée* la marquise isole son couple à venir des autres et suggère au comte une place singulière : les petites lanternes magiques ; les amants deviennent un chapeau rose à fleurs et un bonnet ; Rosette dans *On ne badine pas avec l'amour* qui distingue bien les mots et les objets et tente de repousser le discours fallacieux de Perdican en proposant de parler des fleurs, des bonnets)

## II objets = moteurs de la comédie et symboles de l'amour

- a) moteurs de quiproquo et donc de rire ; le peloton bleu permet le comique ; la baronne cherche son peloton « il faut qu'il s'envole »
- b) permettent de détourner la conversation : le bon vin - un chambertin - devient motif de réconciliation dans *On ne badine pas avec l'amour* et ils rythment les pièces (les coups de sonnette dans *Il faut qu'une porte soit ouverte ou fermée* ; variations de tempo et de tons qui créent de l'action alors que les deux personnages sont dans une pièce close) ; la porte est l'objet principal : sens concret et métaphorique (demander ou non la marquise en mariage)
- c) objets symboles de l'amour libertin ou faux amour ; les tapis usés ; la chaîne que Perdican passe autour du cou de Rosette ; a contrario amour réel : la bague de Camille, que Perdican jette et que Camille reprend ; dans *Il faut qu'une porte soit ouverte ou fermée* la bague de la marquise symbole de son veuvage qui devient une alliance (dernière scène)

## III) les objets deviennent des sujets dramatiques et dramaturgiques

- a) le discours sur les objets dit plus l'amour que le discours sur l'amour ; le feu de bois dans *Il faut qu'une porte soit ouverte ou fermée* (« votre idée me gèle », « voilà votre feu qui m'aveugle ») et la bûche ; à la fin le coussin devenant marchepied (didascalies qui augmentent) ; les objets cachent autant qu'ils révèlent (la charmille, la tapisserie qui cache Rosette ; scène à témoin caché ; jeu tragique et mortifère)
- b) objets magiques : la fontaine miroir magique (*On ne badine pas avec l'amour*), a le pouvoir d'effacer l'amour ? ou de faire revivre le passé, ou préfigure la catastrophe (« les grands cercles noirs ») ; le bouillon dans *Il ne faut jurer* (Valentin le boit de son plein gré, philtre d'amour alors qu'il en était dégoûté au début car il représente la trivialité et le style bourgeois des perruques)  
moteurs de l'action : didascalie dans *On ne badine pas avec l'amour* : les lettres (« lisant un billet, dame Pluche tenant une lettre, il donne la lettre ») mènent l'action à la catastrophe (la mort de Rosette) ; dans *Il ne faut jurer de rien*, là aussi présence de la lettre (Cécile reçoit une lettre de Valentin), l'amour se révèle mais sans passer par la ligne droite bourgeoise ni par la fiction romanesque mais mène quand même au mariage
- c) objets sont liés à l'esthétique mussetienne du zigzag ou du caprice : la fantaisie Valentin bouillonnant boit le bouillon par exemple ; les personnages refusent de devenir des objets au sens sociologique ; refus de l'assujettissement bourgeois (distance par rapport à la comédie classique ; ce n'est pas la société qui s'oppose à l'amour, ce sont les personnages qui refusent la ligne droite)

Conclusion : les objets sont donc des éléments d'écriture et permettent à Musset d'exprimer théâtralement et stylistiquement sa fantaisie.

Questions posées lors de l'entretien :

Donner un exemple de jeu scénique qui fait qu'une chose devient un objet ;

La lettre est-elle un objet et en quel sens ?

A quelle esthétique Musset s'oppose-t-il ?

## 2) Gide « Théorie et théories dans *les Faux-monnayeurs* »

Edouard répond à l'accusation d'abstraction (page 186) : devons-nous condamner le roman d'idées ? Il distingue le roman d'idées du roman à thèses ; les idées vivent et « agonisent comme les hommes ».

« A cause des maladroits qui s'y sont fourvoyés, devons-nous condamner le roman d'idées ? En guise de romans d'idées, on ne nous a servi jusqu'à présent que d'exécrables romans à thèses. Mais il ne s'agit pas de cela, vous pensez bien. Les idées...les idées, je vous l'avoue, m'intéressent plus que les hommes. Elles vivent ; elles combattent ; elles agonisent comme les hommes. »

Les idées ont une existence autonome (monde des idées dans une perspective platonicienne), mais l'analogie avec le vent indique que les idées n'existent que dans et par les hommes. Cette assertion d'Édouard est prise dans un jeu dialogique avec Bernard, ce qui interdit qu'on la considère comme une théorie absolue.

Qu'est-ce qu'une théorie : un ensemble d'idées qui structure une vision du monde.

Idées est au pluriel et c'est important ; le roman n'est pas centré sur une idée, il pluralise les idées ; il n'y a donc pas **une** théorie dans *les Faux-monnayeurs*

Il faut alors définir le mot « théorie »

Théorie : construction intellectuelle et organisée = système

Elle suppose une réflexion : à la fois effort intellectuel et retour sur soi

Il y a cette dimension triple dans *les Faux-monnayeurs*

Gide a laissé un journal des *Faux-monnayeurs*

Edouard **semble** y apparaître comme une réduplication de Gide romancier

Et un narrateur extradiégétique qui semble lui aussi redupliquer les « idées » de Gide et en être le truchement (page 215)

Problématique : Trois voix différentes forment-elles alors une unité ? Peut-on parler d'une résorption de cette multiplicité ?

Donc singulier ou pluriel de la théorie ?

Prolifération d'idées ou unité d'un système ?

Le foisonnement fonde-t-il une théorie reposant sur la dialectique et l'harmonie ?

### I Pluralité des voix qui semblent être les truchements des idées

Le récit est un roman sur le roman

Réflexion : double sens (dans le journal : le miroir de Quentin Metsys ; le petit miroir réfléchit la scène comme le journal établit par induction la théorie appliquée dans le roman)  
Et le miroir réfléchit une diversité d'éléments problématiques

Le journal des *Faux-monnayeurs* ne constitue pas une théorie du roman, mais est écrit en parallèle à l'écriture du roman : théorisation du roman par induction donc  
Le miroir réfléchit donc une diversité d'éléments

Edouard défend le retour du roman sur lui-même et il rédige un journal ; processus de mise en abyme qui redouble la réflexion et la réflexivité ; page 186 (« plus intéressant que l'œuvre elle-même »)  
Edouard théorise l'intérêt du journal lui-même et des carnets ;

Il n'y a donc pas un seul centre au livre : deux foyers, ellipses (journal)  
Effet de vertige pour le lecteur produit par la mise en abyme  
Miroir externe (le journal) miroir interne (le journal d'Édouard)

