



# **Concours du second degré**

## **Rapport de jury**

**Concours : AGRÉGATION INTERNE**

**Section : LETTRES CLASSIQUES**

**Session 2016**

Rapport de jury présenté par :  
Anne ARMAND  
Présidente du jury

La liste des membres du jury, le programme et les sujets des épreuves de la session 2016 sont disponibles sur le site "devenir enseignant"

<http://www.devenirenseignant.gouv.fr>

## **SOMMAIRE**

Commentaires sur la session 2016	p. 3
Bilan de l'admissibilité du concours interne	p. 7
Bilan de l'admissibilité du CAER-PA	p. 8
Bilan de l'admission du concours interne	p. 9
Bilan de l'admission du CAER-PA	p. 10

## **ÉPREUVES D'ADMISSIBILITE**

Composition française	p. 11
Version latine	p. 26
Version grecque	p. 34

## **ÉPREUVES D'ADMISSION**

Leçon (français – latin – grec)	p. 43
Leçon de cinéma	p. 52
Explication d'un texte français postérieur à 1500	p. 56
Explication de grammaire	p. 62
Explication d'un texte antique	p. 66

## COMMENTAIRES SUR LA SESSION 2016

La session 2016 du concours interne de l'agrégation de lettres classiques s'inscrit dans la lignée des sessions précédentes : le nombre de candidats présents aux deux épreuves écrites est stable pour le concours public et connaît un léger fléchissement pour le concours privé.

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

### Agrégation

2016	<b>313 pour 45 postes</b>
2015	315 pour 45 postes
2014	308 pour 40 postes
2013	276 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

### CAER-PA

2016	<b>35 pour 4 postes</b>
2015	39 pour 5 postes
2014	46 pour 4 postes
2013	32 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

La session 2016 ne présente qu'une spécificité par rapport aux deux sessions précédentes, la chute du nombre de candidats inscrits en grec à l'écrit. Sur les 93 admissibles du concours public et les 8 admissibles du concours privé, soit sur 101 candidats, 29 ont composé en grec à l'écrit, et 72 ont composé en latin. Ce déséquilibre constaté peut s'expliquer soit par une diminution effective du vivier d'hellénistes, soit par les résultats obtenus cette année en version grecque : alors qu'en 2014 et 2015 la moyenne des trois épreuves écrites était équivalente (aux alentours de 9,15), la moyenne de la version grecque cette année s'est trouvée inférieure d'un point à la moyenne de composition didactique et de version latine. Le texte de cette version n'avait pourtant rien de particulier. Le jury est bien évidemment décidé à engager une réflexion sur le barème de correction, afin d'éviter autant que faire se peut le décrochage de la moyenne de version grecque

par rapport à celle de version latine, mais le rapport ci-dessous rappelle également les exigences incontournables de cet exercice.

#### • Résultats d'ensemble

On ne note pas de réelle variation entre les sessions 2016 et 2015. Pour le concours public,

- la barre d'admissibilité en 2015 était de 11,10 pour 11 en 2016 ;
- la barre d'admission en 2015 était de 11,05 pour 11,34 en 2016 ;
- la moyenne des admis en 2015 était de 12,99 pour 12,65 en 2016.

Pour le concours privé, concours dans lequel l'effectif très faible des candidats entraîne une variation potentielle des résultats plus marquée,

- la barre d'admissibilité en 2015 était de 10,90 pour 10,70 en 2016 ;
- la barre d'admission en 2015 était de 10,29 pour 11,80 en 2016 ;
- la moyenne des admis en 2015 était de 12,74 pour 11,78 en 2016.

On remarque que la barre d'admission du concours privé a été plus élevée que celle du concours public (11,80 pour 11,34) et que cette barre est supérieure d'un point et demi à celle de la session précédente.

La seule différence notable entre le concours public et le concours privé cette année est la différence de moyenne entre le premier reçu de chaque concours : la moyenne générale du premier reçu dans le concours public en 2015 était de 16,50, et de 16,75 dans le concours privé, alors qu'en 2016, elle est de 15,35 pour le concours public mais de 13,50 pour le concours privé.

#### Barres d'admission

	<b>Agrégation</b>	<b>CAER-PA</b>
<b>2016</b>	<b>11,34</b>	<b>11,80</b>
2015	11,05	10,29
2014	11,03	12,35
2013	9,79	8,76
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

#### • Epreuves écrites et orales

Comme lors de la session précédente, les notes maximales (entre 18 et 20) ont été attribuées à des compositions de didactique, à des versions, comme à des explications de textes en français, en latin ou en grec. Le jury utilise toute la palette de notes mises à sa disposition ; ainsi les écarts relevés cette année dans la notation de l'oral sont les suivants :

- explication en français : 18,50 (note attribuée deux fois) – 3
- explication en langues anciennes : 18,50 – 2,5
- leçon : 16,50 – 0,5.

Pour mémoire on retiendra que ce « 0,5 » en leçon a sanctionné un candidat qui, furieux ou désespéré de ne pas réussir à traiter sa leçon, s'en est pris et à l'auteur, qui écrivait à peu près

n'importe quoi, et au jury, qui donnait une leçon qui n'avait pas de sens. Tout le monde se souvient d'avoir un jour ainsi raté une épreuve, et peut comprendre le découragement ressenti, voire l'effondrement manifesté par des larmes, mais personne ne peut admettre chez un enseignant une attitude non professionnelle dans les interactions verbales.

Les mêmes observations que dans les sessions précédentes ont pu être faites sur l'importance des deux parties du concours : tel candidat se trouve reçu avec un écrit assez médiocre quand tel autre avec un bon écrit n'est pas reçu, et inversement.

- Ainsi, le dernier candidat reçu dans le concours public a obtenu 282 points à l'écrit, l'avant dernier n'en avait obtenu que 224. Mais l'un a obtenu 3,5 / 20 en explication de texte, quand l'autre a obtenu 12 / 20 ; le même écart s'est trouvé en explication de langues anciennes, 7 / 20 pour l'un, 15 / 20 pour l'autre ; la leçon a été réussie pour le dernier candidat (14 / 20), ce qui a rattrapé ses deux mauvaises notes en explication et lui a permis d'être tout de même reçu, quand l'avant dernier candidat a fait une prestation moyenne évaluée à 9 / 20, donc a réussi globalement l'ensemble de son oral.
- Dans le concours privé, le candidat reçu premier avait fait un très bon écrit et obtenu 358 points, alors que le candidat reçu second n'avait obtenu que 232 points à l'écrit. Ils finissent avec un total de 521 et 507 points, avec peu d'écart donc, le premier ayant fait un oral passable (français 11,5 – langues anciennes 8,5 – leçon 5) et le second un oral contrasté mais brillant (français 20 – langues anciennes 7 – leçon : 12,5).

Ces observations (et nous invitons les candidats à lire celles qui figurent dans le rapport 2015) doivent convaincre que le concours, composé de trois épreuves écrites et de trois épreuves orales, permet à des talents divers de s'exprimer, et surtout qu'une épreuve qui semble ratée à l'oral ne doit en aucun cas empêcher un candidat de venir passer la ou les épreuves suivantes : aucun candidat ne sait ce que vaut son écrit, aucun candidat ne sait ni la note que le jury attribuera à la prestation qu'il croit avoir ratée ni les notes que les autres candidats obtiennent. Tout est toujours possible jusqu'au terme de la dernière épreuve du concours. C'est la raison pour laquelle le jury ne laisse jamais partir un candidat qui souhaite abandonner en cours de préparation sans tout tenter pour le retenir et l'accompagner jusqu'à la fin de son temps de préparation : s'accrocher, même dans un moment difficile à vivre, est une des qualités attendues d'un enseignant (le rapport de la session 2015 précisait : « l'oral est une épreuve, pendant laquelle on se bat autant avec les sujets à traiter qu'avec soi-même, avec le stress, la fatigue, le ressassement de l'épreuve de la veille ; mais on se bat, comme un enseignant décide de s'investir à fond dans le cours qu'il offre à ses élèves). S'accrocher est toujours payant, ne serait-ce que pour comprendre ce qui a manqué pour réussir à cette session et mieux se préparer à la suivante.

#### • Conseils aux candidats

Les pages qui suivent ne dressent pas de listes d'erreurs, de bévues, de perles relevées dans les copies ou entendues pendant l'oral, mais proposent des corrigés rédigés, précis et commentés, pour aider en toute clarté les candidats.

Cette année, de nouveau, figure un rapport spécifique sur la leçon de cinéma. Des changements, annoncés dans le rapport de la session 2015, concernant le rôle attribué à l'appariteur et le protocole de fin du temps de préparation et d'entrée dans la salle d'examen, ont été mis en œuvre cette année et sont rappelés ci dessous. Le jury a pu éprouver la fiabilité du matériel mis à disposition puisque deux et même trois leçons de cinéma ont pu avoir lieu de façon concomitante sans entraîner aucune gêne chez les candidats. Il n'y a donc pas à craindre de problème matériel, il faut tout entier être à la réflexion proposée. Les attentes spécifiques de cette leçon, en termes de méthode comme de niveau scientifique et culturel, ont été précisées dans le rapport de la session 2015 et manifestement assimilées si l'on considère la qualité de certaines prestations ; elles le sont de nouveau dans les pages qui suivent afin de fixer clairement les contours de l'épreuve.

Pour conclure, le rapport de la session 2015 rappelait la particularité du concours interne : « La

composition de didactique et la leçon de cinéma constituent la particularité du concours interne par rapport au concours externe. C'est dans ces deux épreuves que la dimension professionnelle est la plus prégnante, lorsqu'il s'agit d'organiser pour une classe un projet de lecture répondant à des objectifs de formation des élèves, lorsqu'il s'agit de rendre compte d'une forme d'expression culturelle fondamentale dans la création contemporaine ; dans les deux cas, il n'est pas possible de contourner l'obstacle en effaçant leurs spécificités ». Le jury invite donc les futurs candidats à bien se persuader de la dimension professionnelle des épreuves auxquelles ils vont se préparer.

Les professeurs qui souhaitent préparer le concours interne de l'agrégation de lettres classiques et du CAER-PA trouveront dans les pages qui suivent toutes les indications leur permettant de comprendre l'esprit du concours, les attentes pour chaque épreuve, et les conseils pour s'y préparer au mieux.

*Anne ARMAND*





## BILAN DE L'ADMISSIBILITE

### Concours EAH ACCES ECHELLE REM.AGREGATION-PRIVE

#### Section / option : 021A LETTRES CLASSIQUES

Nombre de candidats inscrits : 51

Nombre de candidats non éliminés : 35 Soit : 68.63 % 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 : 8 Soit : 22.86% des non éliminés

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

Moyenne des candidats non éliminés 0170.38 *(soit une moyenne de : 8.52 / 20)*

Moyenne des candidats admissibles : 0244.95 *(soit une moyenne de : 12.22 / 20)*

#### ***Rappel***

Nombre de postes : 4

Barre d'admissibilité : 0214.00 *(soit un total de : 10.70 / 20)*  
*(Total des coefficients des épreuves d'admissibilité : 20)*

**BILAN DE L'ADMISSION****Concours EAH ACCES ECHELLE REM.AGREGATION-PRIVE****Section / option : 021A LETTRES CLASSIQUES**

Nombre de candidats admissibles : 8

Nombre de candidats non éliminés : 8 Soit : 100.00 % 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 admis sur liste principale : 4 Soit : 50.00 % des non éliminés

Nombre de candidats admis 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 : 0430.75 (*soit une moyenne de : 10.77 / 20*)

Moyenne des candidats admis sur liste principale : 0497.13  
(*soit une moyenne de : 12.43 / 20*)

Moyenne des candidats admis sur liste complémentaire :

Moyenne des candidats admis à titre étranger :

***Moyenne portant sur le total des épreuves d'admission***

Moyenne des candidats non éliminés : 185.81 (*soit une moyenne de : 9.29 / 20*)

Moyenne des candidats admis sur liste principale : 0235.63  
(*soit une moyenne de : 11.78 / 20*)

Moyenne des candidats admis sur liste complémentaire 0  
(*soit une moyenne de : 0 / 20*)

Moyenne des candidats admis à titre étranger

***Rappel***

Nombre de postes : 4

Barre de la liste principale : 0472.00 (*soit un total de : 11.80 / 20*)

Barre de la liste complémentaire : 0 (*soit un total de : 0 / 20*)

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

## ÉPREUVES D'ADMISSIBILITÉ

### RAPPORT SUR LA COMPOSITION FRANÇAISE

Sujet de la session 2016

Sept extraits du *Barbier de Séville*, du *Mariage de Figaro*, et de *La Mère coupable* de Beaumarchais vous sont proposés. Dans un développement composé et rédigé, vous présenterez, à partir de l'analyse que vous ferez de ce corpus, les modalités de son exploitation dans un projet didactique à l'intention d'une classe de Première. Vous vous intéresserez à la façon dont des situations comparables engendrent des formes théâtrales radicalement différentes.

Texte 1 : *Le Barbier de Séville* –Personnages

Texte 2 : *Le Mariage de Figaro* –Caractères et habillements de la pièce

Texte 3 : *La Mère coupable* –Personnages

Texte 4 : *Le Barbier de Séville* –Acte II, scène XV

Texte 5 : *Le Mariage de Figaro* –Acte II, scènes XVII, XVIII, XIX

Texte 6 : *La Mère coupable* –Acte I, scène VIII

Texte 7 : *La Mère coupable* –Acte III, scène VI

#### Remarques préliminaires

Manifestement, la grande majorité des candidats a lu les rapports antérieurs et sait qu'elle doit articuler des savoirs universitaires et ses mises en œuvre didactiques. Mais le jury tient à insister une nouvelle fois auprès des candidats, puisqu'un certain nombre d'entre eux ne l'a toujours pas entendu : *la partie de réflexion didactique attendue ne peut se limiter à quelques lignes en fin de composition qui décrivent hâtivement un vague projet de séances.*

De même, et ces remarques concernent davantage de candidats encore que la première, la copie ne peut s'arrêter à des formules un peu figées qui manient les termes de séquences et de séances, parfois confusément, ou qui écrivent « les élèves remarquent rapidement la situation comparable à toutes les scènes » mais ne précisent ni comment les élèves vont pouvoir arriver à cette affirmation, ni pourquoi, dans l'ensemble du projet didactique, cette remarque prend toute sa place. Dans le même ordre d'idées, le jury attend que tous les travaux d'écriture proposés aux élèves soient eux aussi explorés. Ainsi, il est improductif d'écrire que le texte 7 fera l'objet d'un commentaire littéraire, si la copie ne présente pas les grandes lignes de ce commentaire.

Comme lors des trois années précédentes, le jury tient à répéter que *les candidats sont libres de choisir le plan qui leur agrée, dès lors qu'ils parviennent, dans le cadre contraint de l'exercice de la composition, à articuler des savoirs et des travaux précis sur le corpus.* Il faut que le lecteur - correcteur de la copie comprenne comment les élèves vont travailler, en autonomie ou en cours, autour de questionnements littéraires construits par des connaissances du professeur – rédacteur de la composition. Cette articulation constitue bel et bien un critère déterminant dans l'évaluation finale des copies. Nous voyons de plus en plus de plans qui suivent le déroulé de séances, qui semblent plus souples aux candidats, précisément pour parvenir à cette articulation difficile. Cela ne signifie nullement que le jury se raidit sur un seul type de plan et privilégie l'un sur l'autre, mais bien que l'important réside dans un équilibre entre *les connaissances requises par le corpus et son utilisation dans le cadre d'une classe de Première.*

Les propositions qui suivent s'attacheront à montrer que les deux types de plan peuvent convenir au projet initial. Là encore, répétons que le projet didactique ne doit pas consister en une suite de sept lectures analytiques, aussi brillantes soient-elles, mais qu'il appartient à un professeur de pouvoir varier les approches, les types d'exercices, dans un projet d'ensemble dont les objectifs didactiques sont clairement cernés et définis en amont du travail avec les élèves. La réflexion préalable sur le corpus prend ainsi toute sa valeur.

### • L'introduction

Beaucoup de candidats prennent trois pages pour mener à bien l'introduction alors que la composition en compte huit ou dix. Ils courent ainsi un double risque : d'une part, le jury constate une certaine dilution, surtout dans la présentation du corpus ; d'autre part, les candidats dévoilent trop d'éléments, ce qui désamorce quelque peu la lecture de l'ensemble. Qu'il nous soit permis de reformuler ici quelques conseils.

Il est nécessaire de prendre en compte les indications précises du sujet. Le libellé conduisait à s'interroger sur le rapport entre une situation dramatique comparable des scènes et le genre exploré par Beaumarchais. Certains candidats ne se préoccupent pas de ces indications et proposent des problématiques annexes. Ainsi, se demander « comment la vision de la noblesse au XVIIIème a pu faire évoluer le théâtre » ou « comment la morale fait du théâtre de Beaumarchais un germe révolutionnaire » revient à négliger totalement l'importance de la situation dramatique telle que les quatre extraits de scènes la construisent. D'autres, la majorité, transforment le libellé en problématique en écrivant « Nous nous demanderons comment une situation dramatique comparable engendre des formes de théâtre radicalement différentes ». Or, comme nous le disons tous à nos élèves et étudiants, la problématique se saurait être une simple reformulation du libellé sous forme interrogative.

Voici une problématique proposée par un candidat : « Dans quelle mesure Beaumarchais propose-t-il à son public des scènes qui lui sont familières pour mieux le surprendre et asseoir ainsi son originalité ? ». Dès l'introduction, cette copie souligne trois dimensions importantes de la réflexion sur un tel corpus. D'abord, la référence au « public » laisse entrevoir que les attentes des spectateurs occupent un rôle déterminant dans la dramaturgie de Beaumarchais ; ensuite, l'expression « scènes familières » peut conduire à considérer deux démarches : celle de la tradition héritée de la comédie classique et en particulier celle de Molière, mais le fait que public de Beaumarchais peut voir dans la trilogie des surprises auxquelles il ne s'attendait pas. La question ainsi posée affirme donc amorcer une réflexion sur l'évolution générique reliée à celle sur le statut même de l'auteur. Beaumarchais affirme sa volonté d'infléchir le genre même de la comédie, tout autant qu'il revendique une autonomie de l'auteur.

Deuxième élément attendu de l'introduction, la présentation du corpus. Manifestement, les cours de préparation insistent bien sur cet aspect et rares sont les copies qui omettent de s'y atteler. Mais il ne faut pas perdre de vue l'efficacité d'une telle présentation qui permet déjà une interprétation du corpus par le professeur. Ainsi, au lieu de procéder sous forme d'énumération des sept textes, comme beaucoup de candidats le font, sans doute par souci d'exhaustivité, il semblait évident de différencier dès l'introduction deux ensembles. Les trois premiers textes consistent en « didascalies externes initiales » pour reprendre la terminologie d'Anne Ubersfeld, alors que le second ensemble du corpus relève du texte théâtral. Les candidats auraient pu montrer ainsi que le corpus renvoyait pleinement à la définition de l'objet d'étude « le texte théâtral et sa représentation, du XVIIème à nos jours », « dont l'objectif est de faire découvrir des œuvres théâtrales qui renouvellent les formes classiques étudiées en seconde, mais aussi de sensibiliser les élèves à l'art de la mise en scène, notamment dans sa capacité à enrichir l'interprétation. La réalisation scénique déterminant profondément l'écriture des textes dramatiques et permettant d'en faire jouer pleinement les effets, on s'attache à faire percevoir aux élèves les interactions

*entre texte et représentation.* » En effet, choisir d'étudier les didascalies liminaires, qui sont des textes de Beaumarchais, peut permettre de faire comprendre à des élèves de première la différence entre texte lu et texte vu. La fonction des deux ensembles du corpus, leur destinataire, différent et s'interroger sur ces différences peut nourrir de façon féconde une approche du texte théâtral **et** de sa représentation.

Le second ensemble, celui des quatre scènes, repose sur une similitude de la situation dramatique. L'introduction doit être le moment de définir le sens même de l'expression. Bon nombre de copies partent de l'idée que les élèves ont définitivement compris son acception spécifique au théâtre. Ici, le corpus réunit des personnages qui poursuivent un but identique : tromper l'autre ou les autres et la situation dramatique fait donc référence au déroulement et à la construction de l'action. Sans contextualiser en détails chacune des scènes, il était possible de les subsumer à l'avancée de l'action produite par ces « pièges » qui se retournent contre leur auteur, ou pas ; puis, d'envisager comment le dramaturge plaçait le spectateur, ou non, du côté du trompeur. En effet ces quatre scènes conduisaient de la connivence amusée à la condamnation du trompeur et faisaient donc varier les effets de réception. Ces indications peuvent suffire dans l'introduction : elles mettent en valeur la similitude et la différence entre les quatre scènes et permettent d'entrer immédiatement dans une problématisation. Les candidats auraient évité une contextualisation parfois laborieuse et surtout trop longue dans le cadre de l'introduction. Le jury invite donc à une présentation réflexive du corpus, déjà construite sur un ensemble de questionnements.

Par ailleurs, les candidats ont raison de proposer une présentation critique du corpus, à condition de dépasser les simples constats dont voici deux exemples.

Certains font remarquer l'ampleur du corpus (sept textes), pour la regretter. La longueur ne devrait pas être un critère rédhibitoire puisque la construction d'une séquence à destination des élèves requiert toujours des choix de la part du professeur, choix qui nourrissent précisément les objectifs qu'il souhaite viser. En proposant, dès le début de la composition, de différencier deux ensembles, les candidats s'ouvraient une possibilité de synthétiser par exemple une étude des trois premiers textes, unis par leur nature de didascalies externes. En procédant ainsi, la séquence s'oriente vers une réflexion autour de la nature même des didascalies, (la différence entre externes et internes à une scène), ainsi qu'autour de la particularité de Beaumarchais par rapport aux présentations des personnages telles que les élèves les ont déjà rencontrées dans le théâtre classique en seconde.

La deuxième remarque récurrente sur le corpus fait état de l'absence de Figaro dans les extraits de scène. Là encore, il s'agit d'un choix lié à l'objectif de cette séquence qui invite à une réflexion générique plus qu'à un traditionnel parcours dans une œuvre à partir d'un personnage.

Quoiqu'il en soit, le jury attire l'attention des candidats sur les perspectives didactiques qu'ils peuvent dégager du corpus. Il s'agit donc de faire apparaître les questions littéraires qui peuvent présider à l'existence même du corpus qui leur est proposé, plutôt qu'à des remarques quelque peu infructueuses sur son bien-fondé. La composition consiste en elle-même à problématiser un ensemble de textes, à étudier le théâtre à partir d'entrées variées dans des corpus parfois inattendus, riches et qui demandent nécessairement une réflexion sur la manière de les exploiter. Parfois, les candidats choisissent de laisser de côté les trois premiers textes (les didascalies externes), amputant ainsi le corpus de toute la réflexion de Beaumarchais sur son œuvre, la manière de la concevoir, de l'interpréter. Or, il ouvre par là à une conception originale de l'auteur qui se « mêle » de mise en scène, et on ne pouvait faire l'économie de cette présence auctoriale si particulière. Par ailleurs, il donne des indications précieuses sur les registres dont il compte user dans la trilogie, ce qui permettait d'entrer dans une réflexion générique fine. Les candidats se sont donc privés de l'essentiel en omettant trois textes sur sept.

Enfin, la présentation du corpus doit conduire les candidats à décider d'un ordre, qui demande nécessairement une justification, comme les rapports précédents l'ont déjà souligné. Commencer

par les didascalies, puis aborder les textes des scènes permettait de mettre l'accent sur l'intervention de l'auteur en amont même des pièces. Mais on pouvait également décider de conserver l'ordre chronologique, susceptible de rendre compte de l'évolution de l'écriture et de sa fonction, telle que Beaumarchais lui-même semble l'avoir rêvée.