Le narrateur extradiégétique se forge un éthos de moraliste (page 215)  
Page 322 dans la bouche d'Édouard « inconséquence des caractères » « chaque être agit selon sa loi »  
Le bon romancier regarde agir les personnages selon leur propre loi

Triple foyer, triple miroitement donc ; jeu d'échos et de miroitements

Page 215 ; Édouard agit avec imprudence pour Boris

Il n'y a pas **une** instance qu'on puisse identifier à la pensée de Gide

## II) Pluralité des théories

La métaphore monétaire est importante et Gide fait jouer la concurrence ; il fait jouer des systèmes de valeur ; chaque personnage est un théoricien : polyphonie qui est un effet de discordance et la théorie est diffractée

Analyse du chapitre 3 de la deuxième partie (Bernard et Sophroniska s'opposent à Édouard) et aussi l'ouverture du roman au jardin du Luxembourg ; schéma du débat d'idées ; discussion âpre entre Bernard et Olivier à propos du sujet du baccalauréat (Olivier reprend les idées en l'air du comte de Passavant et cela irrite Bernard) ; inauthenticité *versus* probité ; lien entre esthétique et éthique (Gide en parle dans le *traité du Narcisse*) ; Édouard critique les écrits de Passavant, la dévalorisation de Passavant est liée à sa fausse valeur morale

Alors s'agit-il d'un roman-somme touchant à tous les domaines de l'existence ? Dimension universelle ?

Ouverture sur la politique ; les étudiants lisent *l'Action française* ; apologie de la bâtardise dans le roman est une réponse à Barrès ; c'est dans la bâtardise que peut s'affirmer la valeur

Question aussi de la relation à la psychanalyse comme théorie ; analyse des échanges entre Édouard et Sophroniska (« les méthodes sont excellentes en théorie » dit Édouard) mais en fait Boris est victime de la psychanalyse car il n'a plus « de taillis où se cacher » ; s'y oppose la méthode du moraliste : la Rochefoucauld est un modèle (la paresse est le plus grand vice).

Prolifération des théories donc

### III) ce foisonnement est le reflet de la vie elle-même et non sa négation

Modèle de l'épure (*Mithridate* de Racine) opposé au foisonnement

Roman pur prôné et roman total : deux modèles apparemment incompatible et pourtant la polarisation de ces deux tendances fait la richesse du roman

La théorie n'est pas une idée, mais une observation ; la théorie ne s'abstrait pas de la réalité ; elle forme une réalité indivise de son substrat de base

La contradiction engendre le roman « prismatique diversité de la vie » dans *Si le grain ne meurt*

Le roman d'idées évacue donc l'univoque, contrairement au roman à thèse (la Pérouse représente l'échec du monolithique : Lilian aussi qui « coupe les mains » de la réalité) ; Bernard dit « rien n'est bon pour tous, rien n'est vrai pour tous ; nulle théorie n'est applicable à tous. »

« Pourrait être continué... » sont les derniers mots du roman.

Conclusion : Théorie qui repose donc sur le foisonnement et non sur l'univoque ; l'idéal théorique est celui de l'harmonie des contraires ; le roman offre donc un aspect organique et dynamique et non l'artefact d'un système figé et fixiste.

Questions posées dans l'entretien :

Préciser les théories politiques et sociales mises en fiction dans le roman ;

Qu'en est-il de la psychanalyse ?

### **Petite note concernant la leçon cinématographique**

#### **Les attentes de l'épreuve**

Les attentes de cette épreuve sont les mêmes que celles de la leçon portant sur les œuvres littéraires. Le film soumis à la perspicacité, à l'intelligence et à la culture des candidats doit être considéré par eux comme une œuvre, une création s'inscrivant dans l'histoire des codes, des formes, des genres au même titre que les pièces de Musset ou les romans de Gide. Il s'agit bel et bien de lire et d'interpréter, donc d'éclairer, sans méconnaître que la spécificité du cinéma consiste en l'alliance d'images, de sons et de mots. À ces conditions, il est possible d'obtenir une note satisfaisante.

Peut-on alors considérer cette épreuve comme véritablement « singulière » ?

Rappelons les termes du texte officiel fondateur, à savoir la note de commentaire publiée dans le BOEN n° 5 du 4 février 1993 et qui pose le cadre réglementaire de l'introduction de l'épreuve de cinéma à la session 1993 de l'agrégation interne de Lettres Classiques (c'est à l'agrégation interne de Lettres Classiques qu'elle fait son entrée aux concours internes de recrutement en 1993 à l'instigation du doyen Jean-Pierre Voisin) :

« Le jury n'attendra pas des candidats à l'agrégation qu'ils se comportent comme des spécialistes du cinéma. Un support nouveau induit certes des attentes nouvelles : on sort ici de l'homogénéité de l'analyse littéraire, où tout se joue entre les mots, pour entrer dans une certaine hétérogénéité, où les mots de l'analyse doivent rendre compte d'éléments non linguistiques, les images, les voix, les bruits, la musique, etc. Mais qu'il s'agisse de l'étude d'une œuvre cinématographique ou littéraire, les exigences du jury ne seront pas différentes dans leur esprit. Il souhaitera que les candidats sachent situer l'œuvre dans le contexte historique et dans l'évolution des genres, examiner, dans sa facture, le jeu de la forme et du sens, apprécier sa portée esthétique, morale, philosophique. »

On ne peut pas mieux dire que l'enjeu primordial d'une leçon de cinéma réside dans la construction d'un *sens* : à partir des quelques mots qui constituent l'énoncé de la leçon, le candidat doit poser une question et y répondre de manière progressive et démonstrative en faisant appel à sa connaissance précise de l'œuvre et de ses entours.

## **NOTE SUR LA LEÇON D'ÉTUDES CINÉMATOGRAPHIQUES**

**Note du 20 janvier 1993**

**Concours interne**

**Première épreuve d'admission : leçon**

Les règles qui régissent traditionnellement l'épreuve orale de leçon ne sont pas modifiées par l'inscription, parmi les œuvres au programme, d'une œuvre cinématographique. L'étude de l'image, fixe ou mobile, figure dans les textes officiels — objectifs, instructions, programmes — sur l'enseignement des Lettres dans les collèges et les lycées. Lorsqu'il étudie avec ses élèves la rhétorique de l'image ou le langage du cinéma, le professeur de lettres ne s'écarte pas de ses fonctions essentielles.

La présente note a donc seulement pour objet de définir les modalités de déroulement de l'épreuve et les attentes du jury lorsque le sujet tiré portera sur un film et non sur une œuvre spécifiquement littéraire.

### **Attentes du jury**

Le jury n'attendra pas des candidats à l'agrégation des Lettres qu'ils se comportent comme des spécialistes du cinéma. Un support nouveau induit certes des attentions nouvelles : on sort ici de l'homogénéité de l'analyse littéraire, où tout se joue entre les mots, pour entrer dans une certaine hétérogénéité, où les mots de l'analyse doivent rendre compte aussi d'éléments non linguistiques : les images, les voix, les bruits, la musique.