Voici, reproduite, la dernière partie de l'introduction d'une excellente composition dans laquelle le/la candidat(e) annonce son plan :

*« Ainsi la séquence pourra-t-elle s'ouvrir par deux séances qui poseront le cadre théorique de la réflexion sur le théâtre, par quelques pages de Diderot, puis en comparant les trois premiers textes du corpus dans lesquels Beaumarchais se présente autant comme dramaturge que comme metteur en scène. Puis dans un second temps, organisé lui aussi en deux séances, il s'agira de relever tous les moyens mis en scène pour jouer diversement des situations comiques : Le Barbier de Séville et Le Mariage de Figaro seront ainsi les supports de ces analyses. Enfin, car il semble que l'étude doive se faire de façon chronologique pour mieux mesurer l'évolution de la pensée de Beaumarchais, un dernier temps s'articulera autour d'une séance pour aider les élèves à saisir la portée du « drame » auquel La Mère coupable prête sa structure sans être éloigné tout à fait du cadre comique. »*

Commentaires : on le voit, cette composition choisit un plan dissertatif et propose trois parties de réflexion : autour du dramaturge et du metteur en scène, l'un des enjeux essentiels des didascalies externes ; autour de la nature spécifique du comique de Beaumarchais, ce qui conduira dans le développement à une analyse en profondeur. Ce(tte) candidat(e) dépasse en effet, dans cette deuxième partie, le relevé taxinomique dont usent beaucoup en se limitant à « comique de gestes, de mots, de situations » ; enfin, autour de l'infléchissement des mêmes situations vers le drame. La copie s'attache également à justifier le choix chronologique par une nécessité didactique, celle de faire comprendre l'évolution générique.

#### • Première proposition d'exploitation du corpus

1) En premier lieu, on peut choisir d'entrer dans le corpus par les trois premiers textes puisqu'ils constituent un ensemble de didascalies initiales externes. Les élèves ont déjà réfléchi en classe de seconde aux caractéristiques du genre théâtral en étant invités à percevoir les grands traits de l'esthétique classique dont font partie les présentations de personnages, aussi bien dans la comédie que dans la tragédie. On pourra préparer la séance en leur demandant une lecture intégrale des trois premiers textes, et en leur fournissant un guide de questionnement.

Tout d'abord ils devront comparer la description des vêtements dans les textes 1, 2, et 3. Ils auront ainsi remarqué que pour *Le Barbier de Séville*, Beaumarchais décrit avec minutie les costumes, alors que dans *Le Mariage de Figaro*, même s'il conserve un grand souci des détails, « habillements » vient systématiquement en seconde position et ce dès l'intitulé de la didascalie externe, cédant le rôle le plus important aux « Caractères ». Avec la didascalie de *La Mère coupable*, les précisions du dramaturge négligent totalement les costumes et privilégient les analyses en profondeur des personnages. En entrant plus avant dans l'interprétation, on pourrait étudier les costumes du Barbier en référence aux habitudes du théâtre classique : le personnage du Comte sera particulièrement propice à cette comparaison. Les élèves auront vu les changements de costumes liés à chaque acte. Au premier, il est l'amant, en témoignent les indices liés à la dissimulation et au mystère, « grand manteau », « chapeau rabattu » : il veut échapper à la clairvoyance de Bartholo, agir en toute impunité. Il change de costumes à chaque acte, en même temps qu'il change de rôle et « cavalier » comme « bachelier » sont des identités d'emprunt. Le Comte se joue de Bartholo et de ses précautions. Cette indication présage des effets de théâtre dans le théâtre toujours réjouissants pour le spectateur. L'acte IV lui rend son identité sociale de « grand d'Espagne » et on attirera l'attention des élèves sur le double sens de l'adverbe « superbement », en lien avec ce qu'on appelle « la superbe » (maintien orgueilleux)

mais aussi synonyme de magnificence de l'habillement. Les costumes du personnage indiquent conjointement un type d'intrigue, l'amant qui se joue du vieillard, et un type de personnage, le grand seigneur qui se joue du bourgeois. Le costume de Bartholo s'oppose en tous points à celui du Comte. Il est immuable sur la totalité de la pièce, et il dessine les grands traits du personnage. Les couleurs foncées (deux occurrences de « noir »), la perruque, la « fraise », terme qu'il est sans doute utile de définir, font de lui un archétype que les élèves sont aptes à reconnaître : le vieillard amoureux, tel l'Arnolphe de *L' école des femmes*. De cette première approche, se dégage la notion d' « emploi » au théâtre, terme que la connaissance de la Commedia dell'arte peut aider à cerner : on trouve des traces du « Pantalone » italien en Bartholo. Le personnage de Figaro, en revanche, permet de se dégager des simples archétypes. Les élèves auront par eux-mêmes noté dans leur travail que Beaumarchais s'attarde sur le costume de Figaro, « en habit de majo espagnol ». Le « majo » est un homme élégant d'une classe sociale inférieure que l'auteur décrit avec beaucoup de minutie. Pourquoi tant de détails ? Son costume le place socialement entre Le Comte et Bartholo : il porte des tissus raffinés, « satin » et « soie », ce qui le rapproche du Comte et le différencie de Bartholo. Il n'est donc pas un simple adjuvant, il est le personnage qui permet à Beaumarchais d'infléchir la tradition de la comédie. Enfin, tous les vêtements des personnages se caractérisent par leur référence à l'Espagne : il s'agit de jouer sur le pittoresque, trait de la comédie.

Dans *Le Mariage de Figaro*, la description intervient en second lieu, ce qui donne une indication sur les intentions de Beaumarchais : les caractères lui importent davantage que dans la première pièce. On voit se dessiner le passage de la comédie-bouffonne, héritage italien, à la comédie de mœurs, héritage de Molière. Pour la troisième pièce, les indications concernent exclusivement les qualités morales, ce que les élèves auront pu remarquer grâce au champ lexical. Les commentaires de Beaumarchais définissent les vertus des âmes, par exemple l'amendement moral du Comte qui a perdu « sa superbe » et le stoïcisme de La Comtesse indiqué par l'oxymore « très malheureuse et d'une angélique piété ».

La deuxième question du travail conduit les élèves à s'intéresser spécifiquement au personnage de Rosine : Qui est Rosine dans le texte 1 ? Disparaît-elle ensuite ? Leur réponse soulignera certainement que l'on passe d'un prénom à un titre « La Comtesse », puis au titre et nom « La Comtesse Almaviva ». Afin de toujours proposer une interprétation des descriptions, on s'attachera à montrer que le prénom associé à « pupille » circonscrit le statut dramatique du personnage : elle dépend de l'autorité de Bartholo. Le qualificatif de « jeune personne » vient confirmer qu'elle incarne un emploi, celui de la jeune première, ingénue et promise au « barbon ». Mais la précision « d'extraction noble » vient souligner qu'elle se trouve en conformité sociale avec Le Comte, « grand d'Espagne », ce qui implicitement voue les précautions de Bartholo à l'échec : elle épousera Le Comte en adéquation avec elle par son âge, son statut et ses sentiments. A partir de ces remarques, les élèves peuvent facilement comprendre la métamorphose du personnage qui devient « La Comtesse », c'est-à-dire l'épouse du Comte dans *Le Mariage de Figaro* : la précaution était donc bel et bien inutile. Mais ils peuvent également aboutir à l'idée innovante de la trilogie : l'écoulement du temps. Les personnages vieillissent, ce qui constitue une originalité majeure de Beaumarchais. Il emploie l'expression de « roman Almaviva » pour résumer son projet et on retrouve donc « La Comtesse Almaviva » dans la troisième pièce. Ce changement de nom est relayé par une indication temporelle dans le texte 3, « à la fin de 1790 » : le passage du temps modifie donc le personnage de Rosine, comme tous les autres, ils échappent définitivement à l'atemporalité des archétypes de la comédie. La jeune fille du *Barbier* se métamorphose sous les yeux du spectateur en une femme malheureuse et cette lente évolution fait petit à petit la part belle à l'émotion car le spectateur connaît déjà les personnages, ce qui leur imprime une réelle profondeur de sentiments. Il suffit alors de faire remarquer comment, dans le texte 3, les participes passés interviennent dans la description du couple Suzanne/Figaro (« formé par l'expérience du monde » « revenue des illusions du jeune âge ») pour opérer un rapprochement avec la désignation de Rosine dans *La Mère coupable*. La dernière pièce prend manifestement une coloration nostalgique qui fait éclater les limites du genre de la comédie, invitant à mieux

comprendre l'affirmation de Beaumarchais dans « Un mot sur *La Mère coupable* » : « l'intrigue de la comédie fondue dans le pathétique d'un drame ».

La troisième question proposée aux élèves dans leur travail de réflexion préalable pourrait porter sur les conseils de l'auteur aux comédiens. Sur quoi portent-ils dans le texte 2 ? existe-t-il des conseils de même nature dans le texte 1 et dans le texte 3 ? Pourquoi selon eux ? Leur réponse devrait pouvoir s'appuyer à nouveau sur une comparaison avec ce qu'ils connaissent des didascalies liminaires chez les auteurs classiques. Beaumarchais intervient directement pour indiquer des manières satisfaisantes d'interpréter son texte, et ils devraient s'étonner de cette particularité. Il n'arrive jamais chez Molière de trouver des indications de jeu à destination des comédiens. Tous ces conseils ont un point commun : les comédiens doivent renoncer à toute caricature. Ainsi de la comédienne qui va interpréter La Comtesse : « rien surtout qui dégrade aux yeux du spectateur son caractère aimable et vertueux » ; le jeu doit reposer sur la justesse de l'interprétation qui doit finalement rendre compte de l'importance du « et » articulant gaité et vertu. On retrouve cette même préoccupation pour le personnage de Figaro, par le système hypothétique à valeur temporelle dont il faut expliciter le sens avec les élèves : « s'il y mettait la moindre charge, il avilira le rôle » ; il faut comprendre : dès que le comédien forcera les effets comiques, il trahira la volonté de l'auteur. Autrement dit, Figaro n'est plus seulement le valet rusé et immoral type Sganarelle ou Scapin.

Mais c'est avec le personnage de Chérubin que les élèves peuvent concevoir le plus grand étonnement : « ce rôle ne peut être joué que par une jeune et très jolie jeune femme », indication dont Mozart se servira dans son opéra (Chérubin est écrit pour une soprane). Cette indication renvoie en fait à toute la description de son caractère. Chérubin est l'incarnation de sentiments contradictoires qui se traduisent par des séries d'oppositions. Opposition lexicale entre « timide » et « charmant polisson », ce dernier terme doit faire l'objet d'une définition précise (un enfant espiègle et désobéissant) ; opposition soulignée par le chiasme « ...devant La Comtesse, ailleurs... » ; opposition induite par le « mais » séparant « il s'élançe », qui suppose un appétit de vivre, et « sans » répété deux fois qui conduit à une indécision du personnage. Ainsi, les élèves peuvent comprendre que Beaumarchais n'ait pas donné ces détails pour *Le Barbier de Séville*, pièce qui s'inscrit dans le jeu traditionnel des comédiens comiques, mais qu'il cherche, avec *Le Mariage de Figaro*, une autre interprétation que le jeu appuyé des comédiens italiens auquel les spectateurs sont habitués depuis le XVII<sup>ème</sup> et dont ils sont friands. La volonté de rupture se poursuit puisqu'il n'y a aucun conseil dans la didascalie de *La Mère coupable*. On sait que certains critiques ont montré les influences théoriques de Diderot sur Beaumarchais. Diderot a rappelé, en particulier dans *l'entretien sur le Fils naturel* (1757) que la comédie ne se définit pas par le rire, caractéristique de la farce, mais par l'absence de gravité de la situation. *Le Mariage de Figaro*, deuxième pièce de la trilogie, est en situation intermédiaire : les conseils de l'auteur aux comédiens tendent à chercher une forme d'un genre nouveau jusque dans l'interprétation.

La quatrième question de préparation pour les élèves concerne le nombre de personnages et pourrait être formulée de la façon suivante : « Que laisse attendre l'augmentation du nombre de personnages dans le texte 2 et sa réduction dans le texte 3 ? ». Les élèves seront certainement partis littéralement du décompte. Neuf personnages pour la première pièce, seize qui ont des répliques et que complètent des « personnages muets » pour la deuxième, sept pour la dernière. L'augmentation pour la deuxième pièce laisse deviner une complexité plus importante de l'intrigue, autre façon pour Beaumarchais d'infléchir une contrainte du théâtre classique : l'unité d'action. Il n'est d'ailleurs pas innocent de trouver une définition de l'intrigue à l'acte III du *Mariage*. Elle part d'une réplique dans laquelle que Figaro décrit la politique. Le Comte rectifie « ce n'est pas la politique que tu définis, mais l'intrigue ». Cet échange prend une double valeur. Dimension critique, mais aussi dimension dramaturgique : ne peut-on comprendre que Beaumarchais dévoile ici une conception de la construction de l'intrigue, telle que le spectateur peut l'attendre dans une comédie innovante. Intrigue qui « croise » des fils multiples et abusent les personnages qui, tels Figaro, croyaient pouvoir tout dominer ? Les seuls à connaître intégralement l'intrigue du *Mariage* sont l'auteur et le spectateur. La connaissance échappe toujours aux personnages, y compris à ceux

qui sont les instigateurs comme Figaro, La Comtesse ou Suzanne. On voit tout le plaisir que le spectateur peut tirer de cette grande confusion dans laquelle Beaumarchais plonge l'ensemble de ses personnages. On peut donc montrer, jusque dans la construction de l'intrigue, que l'auteur joue de la double énonciation, notion sur laquelle la séance 2 reviendra.

Le retour dans *La Mère coupable* à un nombre de personnages plus conformes aux habitudes du public traduit-il un retour à une mise en forme plus traditionnelle ? *Le Mariage de Figaro* revêt un caractère innovant dans la rupture avec l'unité d'action, mais pour percevoir la même « invention » dramaturgique dans la dernière pièce, il sera sans doute nécessaire de relier le nombre des personnages à leur distribution. En effet, le nombre réduit forme écho au resserrement des liens entre les personnages. Deux couples mariés, un fils, une pupille qui vivent dans un espace circonscrit à « l'hôtel occupé par la famille du comte ». L'extérieur du *Barbier* a disparu et on perçoit alors que l'approfondissement des sentiments s'accompagne d'un rétrécissement de l'espace, une sorte de confinement des personnages susceptible d'intensifier dramatiquement leurs rapports. L'intrigue n'est plus débridée, elle doit servir une unité dramatique. Beaumarchais a définitivement abandonné le genre de la comédie pour explorer celui du drame domestique, alimenté qui plus est par le sous-titre « l'autre Tartufe ». Il ne s'agit donc pas d'un retour à la comédie bouffe, mais du passage au genre sérieux.

Il est temps de procéder avec les élèves à une synthèse de ce travail. Ils pourront faire apparaître les liens entre les différentes réponses. Le guide de questionnement reposait entièrement sur un objectif défini a priori : les sensibiliser à l'évolution générique de l'écriture de Beaumarchais. La disparition des notations sur les vêtements dans *La Mère coupable*, les conseils prodigués aux comédiens du *Mariage*, les métamorphoses des personnages d'une pièce à l'autre, la variation du nombre de personnages construisent un faisceau d'indices autour de la métamorphose générique. On voit qu'il fallait nécessairement les prendre en compte et parvenir à dépasser le relevé descriptif des costumes ou des lieux, ce que beaucoup de copies se sont contentées de faire.

On pourrait parvenir à intégrer l'ensemble de ces analyses dans le cadre d'un plan dissertatif plus traditionnel en proposant aux élèves de réfléchir au statut particulier de ces textes. Cette partie du devoir s'attacherait alors à montrer le statut particulier de l'auteur et l'aspiration de Beaumarchais à en faire évoluer le statut.

## 2) Séance 2

On propose aux élèves une lecture analytique du texte 4, en leur donnant un travail de préparation autour des didascalies internes afin qu'ils puissent proposer au début du cours le repérage des deux grands mouvements de la scène : avant la substitution de la lettre et après. En effet, la longueur de la scène oblige le professeur à des choix et ce travail préalable permet de les justifier pleinement : on choisit de travailler sur deux extraits de l'échange répartis autour de cet événement proprement théâtral. Le premier extrait va de « Donne donc, mon cœur » à « Je ne vous entends pas ! » ; le second de « *Bartholo, revenant.* - Ah ! j'espère maintenant la voir » à « Elle se trouve mal. ».

Les questions guidant le travail préparatoires des élèves portent donc sur les didascalies internes (relevé et commentaire) et sur le lien qu'ils peuvent établir entre écriture du texte (effets de rapidité) et écriture théâtrale (dynamique de la scène), afin de contrecarrer la tendance au commentaire pour la psychologie des personnages.

A ce propos, le présent rapport croit bon de rappeler aux candidats qu'une étude de l'enchaînement du dialogue théâtral constitue un impératif et leur recommande de se replonger par exemple dans l'opuscule de Jean-Pierre Ryngaert (*Analyser le texte théâtral*, Armand Colin, troisième édition, 2008). Trop de copies en effet se contentent d'un relevé de procédés ou de notations psychologiques qui occultent la spécificité de l'écriture théâtrale : un dialogue construit par une situation.

Le premier extrait s'ouvre sur un impératif de Bartholo, « donnez donc », qui signale l'urgence de la situation de Rosine. L'ordre porte sur un objet très précis, qui a une réalité concrète pour les deux personnages, la lettre remise par Le Comte à Rosine. La dénomination « mon cœur » renvoie au lien affectif que Bartholo induit de sa situation de tuteur : Rosine doit l'aimer.

Pour Rosine, l'enjeu de la réplique suivant est capital : comment ne pas donner la lettre ? Elle oppose un double refus à Bartholo. D'une part « Monsieur » répond à « mon cœur » : Rosine ne se soumet pas à l'injonction d'aimer Bartholo ; d'autre part, en répondant par des interrogatives, elle manifeste sa résistance à l'ordre. Par ailleurs, le but est de gagner du temps, ce qui explique le recours à la généralité : elle substitue à l'objet précis (la lettre) une remise en cause de la légitimité de Bartholo. « Quelque méfiance » permet de l'accuser car l'indéfini indique la régularité du comportement suspicieux du tuteur. Elle a réussi à gagner du temps.

La réplique de Bartholo se modèle sur celle de Rosine puisque lui aussi utilise une interrogative. Le personnage ne cède donc aucun terrain d'autant que la construction de la phrase reprend par imitation celle de la phrase de Rosine. On a l'impression d'un « tac au tac » qui enregistre l'équilibre entre les deux personnages. Mais en réalité, Bartholo prend l'ascendant : il revient à la situation en cédant sur les principes, « le montrer » constitue un retour à « donnez donc », comme une sorte de bouclage de réplique. Rosine doit donc trouver un autre moyen de contourner la difficulté.

La réplique suivante et la plus longue de l'extrait ; elle manifeste l'embarras de Rosine. Elle choisit d'attaquer de front et de revenir à la situation. La construction de la première partie de la phrase souligne qu'elle n'a pas encore trouvé d'autre moyen. La tournure restrictive, « ce papier n'est autre que la lettre de mon cousin », puis la relative, « que vous m'avez rendue hier toute décachetée », sont autant de circonvolutions du langage qui retardent la réponse. Derrière le point virgule, le « et » prend une grande importance : il signale l'enchaînement entre le dernier mot « décachetée » et ce qui suit. Elle vient de trouver le moyen : protester contre un abus de pouvoir et transformer la situation en un débat de principe. Cette réplique est donc particulièrement intéressante pour comprendre la dimension performative du langage théâtral : la parole devient action. L'assurance de Rosine apparaît dans la dernière partie de la phrase : formulation beaucoup plus nette, attaque par la subordonnée de cause qui permet de justifier pleinement sa prétendue indignation et formulation très claire de ses griefs contre Bartholo (un verbe déclaratif « je vous dirai » et une conjonctive réduite à l'essentiel). La place finale de l'adverbe « excessivement » constitue une mise en accusation nette de Bartholo et appelle une justification.

Or Bartholo ne peut la donner. La brièveté de la réplique « je ne vous entends pas ! » jointe à l'exclamation et au sens du verbe (comprendre) indiquent que Bartholo ne sait quoi répondre. Ainsi Rosine l'emporte momentanément. Mais cet échange trace le rapport général entre les deux personnages : Rosine fait plus que résister à Bartholo, elle l'accule dans ces derniers retranchements et fait preuve d'une grande habileté contrairement à ce qu'elle affirme dans la dernière réplique de la scène.

Le second extrait se situe après la substitution réussie. La lettre du cousin remplace ostensiblement la lettre d'Almaviva. Ainsi, Rosine a un avantage certain sur Bartholo ; elle est désormais en sécurité. Le passage n'a donc pas le même enjeu que le premier. Rosine, comme le spectateur, peuvent s'amuser en toute impunité.

Bartholo ouvre le feu et déjà, Rosine comme le spectateur peuvent se réjouir. Alors qu'il est parti fermer la porte pour empêcher Rosine de s'enfuir, il affirme sa supériorité. Exclamation de satisfaction donc que le « Ah ! » à l'attaque de la réplique. Pourquoi est-ce si réjouissant pour nous ? il revient à l'objet « la voir », il est assuré du succès de son entreprise, mais nous savons qu'il verra ce qu'il ne pense pas voir : la lettre du cousin.

Les deux répliques suivantes autour du mot « droit » ont des similitudes : elles constituent des phrases nominales, ce qui accélère l'échange. Elles s'enchaînent très rapidement puisque Bartholo dans la seconde reprend le mot de la question de Rosine sans reformuler une phrase entière. Le rythme rapide manifeste deux éléments différents. Pour Rosine, la certitude de s'amuser ; pour Bartholo, celle de triompher.

Rosine prépare par sa réponse hyperbolique : « on me tuera plutôt que de l'obtenir de moi », sorte d'affirmation digne de la tragédie, le grand moment de l'évanouissement feint. Le corps du personnage vient souligner le jeu puisque « *renversée* » présente une attitude stéréotypée de la douleur : la représentation commence. Mais là où le spectateur voit le jeu, Bartholo se prend à celui de la sincérité. La didascalie « *frappant du pied* » oppose à la prétendue radicalité de Rosine le pouvoir du tuteur. Il en est réduit aux manifestations extérieures de l'autorité et devient, par le jeu de Rosine, une sorte de marionnette se livrant à une pantomime. Le personnage se discrédite à nos yeux : la double exclamation marque conjointement sa colère et son impuissance.

Les sept répliques suivantes fonctionnent sur le même mécanisme : il n'y a plus de dialogue à proprement parlé, puisque Rosine ne s'adresse plus à Bartholo, mais plutôt à elle-même, et surtout, par-dessus Bartholo, au spectateur, complice de son jeu. Exclamations, phrases nominales sont des négations volontaires de la présence de son tuteur, et accélèrent la défaite de Bartholo. D'ailleurs le passage en trois courtes répliques du « vous » adressé à Rosine au « elle se trouve mal » adressé à la cantonade achève de le ridiculiser à nos yeux : il est comme embarrassé par le corps de sa pupille.

Il est temps de conclure cette séance : la situation repose sur une inversion très connue : Bartholo voulait ruser pour lire la lettre et il est trompé par plus fin que lui. Il s'agit d'une trame presque conventionnelle, celle de l'arroseur arrosé. La scène travaille sur le registre de la farce et l'extrait donne l'image d'une comédie-bouffe, comme on parle d'opéra-bouffe.

Ce travail viendra confirmer l'importance du rythme qu'a choisi d'imprimer Beaumarchais à cette scène, mais de manière précise, et non en se contentant de reprendre des expressions presque lexicalisées sur « la vivacité des échanges », ce que beaucoup de candidats se sont limités à faire après avoir relevé quelques expressions de la scène sans les commenter. Pour employer des termes de musique, le texte 4 correspondrait à un « presto ». On comprend pourquoi la pièce dans son ensemble a inspiré Rossini.

L'analyse de ces extraits peut permettre une séance 3 de mise en voix et en espace de cette scène. Le but est une réflexion sur le rôle des didascalies et leur destinataire, metteur en scène et comédiens, tout comme elle invite à construire une représentation dynamique du dialogue théâtral. Elle prépare également la séance 4 : une étude comparée du texte 5 et de sa mise en scène par Jean-Pierre Vincent, (Théâtre National de Chaillot, 1987) facilement disponible. Rappelons à cette occasion que la formulation même de l'objet d'étude « texte et représentation » demande aux professeurs de faire travailler les élèves sur le passage à la scène et qu'il paraît indispensable d'y avoir recours. Nombreux sont les candidats qui exposent une séance similaire, parfois même en projetant deux mises en scène différentes et en les comparant : ils montrent ainsi leur compréhension claire de l'intitulé de l'objet d'étude.

### 3) Séance 4

Les élèves auront eu les trois scènes à lire et découvrent la captation. Le but est de construire une interprétation des signes non textuels et de voir comment ils produisent du sens. Puis de revenir au texte pour voir comment il autorise cette représentation et comment elle en enrichit la perception.