Mais qu'il s'agisse de l'étude d'une œuvre cinématographique ou d'une œuvre littéraire, les exigences du jury ne seront pas différentes dans leur esprit. Il souhaitera que les candidats sachent situer l'œuvre dans le contexte historique et dans l'évolution des genres, examiner, dans sa facture, le jeu de la forme et du sens, apprécier sa portée esthétique, morale, philosophique.

Les candidats devront donc être capables :

- d'analyser et d'interpréter un plan : cadrage, angle de prise de vue, éclairage, composition, valeur esthétique, place dans la narration, portée signifiante,
- d'analyser et d'interpréter une séquence : montage, durée et rythme, mouvements, rapports entre les plans, rapports entre l'image et le son, dialogues,
- d'analyser et d'interpréter la construction du récit filmique : linéarité, analepses, prolepses, ellipses,

- d'analyser et d'interpréter les composantes d'un décor,
- d'analyser et d'interpréter les composantes d'un personnage : physique, vêtement, timbre de voix, apports de l'acteur,
- d'analyser et d'interpréter le fonctionnement des instances narratives.

### **Sujets**

Les sujets proposés ne rompent pas avec l'usage établi. Ils consisteront en l'étude, dans l'œuvre, de thèmes, de motifs, de personnages, de l'action, de l'espace, du temps, de techniques narratives, de caractéristiques visuelles, sonores ou mixtes, du découpage, de l'enchaînement et de la construction, d'une ou de plusieurs séquences, de l'exploitation faite des ressources ou des effets cinématographiques.

### **Critères**

Les critères de jugement seront, suivant la tradition, les connaissances et la culture, la rigueur et la précision des analyses, le choix et l'exploitation des exemples ou des illustrations, la cohérence et la fermeté du propos, la justesse et la clarté de l'expression.  
(B.O. n°5 du 4 février 1993)

## **Sujets donnés à la session 2013 sur les auteurs reconduits à la session 2014**

### **Sophocle**

Athènes et les Athéniens dans *Œdipe à Colone*  
 Suppliants et suppliés dans *Œdipe à Colone*  
 Œdipe, né à Thèbes, mort à Colone  
 Les oracles dans *Œdipe à Colone*  
 L'espace dans *Œdipe à Colone*  
 Œdipe dans *Œdipe à Colone*  
 Le jeu de la parole et du pouvoir dans *Œdipe à Colone*  
 Fils et filles d'Œdipe dans *Œdipe à Colone*  
 Hostilité et hospitalité dans *Œdipe à Colone*  
 Etude littéraire : v. 237-460.  
 Etude littéraire : v. 668-936  
 Etude littéraire : v. 1254-1446

### **Tacite**

La grandeur héroïque dans les deux premiers livres des *Annales* de Tacite  
 La dissimulation dans les livres I et II des *Annales* de Tacite  
 La nostalgie de la *libertas* dans les deux premiers livres des *Annales* de Tacite.  
 Le portrait de Germanicus dans les livres I et II des *Annales* de Tacite  
 Arminius et les Germains dans les livres I et II des *Annales* de Tacite  
 Pathétique et compassion dans les livres I et II des *Annales* de Tacite  
 La représentation des Germains et de la Germanie dans les livres I et II des *Annales* de Tacite.  
 Pouvoir et contre-pouvoirs dans les livres I et II des *Annales* de Tacite

Le portrait de Tibère dans les livres I et II des *Annales* de Tacite  
Etude littéraire : I, 1-4  
Etude littéraire : I, 1-10 (« religiones decernuntur »)  
Etude littéraire : I, 61-68

### **Madame de Sévigné**

La fantaisie dans les *Lettres de l'année 1671*  
Une mondaine en province d'après les *Lettres de l'année 1671*  
Les portraits dans les *Lettres de l'année 1671*  
Les conventions dans les *Lettres de l'année 1671*  
La polyphonie dans les *Lettres de l'année 1671*  
Madame de Grignan dans les *Lettres de l'année 1671*  
« Faites-moi réponse » (p. 72, lettre du 18 février 1671)  
L'intime et l'intimité dans les *Lettres de l'année 1671*

**Rapport sur la version grecque**  
**établi par M. Dimitri KASPRZYK**

### **Remarques générales**

Le texte proposé cette année était tiré du *Discours XXV* de Lysias, *Pour un citoyen accusé de menées contre la démocratie* (11-14). Si ce discours n'est pas le plus connu de l'orateur, ni la langue ni le contexte historique ne pouvaient déconcerter les candidats même moyennement informés des événements qui ont secoué Athènes à la fin de la guerre du Péloponnèse.

Le titre donné à cet extrait était explicite sur la nature de l'accusation portée contre l'orateur, qui se défend en employant des arguments assez traditionnels. Après une introduction générale où il explique qui, dans la cité, pouvait avoir intérêt ou non à un changement de régime politique, il détaille son propre comportement, qu'il dit exemplaire, sous la démocratie, puis vante son absence de compromission sous le régime des Trente.

Pour décrire son parcours de citoyen exemplaire, l'orateur se réfère à un certain nombre d'institutions, de pratiques, de concepts politiques et juridiques dont l'existence devait être connue des candidats, qui n'ont pas toujours su donner le sens précis de termes relevant d'un vocabulaire courant, pour peu que l'on ait une familiarité même superficielle avec les orateurs attiques ou les auteurs classiques en général. Dans le cadre de la cité, ἀρχή ne signifie pas seulement le « commandement » au sens vague, mais la « magistrature », et ἄρχεσθαι, par voie de conséquence, « exercer une magistrature » ; de même βουλευεῖν signifie « être membre du Conseil » (la *boulè*) ; l'évocation des liturgies est par ailleurs un *topos* des discours de citoyens désireux de rappeler aux juges leurs bons et loyaux services. Une expression aussi classique que δίδοναι δίκην, outre qu'elle apparaît clairement dans le dictionnaire Bailly, devrait être parfaitement identifiée.

La traduction a donné lieu à des maladresses d'expression, imputables à la difficulté de telle ou telle phrase (par exemple, dans la deuxième phrase, la construction de ὀφείλεται), mais parfois dues à un refus de se détacher d'une traduction trop littérale : ainsi ἐν τῇ δημοκρατίᾳ a plusieurs fois été traduit « dans la démocratie » ; traduire συμφορὰ... οὐδεμία ἐγένετο par « aucun malheur n'a été pour moi » ou « ne s'est déroulé » n'était pas très heureux.