Le lit gigantesque occupe presque la totalité du plateau de Chaillot qui est pourtant un des plus grands des scènes parisiennes. L'enjeu est clair : Le Comte est sûr de son bon droit : il défend le

lit conjugal. Il est donc particulièrement réjouissant de voir dans cet épisode une de ses plus cuisantes défaites d'autant qu'il existe un contraste entre l'élégance très XVIIIe de son costume (perruque poudrée, mouche) et l'objet qu'il tient dans ces scènes : une hache. Ainsi les éléments hors texte le désignent comme celui dont les deux personnages féminins se jouent. La hache qu'il avait rapportée pour briser la porte, déposée brutalement en travers du lit, ébranle le service à thé et le désigne comme une sorte de mastodonte dans un magasin de porcelaine. Par ailleurs, le jeu du comédien travaille sur le décalage entre un costume du XVIIIe, signe de l'aristocratie et la tenue du corps qui renvoie à un homme du XXe : il traîne les pieds, souffle et a des mimiques (il secoue la main pour signifier son étonnement, il la met sur sa bouche pour signifier la surprise) Le metteur en scène choisit d'en faire le personnage presque farcesque de ces trois scènes. Le professeur invite les élèves à interpréter ces signes non textuels, propres à la représentation avant de retourner au texte.

On peut leur demander ce qui dans le texte a autorisé le metteur en scène à choisir ces signes. Le trompé a le seul aparté des trois scènes pour constater la supériorité des deux femmes, « Ah ! quelle école ! », expression dont il faut certainement éclairer le sens : elles sont passées maîtresses dans l'art de jouer la comédie. La suite de la réplique « et vous aussi, vous jouez l'étonnement » participe de la double énonciation. Il s'adresse à La Comtesse, mais la réplique atteint également le spectateur : l'étonnement est sincère et seul Le Comte ne le sait pas. Effet très amusant : le public est témoin de son erreur et de son caractère pitoyable, mis en avant par la didascalie « *sort du cabinet d'un air confus* ». Le personnage du Comte endosse dans ce texte la part la plus importante du comique de la situation. Sa lecture en est fautive alors qu'il évoque lui-même un jeu ainsi que le soulignent « vous plaisantiez », « badinage ». Le jeu presque clownesque (le maquillage tire vers celui du clown blanc) vise à souligner la nature du comique de ce personnage : il est celui qu'on trompe et à ce titre, on en rit franchement.

La partition des deux rôles féminins est travaillée de façon volontairement plus subtile aussi bien dans le texte que dans la représentation. On voit se dessiner, avec les deux personnages féminins, la particularité du comique du Mariage.

Suzanne, dans son rôle d'adjuvante, fait preuve d'une légèreté, et d'une grâce, conforme à la présentation que Beaumarchais fait du personnage dans le texte 2. Elle n'est pas la servante qui secoue le maître ou la maîtresse sans ménagement, comme peuvent l'être les servantes chez Molière. Elle s'amuse finement de la situation dans ses échanges avec Le Comte, en le citant « *je le tuerai, je le tuerai* » et fait semblant de vouloir le prendre au mot « Tuez-le donc, ce méchant page ». toutes les répliques adressées au Comte vont dans le même sens : elle s'amuse comme en témoignent les didascalies « *sort en riant* », « *gaiment* ». Par ailleurs, elle renvoie la réplique avec la même rapidité que celle de Rosine dans le texte 4 : Le Comte accuse sa femme d'avoir mis trop d'empressement au jeu « Ah ! Madame, c'est sans ménagement », Suzanne justifie le comportement de la Comtesse à sa place : « Madame n'avait qu'à vous laisser appeler les gens ». La reprise de « Madame » souligne la rapidité de l'enchaînement. Elle évoque ici ce qu'elle a entendu alors qu'elle était cachée et le retourne contre Le Comte. Elle a réponse à tout, et Le Comte ne peut trouver la faille dans le dispositif. « Pourquoi ne sortais-tu pas lorsque je t'appelais, mauvaise », « je me rhabillais de mon mieux » : elle invoque la pudeur et la décence dont elle doit faire preuve (là encore, le texte 2 spécifie que Suzanne n'est pas une soubrette « corruptrice »). Dans la mise en scène, les échanges entre Suzanne et Le Comte rendent compte de cette habileté de Suzanne par la cadence qu'elle impose au Comte et qui tranche nettement avec le rythme des échanges entre les deux époux. Par ailleurs, elle bouge, virevolte comme si elle cherchait à étourdir Le Comte par son occupation de l'espace.

Mais Suzanne joue sur une note beaucoup plus sensible par rapport à sa maîtresse. La scène XVIII souligne sa sollicitude tant dans l'empressement, « *accourt à sa maîtresse* », que dans les paroles. Elle fait preuve également d'une maîtrise de la situation et d'une rapidité peu communes. Elle a l'esprit alerte. La réplique de la scène en atteste : une première injonction à l'adresse directe de La Comtesse, « remettez-vous », et la suite pour expliciter le plus rapidement possible le fait

que La situation ne présente plus aucun risque « il est bien loin » ; elle commence par l'essentiel, le page n'est plus dans la chambre, avant de donner l'explication en un minimum de mots, « il a fait un saut ». Par ailleurs, elle parvient à ménager sa maîtresse en assumant le début du retour du Comte puisqu'à chaque fois qu'il s'adresse à sa femme, Suzanne répond. Elle est donc capable d'aider, mais avec discernement. Elle prend en compte l'état de La Comtesse. Elle ne se contente pas de l'aider, elle est attentive à la sensibilité de cette dernière. Plus qu'un rapport entre suivante et maîtresse, le personnage laisse apparaître une complicité entre les deux femmes.

La Comtesse est le personnage le plus en nuance de cette scène et le jeu de la comédienne en témoigne. La captation usant de gros plans, ce qui ne serait pas forcément visible dans la grande salle de Chaillot devient ici perceptible. La Comtesse prend de l'assurance au fur et à mesure, gradation que les didascalies indiquent clairement : « *regardant la Comtesse qui est restée stupéfaite* » « *se remettant un peu* », « *assurant son ton par degrés* ». Le reste de la scène ne comprend plus de didascalies, ce qui laisse comprendre au lecteur que le personnage a totalement recouvré ses esprits. Comment rendre compte dans le jeu de cette transformation ? La comédienne glisse d'une position naturelle d'évanouissement, le spectateur comprend donc qu'il s'agit de l'expression réelle de la frayeur du personnage, à un jeu digne de la Rosine du *Barbier* qui exagère cet évanouissement. Finalement elle travaille du jeu naturaliste (qui cherche à donner une impression de réalité) au jeu expressionniste (elle montre au public qu'elle fait semblant d'être évanouie). Le passage de l'un à l'autre se fait à la disparition des didascalies dans le texte lu. On voit ici que le metteur en scène tient compte des didascalies sans les lire ; qu'il tient compte également des articulations du texte dans la construction du jeu. Texte lu et texte joué se nourrissent l'un de l'autre.

Ainsi, le jeu de la comédienne prépare l'ambivalence de la dernière situation : « Je vais me retirer aux Ursulines » qu'il faut expliquer (la retraite dans un couvent). S'agit-il dans toute cette dernière séquence de l'échange, de l'expression d'un désir sincère tant les mots qu'elle emploie renvoient à une déception profonde du personnage ? Le vocabulaire moral (« outrage », « bassesse », « offensée ») et du temps insouciant de la jeunesse dans la dernière réplique peuvent donner une coloration nostalgique au personnage. Elle oppose systématiquement le temps perdu au présent : l'emploi du déterminant démonstratif dans l'expression « cette Rosine » instaure une distance entre celle qui parle et celle qu'elle était, comme si elle regardait un personnage sorti d'elle-même ; la série d'expansions du groupe nominal « la pauvre comtesse Almaviva, la triste femme délaissée, que vous n'aimez plus » achève le tableau de sa tristesse : de Rosine, elle est devenue La Comtesse, l'épouse et cette transformation lui coûte l'amour du Comte. Le jeu des temps en témoigne qui voit le passé composé « tant poursuivie » heureux temps du *Barbier de Séville* s'opposer au présent « je suis ». Faut-il que le spectateur, comme Le Comte, prennent ses allégations au pied de la lettre ou autorisent-elles de voir un jeu plus ambivalent ? La Comtesse tire avantage de la situation pour pousser le Comte à s'agenouiller et à demander ostensiblement le pardon. La comédienne joue de cet entre-deux : d'une part, ces répliques sont dites avec une certaine solennité qui tendrait à interpréter selon la sincérité ; d'autre part, les coups d'œil discrets échangés avec Suzanne et la manière dont celle-ci entre dans la partition, inclineraient vers le jeu qui prolonge la déconfiture du Comte. L'intérêt réside principalement à conserver cet entre-deux qui fait la particularité du registre comique du *Mariage de Figaro*.

La séance se conclut sur la définition de ce registre : une comédie de mœurs, menée sur un rythme moins rapide que celui du texte 4. Une critique du temps, ici la situation de la femme délaissée en proie à la jalousie de son mari, qui se déploie sur le mode du « badinage » : attitude légère, enjouée qui vise l'amusement. Tandis que Le Comte dans ce texte apparaît comme le « dindon de la farce », La Comtesse et Suzanne ressortissent toutes les deux de ce comique si particulier qui a valu à Beaumarchais d'être identifié dans la postérité comme l'incarnation de l'esprit français et XVIIIe.

## 4) Séance 5

On conduit une lecture cursive des deux extraits de *La Mère coupable* en insistant particulièrement sur les métamorphoses du projet générique et de l'écriture. Il faudrait alors repartir du texte 3 en demandant aux élèves de caractériser l'invention dramaturgique des deux scènes. C'est là le coup de génie de la trilogie : Beaumarchais invente le système des « personnages reparaisants », mais au théâtre. Il n'invente pas le retour des personnages, la commedia, comme Molière, l'ont déjà fait, mais en mobilisant des types qui sont toujours repris avec les mêmes attributs, les mêmes symboles, les mêmes costumes, le même âge, les mêmes caractères. Beaumarchais invente les personnages évolutifs, ce qui signifie qu'ils ne sont plus de archétypes, puisqu'ils sont mouvants et non plus figés. L'étude des didascalies montre l'évolution des caractères des personnages. Il nuance leur caractère entre chaque volet de la trilogie. Il instille du temps long dans un genre qui ne le permet habituellement pas. L'évolution entre les trois listes de personnages implique une évolution théorique et un inflexionnement de la posture auctoriale. Les indications de costumes suffisent pour une troupe comique de métier. Mais dès lors que le souci du costume s'estompe, l'auteur donne des indications de jeu plus précises et se fait metteur en scène : son désir est de rendre la comédie plus vraisemblable, plus sérieuse. L'auteur joue un rôle primordial dans cet inflexionnement.

L'allongement des répliques est l'élément visible. Le rythme ne peut être celui de la comédie. Cela d'autant plus qu'une partie de ces répliques emprunte à la tragédie : il s'agit du récit. (un personnage raconte ce qui s'est passé en scène hors scène). Dans les deux scènes, le hors scène correspond également à un hors temps : Le Comte (texte 6), comme La Comtesse (texte 7), reviennent sur un épisode douloureux du passé. L'évocation est l'occasion de mettre sur scène les mouvements violents de l'âme. Le récit du texte 6 alimente la jalousie et le ressentiment du Comte vis-à-vis de sa femme. Alors qu'il avait réussi à éloigner Léon d'Astorga, véritable nom de Chérubin (on voit ici comment la légèreté du pseudonyme dans *Le Mariage* contraste avec le sérieux du nom dans *La Mère coupable*), La Comtesse a mis au monde un enfant, demi-frère du fils que le Comte vient de perdre. Ainsi, la vie du jeune homme, bâtard, présente aux yeux du Comte le fils légitime à jamais perdu. Les expressions « vilain château d'Astorga », « méchante terre » fonctionnent comme hypallage car elles désignent l'erreur morale de la Comtesse. De même « misérable enfant » fait de Léon un jeune homme voué au malheur. Nous sommes donc très loin des situations comiques. Le récit du Comte présente sérieusement les passions qui ont pris possession du personnage : jalousie, désir de vengeance. Le trompeur opère sur un terrain radicalement différent. Il pousse les souffrances des autres personnages à leur point paroxystiques. Le récit du texte 7 joue sur les mêmes ressorts : « malheureux fils » fait écho à « misérable enfant ». Les « tristes lettres » jouent aussi l'hypallage. Leur lecture rend triste. Le jour choisi pour brûler les lettres est celui de la date anniversaire du fils. Les brûler représente un « sacrifice ». Une des lettres utilise le sang comme encre : tout dans le récit de La Comtesse construit le pathétique.