Le texte offrait un certain nombre de difficultés syntaxiques, dont aucune n'était insurmontable dans la mesure où elles correspondaient à des règles et à des tournures très classiques, attendues chez un auteur comme Lysias. Comme chaque année, la syntaxe des modes, notamment autour de ἄν, a dérouté plus d'un candidat : rappelons que le dictionnaire Bailly peut rendre quelques services, même s'il vaut mieux avoir appris un fiche synthétique des principaux emplois de ἄν. Les propositions relatives sont un autre point noir de la version, et nombre de candidats les ignorent systématiquement, traduisant les pronoms relatifs simples comme des démonstratifs, ὅσος par « autant », quand bien même la phrase en français ne serait pas cohérente, ὅστις comme un pronom indéfini. La proposition

relative fait partie des grandes difficultés de la langue grecque, qu'il convient de travailler avec attention : la traduction des œuvres du programme permet d'en rencontrer différents spécimens. Parmi les autres problèmes rencontrés, on citera : la proposition participiale (construction indiquée dans le dictionnaire pour chaque verbe concerné) ; les différentes constructions et valeurs de τυγχάνειν ; le complément du comparatif, pas toujours repéré.

### Traduction et analyse du texte

Ἐγὼ τοίνυν ἡγοῦμαι, ὅσοι μὲν ἐν τῇ δημοκρατίᾳ ἄτιμοι ἦσαν ἢ τῶν ὄντων ἀπεστερημένοι ἢ ἄλλη τινὶ συμφορᾷ τοιαύτῃ κεκρημένοι, προσήκειν αὐτοῖς ἐτέρας ἐπιθυμεῖν πολιτείας, ἐλπίζοντας τὴν μεταβολὴν ὠφέλειάν τινα αὐτοῖς ἔσεσθαι ·

*Pour ma part, je pense que tous ceux qui, sous la démocratie, étaient privés de droits civiques, dépouillés de leurs biens ou victimes d'une infortune de ce genre désiraient naturellement un autre régime, dans l'espoir que le changement leur serait d'un quelconque profit.*

ἡγοῦμαι se construit avec une infinitive, dont le verbe est l'impersonnel προσήκειν, « il convient », suivi d'un complément au datif αὐτοῖς. Ce pronom est antécédent de la relative qui précède, introduite par un relatif à valeur de quantité, ὅσοι, dépourvu ici de sa valeur comparative : littéralement « je pense que, tous ceux qui..., il convenait pour eux de désirer... »

ἦσαν est suivi de trois attribut, sous la forme d'un adjectif et de deux participes au parfait : il s'agit de trois situations différentes, toutes les trois coordonnées par ἢ, et non pas d'une situation générale, l'atimie, qui serait déclinée ensuite en deux catégories. Dans un texte à tonalité très politique, ἄτιμοι ne pouvait signifier « déshonoré ».

ἐλπίζοντας est apposé à αὐτοῖς : comme souvent, le participe apposé au complément au datif d'un verbe impersonnel passe à l'accusatif, qui est le cas « naturel » dans une proposition infinitive.

ὅσοι δὲ τὸν δῆμον πολλὰ κάγαθὰ εἰργασμένοι εἰσὶ, κακὸν δὲ μηδὲν πάποτε, ὀφείλεται δὲ αὐτοῖς χάριν κομίσασθαι παρ' ὑμῶν μᾶλλον ἢ δοῦναι δίκην τῶν πεπραγμένων, οὐκ ἄξιον τὰς κατὰ τούτων ἀποδέχεσθαι διαβολάς, οὐδ' ἂν πάντες οἱ τὰ τῆς πόλεως πράττοντες ὀλιγαρχικοὺς αὐτοὺς φάσκωσιν εἶναι.

*En revanche, tous ceux qui ont fait beaucoup de bien au peuple, et jamais aucun mal, et qui doivent obtenir votre reconnaissance plutôt que d'être punis de leurs actes, il ne convient pas d'accueillir les calomnies lancées contre eux, même si tous ceux qui s'occupent des affaires de la cité disent qu'ils sont des oligarques.*

δὲ oppose les bons citoyens à ceux qui, dans la phrase précédente, pouvaient désirer une révolution politique.

Il fallait bien noter que la relative introduite par ὅσοι se termine à πεπραγμένων : lorsqu'un relatif est sujet du verbe, puis, dans un second temps, occupe une autre fonction, il n'est pas répété mais remplacé par un pronom personnel au cas voulu par cette fonction. En l'occurrence, ὀφείλεται δὲ αὐτοῖς se substitue à καὶ οἷς ὀφείλεται : « tous ceux qui ont fait... et à qui il est dû... »

εἰργασμένοι εἰσὶ : parfait de ἐργάζομαι, suivi d'un double accusatif : « faire quelque chose à quelqu'un »

ὀφείλεται est un passif à valeur impersonnelle : « il est dû pour eux de recevoir » donc « ils doivent recevoir »

χάρις ne signifie pas ici « la grâce », mais la reconnaissance due à ceux qui rendent service ; le mot réapparaît un peu plus loin dans le texte

ἄξιον est un adjectif impersonnel accompagné de ἔστι sous-entendu, qui est le verbe de la principale.

ἄν est suivi du subjonctif φάσκωσιν, à valeur éventuelle. Comme ἄν n'est accompagné d'aucun mot subordonnant, il est lui-même conjonction de subordination, équivalent à ἐάν. Cette proposition ne peut donc absolument pas être traduite par un conditionnel.

Ἔμοι τοίνυν, ὧ ἄνδρες δικασταί, οὔτ' ἰδίᾳ οὔτε δημοσίᾳ συμφορὰ ἐν ἐκείνῳ τῷ χρόνῳ οὐδεμία πώποτε ἐγένετο, ἀνθ' ἧστινος ἄν προθυμούμενος τῶν παρόντων κακῶν ἀπαλλαγῆναι ἐτέρων ἐπεθύμουν πραγμάτων.

*Eh bien, moi, juges, à cette époque, je n'ai jamais subi aucune infortune, ni d'ordre privé, ni publique, pour laquelle, par envie d'être délivré des maux présents, j'aurais désiré une autre situation politique.*

ἀντί suivi du génitif signifie « en échange de quoi » et a donc souvent une valeur de cause (par exemple dans l'expression ἀντί τούτου, « c'est pourquoi »). La préposition est ici suivie du relatif ἧστινος, au féminin, dont l'antécédent est συμφορὰ.

Dans la relative, le participe προθυμούμενος est apposé au sujet et complété par l'infinitif aoriste passif ἀπαλλαγῆναι (de ἀπαλλάττω), suivi du génitif τῶν παρόντων κακῶν ; le verbe ἐπεθύμουν (lui-même complété par un génitif, ἐτέρων πραγμάτων) doit être relié à la particule ἄν, qui donne ici une valeur d'irréel du passé à l'imparfait, au lieu de l'irréel du présent habituel (voir Ragon § 282).

Τετρηράρχικά τε γὰρ πεντάκις, καὶ τετράκις νεναυμάχηκα καὶ εἰσφορὰς ἐν τῷ πολέμῳ πολλὰς εἰσενήνοχα, καὶ τᾶλλα λελητούργηκα οὐδενὸς χειρὸν τῶν πολιτῶν.

*J'ai exercé la triérarchie cinq fois, participé à quatre combats navals, versé de nombreuses contributions en temps de guerre et me suis acquitté des autres liturgies aussi bien que n'importe quel citoyen.*

Les verbes étaient au parfait, signifiant que toutes ces bonnes actions sont définitivement à mettre au crédit de l'orateur. Il était difficile de les rendre autrement qu'au passé composé.

La litote οὐδενὸς χειρὸν τῶν πολιτῶν est difficile à traduire littéralement : « pas moins bien qu'aucun des citoyens » signifie « aussi bien » ou « mieux que n'importe quel citoyen ». Οὐδενὸς est un génitif complément du comparatif χειρὸν (qui n'a rien à voir avec χεῖρ, « la main »), et τῶν πολιτῶν un génitif partitif (« aucun des citoyens »).

Καίτοι διὰ τοῦτο πλείω τῶν ὑπὸ τῆς πόλεως προσταττομένων ἐδαπανώμην, ἵνα καὶ βελτίων ὑφ' ὑμῶν νομιζοίμην, καὶ εἴ πού μοί τις συμφορὰ γένοιτο, ἄμεινον ἀγωνιζοίμην. ὧν ἐν τῇ ὀλιγαρχίᾳ ἀπάντων ἀπεστερούμην ·

*Or j'ai dépensé plus que ce qui était imposé par la cité afin d'être considéré par vous comme encore*

*meilleur et, si par hasard il m'arrivait quelque infortune, pour me défendre dans de meilleures conditions. Mais de tout cela, j'étais privé sous l'oligarchie*

διὰ τοῦτο ne fait qu'annoncer la finale ἵνα... ; ce procédé structurant (fréquent aussi avant une relative, une temporelle ou une complétive) est à peine une mise en relief de la proposition finale.

τῶν... προστακτομένων, génitif complément du comparatif πλείω, est certainement au neutre. Une traduction qui en faisait un masculin (« plus que ceux qui étaient obligés par la cité ») a toutefois été acceptée.

La finale était à l'optatif oblique, après un verbe principal à l'imparfait (ἐδαπανώμην). Elle était composée de deux parties, avec deux verbes νομιζοίμην et ἀγωνιζοίμην coordonnés par καί ; γένοιτο fait en revanche partie de l'hypothétique intercalée, introduite par εἰ avec une valeur potentielle.

ὧν est un relatif de liaison, qu'il convient de traduire comme un démonstratif. Le pronom renvoie de manière assez vague à la situation du locuteur avant la tyrannie des Trente.

οὐ γὰρ τοὺς τῶ πλήθει ἀγαθοῦ τινος αἰτίους γεγενημένους χάριτος παρ' αὐτῶν ἤξιον τυγχάνειν, ἀλλὰ τοὺς πλείστα κακὰ ὑμᾶς εἰργασμένους εἰς τὰς τιμὰς καθίστασαν, ὡς ταύτην παρ' ἡμῶν πίστιν εἰληφότες.

*En effet, ils ne jugeaient pas normal que ceux qui étaient à l'origine d'un bienfait pour le peuple obtiennent d'eux de la reconnaissance : au contraire, ils élevaient aux honneurs ceux qui vous avaient fait le plus de mal, en considérant qu'ils tenaient là un gage de notre loyauté.*

Le verbe ἤξιον n'a pas de sujet exprimé et plusieurs possibilités s'offraient aux candidats. Il était possible de traduire par un « on » assez vague renvoyant à l'atmosphère générale régnant sous les Trente. Mais d'après la phrase précédente, on pouvait comprendre que l'orateur désigne les « oligarques », les « Trente », les « tyrans » (traductions acceptées).

Le réfléchi αὐτῶν indique de façon certaine que le verbe est à la troisième personne du pluriel.

Le génitif χάριτος complète τυγχάνειν, qui ne peut avoir son sens intransitif de « se trouver ».

L'expression εἰς τὰς τιμὰς καθίστασαν ne signifie pas « mettre à l'honneur », mais, dans un sens plus politique, et plus concret, « placer aux honneurs, aux places à responsabilité » : il s'agit pour les Trente d'associer les gens à leur politique et d'en faire leurs complices.

ὡς ταύτην παρ' ἡμῶν πίστιν εἰληφότες : passage compliqué du point de vue du sens et de la construction. Le participe apposé est introduit par ὡς, qui renvoie à la pensée des tyrans : « comme recevant, comme s'ils recevaient, dans la pensée qu'ils recevaient ». Ταύτην est COD de εἰληφότες et suivi d'un attribut. On attendrait une forme τοῦτο, mais par attraction, le pronom se met au cas de l'attribut. Littéralement, « ils recevaient cela [c'est-à-dire le fait que des Athéniens occupaient des fonctions politiques] comme un gage de loyauté ». Πίστις a ici non pas le sens abstrait de « loyauté », encore moins de « confiance », mais le sens concret de « gage de loyauté ».

Ἄ χρῆ πάντας ἐνθυμουμένους μὴ τοῖς τούτων λόγοις πιστεύειν, ἀλλ' ἐκ τῶν ἔργων σκοπεῖν ἅ ἐκάστω τυγχάνει πεπραγμένα. ἐγὼ γάρ, ὧ ἄνδρες δικασταί, οὔτε τῶν τετρακοσίων ἐγενόμην· ἢ τῶν

κατηγόρων ὁ βουλόμενος παρελθὼν ἐλεγξάτω·

*Vous devez tous, si vous songez à cela, ne pas accorder créance aux propos de ces gens-là, mais examiner d'après les actions dont chacun se trouve être l'auteur. Pour ma part, juges, je n'ai jamais fait partie des Quatre-Cents ; ou bien que n'importe lequel de mes accusateurs s'avance et m'en convaincra.*

ἃ est à nouveau relatif de liaison.

Le sujet de πιστεύειν est « vous » sous-entendu ; la suite montre clairement que l'orateur s'adresse aux juges.

πάντας est un accusatif masculin pluriel : il n'est pas COD de ἐνθυμουμένους (\*songeant à tout cela), mais apposé au sujet dans l'infinitive.

ἃ ἐκάστῳ τυγχάνει πεπραγμένα : ἃ est ici un véritable relatif, dont l'antécédent est ἔργων. Il est sujet de τυγχάνει qui est cette fois suivi, selon une construction très fréquente, d'un participe. Le participe πεπραγμένα est au parfait, et à ce titre, il est suivi d'un complément d'agent au datif.