Les trompés sont dans un état paroxystique. Les exclamations telles « je me déteste de l'aimer ! », dernière réplique du Comte, ou « quel jour choisissons-nous pour consommer ce sacrifice ! », première réplique de La Comtesse, engagent tout le personnage dans la douleur. Une expression comme « Perfide Rosine ! » montre l'habileté de Beaumarchais : l'association entre « perfide » (qui ne tient pas ses engagements) relève de la tragédie (qualificatif récurrent chez Racine par exemple) et Rosine, prénom de la jeune première, ingénue (voir séance 1), de la comédie. L'expression combine tragédie et comédie. Le « cruel ami ! » que La Comtesse adresse à Bégearss pourrait figurer également dans une tragédie.

Paroxysme indiqué dans le texte 7 par le corps à corps final entre les deux personnages, qui propose un tableau digne d'un Greuze : Le spectateur assiste à une scène touchante. Mais encore par les didascalies du texte 6 : « avec chaleur », « avec fureur » ce dernier mot qualifiant la folie des passions, ou du texte 7 « La Comtesse, étouffée ». Pour le spectateur, ce paroxysme ne peut laisser aucun doute : les personnages sont sincères, découvrent leur cœur, dévoilent leur

sensibilité. Il doit les prendre au premier degré et s'en émouvoir. Le genre sérieux met en scène l'intimité des personnages.

Il faut revenir au sous titre « l'autre Tartuffe » pour attirer l'attention des élèves sur le traitement du trompeur: les intentions du personnage sont de faire le malheur d'une famille au nom de son intérêt. Il n'est donc pas sympathique comme pouvaient l'être Rosine dans sa grande jeunesse ou La Comtesse et Suzanne dans leur complicité. Dans les deux textes, Bégearss joue sa partition sur le terrain moral pour le pervertir. Dans les deux textes, il endosse le rôle du confident, là encore un emprunt à la tragédie, mais il feint d'emprunter la voix de la raison contre celle de la passion, et cette feinte empêche évidemment de penser que nous sommes dans une tragédie. Le lexique est nettement moral (« je blâme », trois références à « l'honneur » face au Comte ; « vous le devez à vous-même » face à La Comtesse) ; l'attitude est celle du conseiller qu'il décline selon deux modalités différentes. Il feint de s'opposer au Comte et plusieurs de ses répliques s'interrompent : comme dans le rapport entre conseiller et prince, le personnage principal ne laisse pas la voix de la sagesse parler. En revanche, Il devient directeur de conscience pour le personnage féminin ; en témoignent les répliques dans lesquelles abondent des questions rhétoriques et les impératifs : La Comtesse n'a plus qu'à approuver.

Seulement ce déploiement de vertus est excessif (en cela, il est une autre figure de l'hypocrisie). Ainsi, « tendre un piège ! des surprises ! », réplique adressée au Comte, prend une valeur particulière pour le spectateur (on retrouve la double énonciation). Il s'agit de désapprouver devant Le Comte le stratagème inventé pour confondre La Comtesse ; or, pour le spectateur, la réplique décrit exactement la situation développée dans les deux scènes. Il utilise ce qu'il feint de condamner. Le personnage atteint ici le sommet de la duplicité.

La conjonction entre la sincérité des trompés et la duplicité du trompeur modifie le spectateur : On observe un retournement : la situation devrait créer la connivence avec le trompeur, comme dans la comédie, mais le traitement des personnages trompés fait que cette connivence le dérange au lieu de l'amuser.

Comme dans les autres scènes, le spectateur en sait plus que les personnages abusés, ici Le Comte et La Comtesse. Mais la distance ne génère pas le rire, bien au contraire. Il sait que dans les deux scènes, Bégearss est un traître. Il est écrit pour lui devenir odieux. Le drame sérieux retourne le spectateur : il conçoit de la pitié pour les trompés et de l'horreur pour le trompeur. Nous ne sommes pas très loin de la catharsis dont usent les tragédies du XVIIe à de fins morales. Les passions externes du spectateur doivent lui permettre de condamner les passions immorales. Seulement ici, il condamne l'immoralité du traître et a pitié des souffrances de trompés. Le but n'est pas de condamner les passions, mais de montrer comment ses passions peuvent devenir des vertus comme dans le personnage de la Comtesse définie dans le texte 3, « très malheureuse et d'une angélique piété ».

5) Une sixième séance peut proposer aux élèves une évaluation sur table qui s'intéresse aux textes 6 et 7. Il s'agit d'une écriture d'invention : « Rédigez un article dans un magazine hebdomadaire : vous rappelez le peu de succès de La Mère coupable, vous expliquez pourquoi cependant il est intéressant de venir voir cette pièce qui va être montée prochainement ; pour cela, vous commentez la didascalie initiale et vous éveillez à partir d'elle l'intérêt du spectateur. La correction, sujet de la séance 7, se centre autour des éléments repris par les élèves aux textes 3, 6 et 7 et leur mobilisation à des fins persuasives.

Au terme de ces propositions, le jury voudrait insister sur trois points. D'abord en répétant que tous les plans sont acceptables dès lors qu'ils permettent une description précise des activités proposées aux élèves. Ensuite en soulignant que les meilleures copies sont celles qui présentent conjointement des modalités précises des activités et une orientation littéraire générale définie par le professeur à partir du corpus. Enfin en invitant les futurs candidats à mobiliser leurs cours et

leurs connaissances sur les œuvres à condition qu'ils s'assurent toujours de leur pertinence par rapport à l'orientation didactique.

### • Deuxième proposition d'exploitation du corpus proposition

Plan de séquence, dont certaines parties sont communes avec le travail présenté ci-dessus, d'autres différent, pour une classe de 1<sup>ère</sup> L (durée trois semaines).

**Séance 1** : 2 h - Entrée dans la séquence : mobilisation des connaissances sur le théâtre (seconde) : didascalies (nature et fonctions), réponses aux questions, définition des hypothèses de lecture, présentation aux élèves du projet de lecture du professeur (Textes 1 – 2 – 3).

• Préparation : lecture intégrale des trois didascalies, avec un guide de questionnement :

- Comparez la description des vêtements dans les textes 1, 2, et 3.
- Sur quoi portent les conseils de l'auteur aux comédiens dans le texte 2 ? Y a-t-il des conseils de même nature dans le texte 1 et dans le texte 3 ? Pourquoi selon vous ?
- Qui est Rosine dans le texte 1 ? Disparaît-elle ensuite ?
- Que laisse attendre l'augmentation du nombre des personnages dans le texte 2 et sa réduction dans le texte 3 ?

**Séance 2** : 2 h - Les deux micro-lectures extraites du texte 4. (fin semaine 1)

• Préparation :

- Relevez les didascalies dans les deux extraits indiqués et montrez qu'elles sont indispensables à la dynamique de la scène.

**Séance 3** : 2 h - Conduite d'un travail de mise en espace et mise en voix : les didascalies dans le texte, la dynamique théâtrale de l'échange verbal sur le texte 4. (*séance inscrite sur la liste de bac*)

• Préparation :

- Visionnage d'un extrait d'une captation (*Le Barbier de Séville*).
- Préparez une mise en voix / mise en espace du texte 4 : Quelles contraintes les didascalies vous donnent-elles et quelles libertés vous offrent-elles ?

**Séance 4** : 1 h - Étude d'une mise en scène (ou comparaison de deux mises en scène (Chaillot / Comédie-Française 1977, Jacques Rosner) et lecture cursive du texte 5 sous l'angle de la dynamique théâtrale (*séance inscrite sur la liste de bac*).

• Préparation : lecture préalable du passage retenu dans la captation – visionnage découverte du passage retenu.

**Séance 5** : 2 h - Retour sur texte 3 pour conduire la lecture cursive des textes 6 et 7 (évolution générique – évolution dramatique). (fin semaine 2)

• Préparation :

- Notez vos réactions de lecteur au fil de votre lecture découverte de ces deux scènes (*usage du journal de lecture, du portfolio*).
- Que vous attendiez-vous à trouver que vous avez reconnu, qu'est-ce qui vous surprend ?

**Séance 6** : 2 h - Évaluation sur table sur *La Mère coupable* – Evaluation de type épreuve de Terminale L :

Q1 : En quoi le traitement du ressort de la lettre cachée évolue-t-il dans *La Mère coupable* de façon inattendue ? *La réponse attendue présentée comme corrigé de la question induit une étude précise du texte 7. (liste de bac)*

Q2 : Quelles sont les fonctions des didascalies dans le texte théâtral ? Votre réponse prendra nécessairement appui sur le texte 3 et 6. *(liste de bac)*

*NB Les trois extraits 3, 6, et 7 sont à disposition des élèves, qui disposent également de leur portfolio.*

**Séance 7** : 1 h - Corrigé de l'évaluation (axé sur le plan de la démonstration et la précision de l'argumentation).

**Séance 8** : étude vidéo d'une mise en scène (à disposition au CDI) d'un extrait de comédie présentant des didascalies pour commenter les choix du metteur en scène. **(fin semaine 3)**

*Sur la liste de bac, présentation des textes 4, 5, 6, 7 et texte 2 soit (cinq extraits pour trois semaines de travail).*

*Sophie Morand*

## RAPPORT SUR LA VERSION LATINE

Le texte proposé cette année, extrait de la *Consolation à Marcia* de Sénèque, permettait aux candidats de mettre en œuvre toutes les connaissances et les compétences que développe une fréquentation assidue de la langue et de la littérature latines. Le passage leur proposait une leçon de philosophie peu déconcertante, mais bien singularisée par son expression littéraire.

### 1. Remarques générales

Ce rapport, tout en apportant aux candidats de la session 2016 la correction de leur épreuve, veillera aussi à souligner les démarches et les postures propices à la réussite d'une version d'agrégation en général.

Rappelons d'emblée qu'on entre dans l'exercice de version comme habituellement dans une lecture : s'en convaincre devrait rassurer les candidats, dont l'expertise en ce domaine a déjà été reconnue .

Ainsi considéré, le sujet de la session 2016 illustre, à plus d'un titre, la pertinence des conseils apportés par de précédents rapports. Parmi les différentes recommandations de lecture, on peut lire dans celui de 2014 : « Le candidat doit tenir compte de tous les éléments mis à sa disposition ». Il convient en effet de s'en éclairer dès la première approche du texte, et de s'y reporter sans cesse, pour ne pas s'égarer plus tard. En 2016, le candidat pouvait considérablement s'aider du titre. « *Tout passe, même la vie* » faisait attendre le lexique du deuil et de la disparition – *luctu, disicietur, soluentur, Rapina*. Le premier mot du titre rendait clairvoyant par rapport aux enjeux des énumérations : *de exilio, de egestate, de luctu*, puis *liberi, honores, opes, amplia atria et [...] uestibula, clarum nomen, nobilis aut formosa coniux ceteraque*. Attentifs à ce même premier terme du titre, les candidats pouvaient donner à *cetera* sa traduction exacte, et « tous les autres biens ». Ils étaient aussi capables de bien poser le sens du pronom relatif indéfini, présent sous ses deux formes neutres dans le second paragraphe, *Quidquid est hoc ; quicquid a fortuna datum est* : « tout ce qui ». Jusqu'à la fin du texte, le titre guidait le lecteur ; il faisait par exemple rattacher au thème de l'instabilité universelle les systèmes binaires qui l'évoquent : *et quos...et quos*, apposés à *Omnes nostros*, ou plus loin *iam disicietur iste comitatus, iam contubernia ista [...] soluentur*.

On ne saurait trop inviter les candidats à s'emparer plus nettement encore, dans leurs premières lectures, des principaux éléments significatifs que leur offre le texte lui-même : l'extrait présentait des repères simples et variés pour accompagner les candidats dans de fructueuses lectures préalables. Cette démarche incontournable permet de s'approprier le sens global d'un passage et son intention majeure. Les saisir aidera ensuite à mettre en cohérence le détail. Il était utile d'inscrire l'extrait dans son genre littéraire : la répétition, en bonne place, de *liberi*, l'évolution de l'énonciation, qui mène d'une seconde personne du singulier – précisée par le vocatif *Marcia* – à la seconde personne du pluriel dans *Rapite, haurite, nescitis* sont quelques-uns des indices caractéristiques de la *Consolatio*, dont Sénèque nous a laissé trois exemples, parmi lesquels figure la *De consolatione ad Marciam*. Aux condoléances, ici adressées à une mère atteinte par la disparition de ses jeunes enfants, la *consolatio* ajoute volontiers des exhortations morales à l'attention de tous ; celles-ci prennent place parmi des observations empruntées à la vie quotidienne, et le locuteur s'y associe lui-même : c'est ce dont témoignait la première personne du pluriel.

Même peu familiarisés avec le genre littéraire de la *consolatio*, les candidats pouvaient noter, lors de leurs premières lectures, l'incessante volonté d'impliquer un ou des destinataires, intention soutenue, du début de l'extrait jusqu'à la fin, par les procédés de persuasion les plus ordinaires, et

bien connus des professeurs de Lettres : les interrogations dubitatives, l'exclamation amusée, les interpellations insistantes, et les injonctions, *oportet*, *debemus*, *admonendus est animus*, *possideas*, *Rapite*, *haurite*, *Festinandum est*. Si tous ces éléments ne faisaient pas reconnaître à tous les candidats le genre littéraire dont relève le texte, à tout le moins ils faisaient précieusement connaître à tous sa visée première : susciter chez les lecteurs une entière adhésion aux instructions morales que la disparition de jeunes enfants donne en quelque sorte l'occasion de marteler.

L'attention déployée dans les premières lectures du texte favorise utilement sa maîtrise d'ensemble, à condition toutefois qu'elle s'appuie sur un décodage scrupuleux des mots du texte. Des recommandations bien personnalisées sont adressées dans le rapport de 2015 à une partie des candidats : « La lecture du texte, jusqu'au bout, avant tout travail de traduction, est une nécessité. Si un candidat se sait porté à des erreurs de lecture, il y apportera le plus grand soin ». Au regard de la session 2016, force est d'insister sur ce conseil : le jury a en effet relevé de fréquentes et désastreuses erreurs de décodage dont les quelques exemples suivants montrent qu'une lecture vigilante les évitait facilement : *periturus*, identifié comme une forme de l'adjectif *peritus* ou lu comme un *perituras* ; *umquam* pris pour *numquam* ; *omen* envisagé comme un *omne* ; *dum* confondu avec un *cum*, *redituris* entendu comme un *reddituris* et plus dramatiquement encore, au regard du sens général du passage, *liberi* confondu avec *liberti*. Ces erreurs incitent le jury à recommander à tout candidat une lecture soignée et des vérifications systématiques : l'exercice de version ne supporte guère de telles approximations.

Toute version appelle des démarches de lecture et de traduction adaptées aux qualités singulières du texte proposé : les bonnes copies de la session 2016 ont fait preuve d'une grande précision et d'une belle habileté dans le traitement des reprises et des variations, nombreuses dans l'extrait : le jury attendait des candidats qu'ils traduisent par un même verbe les deux formes du verbe *cogitare* de la deuxième ligne, puis celles du verbe *amittere* à la septième ligne, et enfin celles du verbe *pati* à la huitième. Il importait aussi d'analyser comme issues d'un même verbe *recedere* les formes *recessura* et *recedentia* : le recours à un même verbe français s'imposait à nouveau dans la traduction. D'autres reprises étaient plus discrètes : le jury a accordé des bonifications pour le soin pris à rendre la proximité de *admoneatur* avec *monitoris* et plus loin *admonendus*, ou celle de *tempus* avec *temperat*. Il convenait pareillement d'être sensible à la variation que déploie Sénèque pour évoquer, des événements, leurs façons d'advenir : *accidere*, *euenire*, *fieri* ne sont pas des synonymes : le jury a aussi apprécié à sa juste valeur une traduction distincte de chacun de ces verbes.

L'extrait illustre aussi le goût de Sénèque pour la variation syntaxique : on l'observait par exemple dans l'écart entre *nihil de hodierna nocte promittitur* et *nihil de hac hora* : en français l'ellipse du verbe dans le second syntagme, à l'instar de la construction latine, ne suffisait pas à exprimer la restriction ainsi apportée. Cet exemple montre combien l'exercice de version appelle des choix réfléchis, parfois délicats, mais qui doivent toujours être respectueux de l'expressivité propre à chacune des deux langues. La démarche de traduction ne saurait être une seule et mécanique translation d'une langue dans une autre. Pour cette raison, le jury a su apprécier tous les efforts entrepris par les candidats pour parvenir à traduire le texte latin dans notre langue française, avec exactitude et clarté.

Nourrie de ces compétences langagières, la réussite d'une version repose aussi sur des connaissances et des compétences linguistiques qu'il convient de consolider méthodiquement. Le texte demandait d'avoir acquis, au niveau de la morphologie, de solides automatismes, tout particulièrement dans l'identification des formes verbales impersonnelles : le participe futur actif, *periturus*, *redituris*, *recessura* ; le participe présent actif *pendentia*, *recedentia* ; le participe parfait passif, *sublato* ; l'adjectif verbal, *admonendus*, et, au neutre impersonnel, *festinandum*. Le passage montrait aussi combien il importe d'avoir systématiquement révisé les formes passives, fréquentes dans la langue latine, sans oublier les subtilités des verbes déponents : ils présentent une forme

d'adjectif verbal appartenant à la voix active, comme en témoignait *frueudos* et de gérondif, comme le montrait *nascendi*.

Les mêmes compétences linguistiques sont attendues de candidats à l'agrégation dans leur maîtrise de la langue française écrite : les erreurs d'orthographe lexicale et grammaticale, les fautes d'accent et de ponctuation sont systématiquement sanctionnées, de même que les solécismes, les impropriétés, et les barbarismes. Les pénalités entraînées par ces erreurs et ces fautes, inexplicables dans des écrits rédigés par des professeurs qui enseignent la langue française à des élèves, ont abaissé la note d'un nombre important de copies. Le jury voudrait donc recommander aux candidats une attention et une relecture spécifiquement dédiées à la qualité de la langue française dans laquelle ils présentent leur traduction.

Pour autant, bien des copies ont convaincu le jury de la persévérance avec laquelle leurs auteurs, professeurs en exercice, ont élevé l'ensemble de leurs connaissances et de leurs compétences au niveau expert attendu : les bonnes et très bonnes notes obtenues par de nombreuses copies l'attestent.

## 2. Correction de la version

### Section 1

*Quis umquam res suas quasi periturus aspexit ? Quis umquam nostrum de exilio, de egestate, de luctu cogitare ausus est ? Quis non, si admoneatur ut cogitet, tamquam dirum omen respuat et in capita inimicorum aut ipsius intempestiui monitoris abire illa iubeat ? « Non putavi futurum. » Quicquam tu putas non futurum quod multis scis posse fieri, quod multis uides evenisse ? Egregium uersum et dignum qui non e pulpito exiret :*

*Cuiuis potest accidere quod cuiquam potest !*

La section demandait aux candidats de bien distinguer les formes et le sens des différents pronoms indéfinis : ils constituent un des domaines sur lesquels des révisions méthodiques s'imposent (cf. *supra*). Le pronom indéfini *quisquam*, *quicquam* ou *quidquam* au neutre, « quelqu'un, quelque chose » (en général), au datif *cuiquam*, apparaît dans les énoncés interrogatifs ou dubitatifs ; *quiuvis*, « celui que vous voudrez, n'importe qui », au datif *cuiuis*, marque une idée d'indifférence et d'indistinction.

Comme les passages suivants, la section 1 montrait que le sens des prépositions, en latin comme en grec, s'éclaire du cas auquel sont déclinés leurs régimes, et qu'il importe donc d'identifier précisément ce cas, ce qui suppose à nouveau de solides connaissances, acquises au gré de révisions systématiques ; le jury s'est pour le moins étonné des erreurs commises sur le sens de *in* + accusatif, lié à la notion de mouvement, dans la construction *in capita [...] abire*.

Sur le plan lexical, cette première section montrait aux candidats qu'il convient de savoir revenir sur des choix initiaux : le sens de *luctu* pouvait être ambigu dans les premiers moments ; la suite du texte n'en faisait plus douter, « le deuil ». Il en allait de même pour *res suas*, « ses biens ».

Au niveau syntaxique les difficultés de cette section n'étaient pas constituées par les emplois – tout à fait classiques – du subjonctif : un système hypothétique exprimant le potentiel, au subjonctif présent : *si admoneatur [...] respuat [...] iubeat* ; une complétive introduite par *ut* derrière un verbe d'exhortation, *admoneatur ut cogitet* ; une relative au subjonctif *qui non exiret* derrière l'adjectif *dignum* : le mode subjonctif y est « amené par l'idée modale latente de possibilité ou d'obligation » (cf. Ernout & Thomas, p. 341). La section mettait davantage en évidence la nécessité d'envisager les différentes natures possibles de mots latins, notamment quand il s'agit

de mots courants, qu'il s'agisse du pronom personnel au génitif pluriel *nostrum*, trop mécaniquement pris pour un adjectif possessif ; de l'infinitif futur *futurum* <esse>, parfois trop vite assimilé à un participe substantivé, ou bien des subordonnants *quod* qui n'introduisaient pas des subordonnées de cause : le pronom antécédent neutre *quicquam*, certes éloigné, mais bien en valeur en tête de phrase, mettait sur la bonne voie pour faire de *quod* un relatif ; cet exemple souligne combien l'analyse grammaticale doit aussi faire cas des procédés littéraires.

Le jury a considéré avec indulgence les erreurs suscitées par l'authentique subtilité syntaxique de cette section : elle contenait un attribut d'un COD non explicité mais à extraire de la subordonnée hypothétique *si admoneatur ut cogitet*. Il importe ici de rappeler que le courage des candidats face à quelques constructions délicates est apprécié, et de souligner qu'il convient bien davantage d'affronter méthodiquement les passages plus difficiles, plutôt que de laisser dans la traduction des lacunes, plus pénalisantes.

Le jury salue volontiers les heureuses solutions adoptées par plusieurs candidats pour traduire avec élégance, sous la forme d'incises, les verbes introducteurs de deux des propositions infinitives de cette section.

### **Proposition de traduction**

Qui a jamais considéré ses biens comme s'il allait mourir ? Qui d'entre nous a jamais osé songer à l'exil, à l'indigence, au deuil ? Qui, s'il recevait la prescription d'y songer, ne la repousserait pas comme s'il s'agissait d'un sinistre présage et n'ordonnerait pas que ces malheurs retombent sur la tête de ses ennemis ou de l'intempestif prescripteur lui-même ? « Je n'ai pas pensé que cela se produirait ». Toi tu peux penser qu'il ne se produira pas ce qui peut arriver, tu le sais, à tant d'hommes, ce qui est advenu, tu le vois, à tant d'hommes ? Remarquable vers et digne de ne pas provenir des tréteaux :

À n'importe qui peut échoir ce qui le peut à quelqu'un !

### **Section 2**

*Ille amisit liberos : et tu amittere potes ; ille damnatus est : et tua innocentia sub ictu est. Error decipit hic, effeminat, dum patimur quae numquam pati nos posse prouidimus. Aufert uim praesentibus malis qui futura prospexit.*

L'exercice de la version exige une vigilance permanente : il fallait ici renouveler l'analyse de *futura*, sans se laisser abuser par l'identification des précédents *futurum*. L'attention demandée plus haut pour que toutes les formes soient envisagées dans tous leurs possibles s'appliquait ici aux cas : *praesentibus malis* a paru à une grande majorité de candidats ne pouvoir être qu'un ablatif de moyen, quand, pour ce complément du verbe *aufert* il convenait de reconnaître un datif de l'objet ou de la personne à qui on enlève (cf. E & T, p. 70). La même attention était attendue dans l'analyse des temps verbaux : *damnatus est* devait être reconnu comme un parfait.