τῶν κατηγόρων ὁ βουλόμενος : « celui qui le veut parmi mes accusateurs »

ἐλεγξάτω : impératif aoriste 3<sup>e</sup> personne du singulier du verbe ἐλέγχω, « convaincre d'une faute ».

οὐ τοίνυν οὐδ' ἐπειδὴ οἱ τριάκοντα κατέστησαν, οὐδεὶς με ἀποδείξει οὔτε βουλευσάντα οὔτε ἀρχὴν οὐδεμίαν ἄρξαντα. καίτοι εἰ μὲν ἐξόν μοι ἄρχειν μὴ ἐβουλόμην, ὑφ' ὑμῶν νυνὶ τιμᾶσθαι δίκαιός εἰμι·  
*De plus, personne ne prouvera que, après l'arrivée des Trente au pouvoir, j'ai été membre du conseil ni que j'ai exercé quelque magistrature que ce soit. Or, si, alors qu'il m'était possible d'en exercer une, je m'y suis refusé, il est juste qu'aujourd'hui je sois récompensé par vous.*

οὐ τοίνυν οὐδέ signifie « en outre... ne pas ».

La proposition temporelle ἐπειδὴ οἱ τριάκοντα κατέστησαν, bien que placée en tête de phrase, doit logiquement être traduite après la proposition principale. Si l'on traduit « quand les Trente sont arrivés au pouvoir, personne ne démontrera... », on établit un rapport temporel, par ailleurs incohérent, entre l'arrivée au pouvoir et la démonstration : or, il s'agit pour l'orateur de montrer qu'il ne s'est pas compromis en occupant une fonction politique sous les Trente.

κατέστησαν a dans cette phrase un sens intransitif : « s'établir ».

Il fallait repérer la construction de ἀποδείκνυμι suivi d'une double proposition participiale.

La proposition hypothétique introduite par εἰ a pour verbe ἐβουλόμην : ἐξόν est un participe de ἔξιμι, employé ici au participe à l'accusatif absolu, construction relativement fréquente pour les verbes de possibilité, d'obligation, etc. Ἔξεστι signifie « il est possible », donc le participe se traduit littéralement par « étant possible », c'est-à-dire « alors qu'il était possible ».

δίκαιός εἰμι : construction personnelle d'un adjectif d'obligation, de convenance, etc. Littéralement, « je suis juste de », donc « il est juste que je... »

εἰ δὲ οἱ τότε δυνάμενοι μὴ ἠξίουσαν μοι μεταδιδόναι τῶν πραγμάτων, πῶς ἂν φανερώτερον ἢ οὕτως ψευδομένους ἀποδείξαιμι τοὺς κατηγόρους ;  
*Et si les dirigeants d'alors ne jugeaient pas normal de me faire participer aux affaires, comment*

*pourrais-je prouver plus clairement que de cette façon que mes accusateurs mentent ?*

τότε est enclavé entre l'article et le participe : il est donc complément de δυνάμενοι et ne doit pas être traduit avec ἤξιουν (\*« jugeaient alors... »).

L'interrogative finale comporte un verbe à l'optatif accompagné de ἄν, à valeur potentielle. Ἀποδείξαιμι, comme ἀποδείξει dans la phrase précédente, vient de ἀποδείκνυμι, qu'il ne fallait surtout pas confondre avec ἀποδέχομαι, « recevoir », dont on rencontrait une occurrence dans la deuxième phrase du texte.

Il fallait bien remarquer que le comparatif adverbial φανερότερον porte sur ἄν... ἀποδείξαιμι et non sur la proposition participiale. D'une manière générale, lorsqu'une proposition comporte plusieurs verbes, il faut systématiquement se demander si un COD, un adverbe, un complément circonstanciel se rapportent à l'un ou à l'autre.

Le comparatif a un complément introduit par ἤ, et ce complément est un adverbe de manière qui renvoie au raisonnement qui précède : l'orateur ne pourra pas prouver plus clairement son absence de collusion avec le régime des Trente qu'en rappelant, comme il vient de le faire, qu'il n'a jamais accepté de charge et que ceux-là ne lui en ont, de toute façon, pas proposé.

## Rapport sur l'explication d'un texte grec

établi par Mme Anne-Lise WORMS

*Durée de la préparation : 2h30*

*Durée de l'épreuve : 45 mn (30 mn d'explication - 5 mn pour les questions de grammaire - 10 mn de reprise)*

*Coefficient de l'épreuve : 5*

L'explication orale d'un texte grec, extrait des œuvres au programme, est bien souvent redoutée par les candidats. La raison en est que ceux-ci n'ont pas toujours eu la possibilité d'enseigner le grec depuis qu'ils sont en poste dans leurs établissements, et que leur familiarité avec la langue grecque s'en trouve diminuée. Or, pour peu que l'on s'y soit dès longtemps et avec régularité préparé, cette épreuve n'est pas plus difficile que les autres, elle peut même apporter des satisfactions et permettre d'accroître les chances de succès. Mais il est certain qu'il faut, lorsque l'on envisage de se présenter au concours de l'agrégation interne de Lettres classiques, l'anticiper de longue date. Les conditions dans lesquelles les candidats travaillent, pendant l'année du concours, sont souvent difficiles, surtout s'ils n'ont pu bénéficier d'un congé de formation ou s'ils ont une charge de cours importante.

La préparation à cette épreuve spécifique comporte plusieurs étapes que nous voudrions retracer ici en nous attachant à ses aspects concrets.

Il est tout d'abord *absolument nécessaire* de faire ce que l'on a coutume d'appeler du « petit grec » dans l'année ou les années qui précèdent celle de la préparation au concours. Cela consiste à lire et à traduire très régulièrement, quasi quotidiennement, des textes classiques, en s'aidant au besoin de la traduction, de façon à recouvrer ou améliorer une aisance indispensable avec la langue. On pourra ainsi être conduit à revoir certains points de morphologie ou de syntaxe précis et à « réviser », de façon à la fois extensive et intensive la grammaire, mais aussi à actualiser la connaissance de certains faits essentiels de l'histoire, de la civilisation et de la littérature grecques. Pour la grammaire, on utilisera celle de Ragon, celle d'Allard et Feuillâtre (plus utile pour la morphologie que pour la syntaxe), la *Syntaxe grecque* de Bizos ou celle de J. Humbert, ainsi que la *Nouvelle Grammaire Grecque* de J. Bertrand. En ce qui concerne la littérature, la *Littérature grecque* de M. Trédé, S. Saïd et A. Le Boulluec, l'*Introduction au théâtre grec antique* de A. Lebeau et P. Demont et *La rhétorique dans l'Antiquité*, de L. Pernot, sont des ouvrages indispensables. On pourra aussi tirer un grand profit de l'*Histoire grecque* de C. Orrioux et P. Schmitt-Pantel et de *L'Histoire d'Homère à Augustin*, par F. Hartog et M. Casevitz. Ce travail de fond peut s'appuyer sur les textes des orateurs (Lysias, Isocrate, Démosthène), de Platon (*Alcibiade*, *Lachès*, *Lysis*, *Ion*, *Ménexène*, *Hippias majeur*, *Charmide*, *Euthyphron*, *Apologie de Socrate*, *Criton*, pour ne citer que les plus courts), de Xénophon (*Anabase*, *Helléniques*, *Cyropédie*), des tragiques (Eschyle, Sophocle, Euripide) et, bien sûr, d'Homère.

Ce n'est qu'une fois ce travail effectué que l'on peut aborder l'étude des œuvres elles-mêmes. Celle-ci doit être entamée *le plus tôt possible*, soit dès la parution des programmes (désormais en janvier ou février). Chacune des deux œuvres doit faire l'objet tout d'abord d'une lecture en français, puis d'une seconde lecture en grec avec l'aide de la traduction. Il faut ensuite s'atteler à la traduction. Il faut en effet, par exemple pendant l'été, traduire *soi-même*, de façon linéaire et littérale, *in extenso*, chaque texte : relevé et mémorisation du vocabulaire, mise en évidence des points difficiles, élucidation du plus grand nombre possible d'entre eux. Cette traduction *personnelle* est une étape primordiale.

En traduisant, on est nécessairement conduit à réfléchir *soi-même* sur l'œuvre en général, à prendre des notes ou à analyser tel ou tel passage de près. Au fur et à mesure, on

s'approprié ainsi le texte et l'on en acquiert une connaissance intime, précieuse et irremplaçable lorsqu'il s'agira, lors de l'épreuve orale, de présenter une traduction et une explication d'un passage précis. C'est alors seulement que l'on sera en mesure de satisfaire à l'une des exigences principales de cette épreuve spécifique : la capacité à resituer le passage dans l'ensemble de l'œuvre et à établir des liens avec ses différents moments, aspects et enjeux. Un autre point doit être souligné : il ne faut pas se contenter de travailler sur l'œuvre au programme, mais il est impératif de lire aussi d'autres œuvres du même auteur ainsi que celles d'autres auteurs qui, par leur proximité avec celle qui est étudiée, ne peuvent qu'élargir et enrichir la réflexion engagée. Ainsi, dans le cas de l'*Apologie* et du *Banquet* de Xénophon, il était indispensable d'avoir relu en parallèle l'*Apologie de Socrate* et le *Banquet* de Platon, sans quoi il était impossible de définir de façon précise la nature et les enjeux spécifiques des textes de Xénophon au programme.

Si nous nous permettons d'insister sur ces étapes décisives d'appropriation du texte, c'est que nous constatons trop souvent que les candidats ne se sont pas confrontés eux-mêmes à celui-ci et qu'ils ont tendance à « plaquer » des idées et des analyses « toutes faites », issues non pas de leur analyse personnelle, mais de façon quasi exclusive de cours qu'ils ont suivis et de commentaires empruntés à la littérature critique, qui constituent autant de connaissances de seconde main. Ce n'est pas que les cours ou la lecture des études concernant l'auteur et son œuvre soient inutiles, bien loin de là : ils sont indispensables, mais ne doivent intervenir qu'*après*. On ne peut en effet tirer profit de cette *seconde* étape que si l'on connaît déjà intimement l'œuvre en elle-même et si l'on a *déjà* réfléchi dessus.

La troisième étape consiste à s'entraîner à l'épreuve orale en elle-même, de façon à en maîtriser les spécificités et les contraintes. Il faut donc tout d'abord s'exercer régulièrement à lire à voix haute le texte grec, de façon à en présenter une lecture aisée et non balbutiante, comme c'est très souvent le cas. Une bonne lecture est en elle-même, déjà, une explication de texte. Cette remarque vaut aussi pour les épreuves orales de latin et de littérature française. Il faut ensuite s'obliger à préparer une explication en se plaçant dans les conditions du concours : on délimite un texte d'une trentaine de lignes ou de vers, puis l'on tâche d'en effectuer une traduction et une explication, présentée si possible en public, issue d'une préparation dont la durée ne doit pas excéder deux heures. Il faut en effet réserver du temps (30 minutes environ) pour la partie de l'épreuve consacrée à la grammaire et à la scansion. En ce qui concerne celles-ci, on peut tâcher de repérer soi-même les points susceptibles de faire l'objet de questions morphologiques ou syntaxiques, et les étudier pour eux-mêmes avant de les exposer oralement. Puisque figure toujours au programme un texte « poétique » au sens large (Homère, Hésiode, les tragiques ou Aristophane), il est impératif de savoir scander l'hexamètre dactylique et le trimètre iambique. Toutes les grammaires comportent un chapitre portant sur la prosodie et la métrique, mais on consultera aussi avec profit le *Traité de métrique grecque* d'A. Dain.

L'épreuve orale elle-même se déroule, on le sait, en plusieurs temps. On introduit brièvement le texte : une phrase ou deux suffisent, qui le resituent dans le contexte immédiat et plus large de l'œuvre et indiquent la nature et l'objet. On lit ensuite le texte à voix haute, calmement, sans écorcher les mots, sans en oublier non plus (ce qui se produit fréquemment). On en propose ensuite une traduction claire, syntagme par syntagme. Il est déconseillé de rédiger entièrement, pendant le temps de la préparation, la traduction : cela conduit à se concentrer sur le texte français au détriment du texte grec, et parfois même à se perdre dans ce que l'on a écrit, ce qui n'est jamais agréable. On peut donc se contenter d'écrire certaines formules et de ne rédiger que les passages délicats. On ne doit proposer qu'une seule et unique traduction : le jury n'a pas à effectuer lui-même le choix entre plusieurs traductions. Si cette traduction ne paraît pas satisfaisante, il est toujours possible d'en exposer la difficulté et d'en justifier le choix lors de l'explication puisque, bien souvent, cela rejoint un point de

commentaire. Vient alors le moment de l'explication. Si nous avons eu le plaisir d'entendre plusieurs explications informées, fines, précises et stimulantes, il apparaît cependant clairement que de nombreux candidats, faute d'avoir effectué le travail de traduction préalable dont nous avons souligné la nécessité ci-dessus, ont manqué de temps, le jour de l'épreuve, pour préparer le commentaire (tout aussi important que la traduction), et que celui-ci est en réalité, en partie au moins, improvisé. Après une introduction dans laquelle on aura exposé son projet de lecture, on propose un commentaire (dans une langue correcte si possible...), qui peut être linéaire ou synthétique (sous la forme d'un commentaire composé) : l'essentiel est de ne pas se répéter et de n'oublier aucun des différents moments ou aspects du texte. Deux écueils majeurs sont à éviter : la paraphrase d'une part, le discours « autour du texte » d'autre part, qui transforme celui-ci en simple « prétexte » donnant lieu à des considérations générales et « plaquées ». Chaque passage, bien que relié à l'ensemble de l'œuvre, a sa singularité propre, qu'il s'agit de mettre en évidence. On peut, pour éviter ces écueils, se poser conjointement trois questions très simples, intimement liées entre elles et qui permettent d'orienter le commentaire : que dit *ici* l'auteur ? Pourquoi le dit-il ? Comment le dit-il ? Nous avons constaté que les candidats se limitaient trop souvent à une lecture portant sur l'aspect rhétorique du « discours » tenu, alors que cette grille de lecture est loin de se révéler pertinente pour tous les textes, et qu'il est beaucoup plus intéressant de varier les points de vue ou les axes d'interprétation. Aussi la nature même du texte doit-elle être prise en compte : dans bien des explications de passages d'*Edipe à Colone*, le fait qu'il s'agisse d'un texte théâtral était entièrement passé sous silence de même qu'il n'était fait aucunement état, par exemple, de la situation d'énonciation ou des nombreuses didascalies internes. L'on oublie fréquemment, en outre, la dimension orale des œuvres de la littérature grecque classique qui, on le sait, étaient lues à voix haute avant que de l'être en silence. Aussi les effets sonores ou le rythme, dans les textes poétiques comme dans les œuvres en prose, ne peuvent être méconnus.

La dernière partie de l'épreuve (10 à 15 minutes environ) est consacrée aux questions de grammaire ou de prosodie. S'agissant d'un texte en prose, deux analyses morphologiques et une question de syntaxe sont soumises au candidat. Ce sont le plus souvent des formes verbales un peu particulières, ou des formes adjectivales (des comparatifs irréguliers, par exemple) qu'il faut expliciter. Les questions de syntaxe, quant à elles, peuvent porter sur les emplois de l'adjectif, des pronoms, des cas (génitif ou datif, le plus fréquemment), sur ceux d'un mode (participe, optatif, subjonctif, impératif, infinitif), d'un temps (aoriste, parfait), de l'adverbe ou conjonction de subordination ὡς, de la particule ἄν, ou encore sur des questions de construction propres au grec. Dans tous les cas, cela implique de procéder au préalable à un relevé exhaustif de tous les faits s'y rapportant dans le texte, puis de les reprendre lors de l'exposé oral en les *classant* de façon raisonnée : on présentera, par exemple, les différents emplois du subjonctif en commençant par ses emplois dans les propositions indépendantes ou principales (délibération ; exhortation et défense), puis en continuant par ses emplois dans les propositions subordonnées (complétives exprimant la crainte ; subordonnées finales ; subjonctif d'éventualité dans les subordonnées temporelles, hypothétiques ou relatives).

Il faut donc impérativement avoir au préalable révisé sa grammaire ! Du point de vue morphologique, de nombreuses confusions sont sensibles. On peut citer ici l'une des plus courantes : l'absence de distinction entre le pronom-adjectif indéfini τις enclitique, et le pronom-adjectif interrogatif τίς. En ce qui concerne la syntaxe, bien des emplois de ὡς sont méconnus ; on confond l'irréel et l'éventuel ; on ne connaît pas les différents emplois du datif. Mais le plus flagrant reste sans doute la méconnaissance de la syntaxe du participe : un participe substantivé (et donc nécessairement précédé d'un article) est traduit comme un participe à valeur circonstancielle (sans article) ; on ignore aussi ses fonctions d'épithète,

d'apposé, d'attribut du sujet ou du complément. Si la présence d'un génitif absolu est souvent repérée, celle d'un accusatif absolu l'est rarement.

Pour ce qui concerne les questions de prosodie et de métrique, il est demandé au candidat de scander un ou deux vers (trimètres iambiques dans le cas d'un texte d'Eschyle, Sophocle ou Euripide, anapestes dans les parabases des comédies d'Aristophane, hexamètres dactyliques pour les œuvres d'Homère ou d'Hésiode). On délimite les unités métriques (les pieds) et on indique les coupes.

L'entretien avec le jury, par lequel se clôt l'épreuve, permet de discuter avec le candidat et de le conduire, le cas échéant, à revenir sur certains points de la traduction, du commentaire et de l'exposé de grammaire. Il est destiné à *aider* le candidat, et en aucun cas à le mettre en difficulté.

Nous terminerons par quelques observations portant sur les œuvres au programme cette année. Les œuvres de Xénophon figurant au programme ont été inégalement traitées. L'*Apologie* a paru plutôt bien maîtrisée, mais le *Banquet* un peu moins ; quant à l'*Économique*, il semble que peu de candidats aient tout simplement lu ce traité. C'est fort dommage. Certains points essentiels ont été rarement relevés : il en va ainsi du lien entre les œuvres de Platon et de Xénophon, ou encore de thèmes platoniciens fondamentaux. Un candidat a ainsi évoqué la « discrétion » de Socrate ou d'Autolykos, alors qu'il s'agissait de la mise en pratique, chez l'un et l'autre, de la vertu de « tempérance », l'une des vertus cardinales selon Platon. La construction de la figure de Socrate, à travers ces différents textes, ainsi que les variations que celle-ci subit d'une œuvre à l'autre, ou encore l'ironie non pas du seul Socrate, mais celle aussi de Xénophon, à l'arrière-plan, de même que la portée critique de nombreux discours, furent peu analysées.

En ce qui concerne *Œdipe à Colone*, la complexité de l'œuvre, tant dans ses aspects conceptuels que dans ses aspects formels, aurait dû faire l'objet d'une attention particulière. Nous avons constaté que plusieurs vers n'étaient pas commentés, que la nature *poétique* du texte (le rythme, les images) n'était pas toujours prise en compte, alors même, parfois, que le candidat avait pu montrer qu'il maîtrisait parfaitement les questions de prosodie et de métrique. Pourquoi ne pas avoir utilisé ces compétences lors de l'explication ? Enfin, les propos tenus par le chœur et son rôle décisif sont bien souvent passés sous silence, alors que celui-ci constitue l'un des *acteurs* essentiels de toute tragédie grecque.

Il faut, pour conclure, rappeler que, d'une manière générale, l'oral d'un concours doit faire l'objet d'une préparation aussi minutieuse que celle de l'écrit. Il est en effet attristant de constater que certains candidats, qui ont franchi avec succès l'étape de l'admissibilité, se retrouvent à ce point démunis lorsqu'ils se présentent aux oraux. L'épreuve d'explication d'un texte grec, en particulier, doit être, pour les raisons évoquées ci-dessus, très soigneusement anticipée. Lire, traduire et expliquer un texte grec est en effet un plaisir dont un professeur de Lettres classiques ne saurait se priver !