L'efficacité dépend aussi des allers-retours qu'il convient d'opérer sans cesse, dans tout exercice de version, entre les conclusions des premières lectures et les moments de la traduction : on éclairait nettement d'un tel processus le sens du verbe *amittere*, qui n'évoquait pas, par cohérence avec la suite aussi d'ailleurs, « un abandon » mais « une perte », ainsi que le sens du verbe *effeminat*, « affaiblir ». Cette section présentait des caractéristiques stylistiques qu'il importait de percevoir pour réussir à les restituer ; elle invitait les candidats à savoir entendre la « musique » des structures et à appréhender des ensembles, sans trop seulement s'en tenir au mot par mot : le sens des deux balancements *ille / ; et tu [...]* » ; *ille / ; et tua [...]* » (et par conséquent le sens de *et*) s'éclaircissait de la variation qui les accompagne : *amisit // amittere ; damnatus est vs innocentia*.

Comme la section 1 qui présentait un accusatif exclamatif, *Egregium uersum et dignum*, la fin de la section 2 faisait apparaître une autre fonction de l'accusatif, employé pour l'attribut, *futura*, du complément d'objet sous-entendu, à extraire de *praesentibus malis* : l'accusatif n'est pas le cas du seul complément d'objet direct. C'est ici l'occasion de rappeler qu'une préparation efficace du concours demande de dépasser les simplifications fatalement aveuglantes.

### Proposition de traduction

Celui-ci a perdu ses enfants : toi aussi tu peux les perdre. Celui-là a été condamné : ton innocence à toi aussi est en péril. Notre égarement nous abuse, il nous laisse sans forces aussi longtemps que nous souffrons ce que nous n'avons jamais prévu de souffrir. Il ôte de leur puissance aux maux présents celui qui les a considérés par avance comme devant arriver.

### Section 3

*Quidquid ex hoc, Marcia, quod circa nos ex aduenticio fulget, liberi, honores, opes, ampla atria et exclusorum clientium turba referta uestibula, clarum nomen, nobilis aut formosa coniux ceteraque ex incerta et mobili sorte pendentia, alieni commodatique apparatus sunt : nihil horum dono datur. Collaticiis et ad dominos redituris instrumentis scaena adornatur : alia ex his primo die, alia secundo referentur, pauca usque ad finem perseuerabunt.*

Cette section rappelle les règles qui permettent en latin d'unir trois ou plus de trois termes positifs : dans l'énumération qui conduit de *liberi* à *ceteraque*, seul le dernier terme est coordonné aux précédents, par *-que* ; les autres sont juxtaposés. On devait donc entendre que chacun des termes juxtaposés et *ceteraque* constituaient une énumération dans laquelle chaque terme porte une même fonction grammaticale, et rester aussi attentif à l'une de ses expressions, *nobilis aut formosa*, dans laquelle la coordination *aut* avait une valeur disjonctive : les pages dédiées, dans différentes syntaxes latines, à la coordination ne doivent pas être négligées.

Il convenait de prêter attention aux réseaux métaphoriques qui s'affirment ici. La section 3 file la métaphore du théâtre : *scaena, instrumentis, finem*. Plus haut Sénèque a déjà emprunté à ce domaine artistique (*e pulpito*) un vers, qu'il a cité. Ici l'image se déploie désormais davantage pour assimiler les différentes scènes où se jouent nos vies quotidiennes et leurs différents personnages à une pièce de théâtre, dont le dénouement, *finem*, est inexorable. Les candidats attentifs à la métaphore ont pu donner au participe futur *redituris* sa juste valeur de fatalité, cohérente avec la portée symbolique de cette métaphore. L'exercice de traduction peut être considérablement facilité par le repérage des images et par leur bonne interprétation ; la qualité d'une traduction s'en explique très souvent. Débutait parallèlement dans cette section l'insistance de l'auteur à dire combien les hommes ne sont que « locataires » de leurs biens, contrairement à leurs vrais propriétaires, *dominos* : mise en valeur par une redondance, dans *dono datur*, cette insistance occasionnait, en toute fin de section, une gradation *alia primo [...] alia secundo*, dont le dernier terme *pauca* s'opposait aux précédents par une asyndète bien identifiable du fait de la variation (cf. *supra*) ; le jury en attendait l'explicitation ; du fait de cette gradation *pauca* ne pouvait être traduit que par « peu ».

Plus prosaïquement, les futurs simples de cette section ont souvent été confondus avec des imparfaits ou des subjonctifs présents : pareille étourderie coûte cher. D'autres formes d'une même étourderie ont été relevées dans cette section, par exemple dans l'analyse de *ex his primo die* : *his* étant au pluriel, il ne pouvait pas être associé à *primo die*.

### Proposition de traduction

Tout ce qui, Marcia, resplendit autour de nous par héritage, enfants, honneurs, richesses, vastes palais, vestibules encombrés de la foule des clients que l'on a renvoyés, nom illustre,

noble ou belle épouse et tous les autres biens qui dépendent d'un sort incertain et changeant sont des accessoires qui ne nous appartiennent pas et qui nous sont prêtés. Pas un de ces biens ne nous est donné en propre. La scène est ornée de décors empruntés et qui doivent retourner à leurs propriétaires : certains d'entre eux seront restitués au premier jour, les autres au second, mais peu demeureront jusqu'au dénouement.

#### **Section 4**

*Itaque non est quod nos suscipiamus tamquam inter nostra positi : mutua accepimus. Usus fructusque noster est, cuius tempus ille arbiter muneris sui temperat : nos oportet in promptu habere quae in incertum diem data sunt et appellatos sine querella reddere ; pessimi debitoris est creditori facere conuicium. Omnes ergo nostros, et quos superstites lege nascendi optamus et quos praecedere iustissimum ipsorum uotum est, sic amare debemus tamquam nihil nobis de perpetuitate, immo nihil de diurnitate eorum promissum sit.*

Le lexique présentait ici des emplois que le dictionnaire précise et que la fréquentation d'œuvres latines variées permet d'acquérir : *diem*, non pas « un jour », mais « une date » ; *appellatos*, non pas « appelés » mais « sommés », « mis en demeure » ; *immo* non pas « au contraire », mais, par surenchérissement, « et même ». Le jury souligne ici les risques encourus à croire des mots « transparents » : *incertum* signifie ici non pas « incertaine » mais « qui n'est pas arrêtée » ; *uotum* ne signifie pas le vote mais « le vœu » ; *querella* n'est pas une querelle mais « une plainte » ; la même prudence convenait pour *perpetuitate* et *promissum*.

Les candidats doivent prendre garde aux anachronismes : avec *creditori* par exemple, Sénèque n'évoquait pas l'une des colonnes de nos relevés bancaires. Des candidats ont pris le même risque en traduisant *formosa* par un adjectif inspiré des actuels canons de la beauté : malheureusement leur adjectif était souvent inadapté aux qualités attendues chez une épouse romaine.

Les reprises, certes à peu de distance, de mêmes mots ont suscité des erreurs : *nostra*, *noster*, *nostros* ne présentaient ni les mêmes genres ni les mêmes sens. Les deux *tamquam* ont aussi fait trébucher : le premier introduisait à lui seul – on aurait pu avoir *tamquam si* – une comparative conditionnelle ; le second en présentait un emploi dérivé dans lequel *tamquam* introduisait une raison supposée, « dans la pensée que » : ce tour est fréquent à l'époque impériale.

Le jury reconnaît volontiers que la section présentait des constructions syntaxiques délicates auxquelles il convenait de réserver de son temps : pour en disposer, les candidats ne devraient pas être arrêtés par des constructions simples et fréquentes, comme le sont les relatives prédicatives au subjonctif, introduites par *non est quod*. Le passage contenait une proposition subordonnée relative avec antécédent intégré, *muneris*, agencement qui la fait ressembler à une tournure juridique (cf. E & T p. 333) dont l'auteur n'emprunte que partiellement la construction mais majoritairement le lexique formulaire : on avait déjà lu plus haut *debitoris*, *creditori*, et on trouvait là *usus fructusque*, *tempus [...] temperat*, *arbiter* : se révèle ici l'intention de présenter l'instabilité universelle comme le fait d'un contrat écrit. On remarquera à nouveau ici combien la « grammaire » et l'expressivité littéraire s'entremêlaient et s'éclairaient réciproquement.

#### **Proposition de traduction**

C'est pourquoi il n'y a pas de raison pour que nous nous regardions comme si nous étions solidement installés parmi nos biens : nous les avons reçus en location. Nous appartenons à l'usufruit et la jouissance d'une faveur : le grand juge en détermine le terme ; il nous faut garder à l'esprit ce qui nous a été accordé jusqu'à une date qui n'est pas arrêtée, et le rendre sans nous plaindre une fois que l'on nous en a sommés. C'est le propre du pire débiteur que chercher chicane à son créancier. Ainsi tous les nôtres, ceux que nous souhaitons laisser après nous conformément à l'ordre des générations, comme ceux dont le vœu personnel le

plus légitime est de nous précéder, nous devons les chérir dans l'idée qu'aucune garantie ne nous a été donnée de les avoir toujours, ni même de les avoir longtemps.

## **Section 5**

*Saepe admonendus est animus omnia amet ut recessura, immo tamquam recedentia : quicquid a fortuna datum est, tamquam exempto auctore possideas. Rapite ex liberis uoluptates, fruendos uos in uicem liberis date et sine dilatione omne gaudium haurite : nihil de hodierna nocte promittitur. Nimis magnam aduocationem dedi : nihil de hac hora.*

Le lexique déjà apparu pour évoquer le contrat qui règle un prêt ou une vente et qui engage le vendeur, qui en est le garant, resurgissait ici au sein de l'ablatif absolu, *exempto auctore* : on voit combien il importe d'être attentif à saisir les échos qui mettent en cohérence les différentes images d'un texte, pour réussir à inscrire la traduction dans le domaine référentiel retenu par l'auteur.

L'emploi de *ut* à proximité du verbe *admonere* laissait volontiers penser qu'il introduisait une complétive dont le verbe eût été *amet*. C'était méconnaître l'autre solution : la construction d'*admonere* directement avec le subjonctif est attestée chez César, Cicéron et Tite-Live et il en apparaît aussi des exemples à l'époque impériale, comme ici *admonendus est animus amet*. Ce tour peut notamment être usité dans une expression proche de la langue parlée : Sénèque l'emprunte probablement pour mimer une conversation avec Marcia et ses autres destinataires. Dans tous les cas, en asymétrie avec *tamquam*, et soulignant la gradation qui mène de *recessura* à *recedentia*, *ut* portait sur *recessura*, et introduisait une comparaison.

La précision attendue sur le plan lexical faisait choisir « cœur » pour *animus*, sujet du verbe *amet*. Les candidats doivent savoir faire confiance à leur bon sens : n'est-ce pas avec son « cœur » que l'on aime dans la langue française ?

La section 5 comme ci-dessous la section 6 font considérer le soin à prendre des déictiques : *hac hora* ; puis *iste ...ista*. On rappelle que *hac* renvoie à ce qui est proche du locuteur, et, dans le temps, de la situation d'énonciation elle-même, alors que *iste*, renvoyant au destinataire, appelait des adjectifs possessifs de la seconde personne. La même prise en compte de la situation d'énonciation aidait à bien traduire *hodierna*.

La *Consolatio* mêle aux condoléances les injonctions : l'auteur en exploite, avec *possideas*, une modalité ordinaire, le subjonctif indéfini : il valait mieux ne pas la considérer comme une tournure absolument synonyme des impératifs qui lui succèdent.

Le jury souhaite rappeler à propos des erreurs commises dans la compréhension de la tournure *Rapite ex liberis uoluptates* qu'il convient de garder tout son bon sens et toute sa lucidité tout au long d'une version : les recommandations morales qui parcourent le texte rendaient absolument improbable le surgissement de prescriptions cruelles comme celles qu'ont imaginées des candidats, en voulant « ôter aux enfants tous leurs plaisirs ». Ce contresens, fondé sur une confusion entre *ab* et *ex*, permet de rappeler qu'un texte de version présente une cohérence ; celle-ci doit servir aux candidats de « phare », quand ils lisent et traduisent un texte.

On voit combien il est nécessaire d'adopter, dans l'exercice de version, une posture réflexive vis-à-vis de ses analyses et choix de traduction, pour réussir à traquer et éliminer toute incohérence. Cette attitude ne s'improvise pas le jour du concours : elle deviendra familière au fil d'entraînements réguliers.

## **Proposition de traduction**

Il faut régulièrement recommander à son cœur d'aimer toute chose comme faite pour se dérober, et même comme se dérobant déjà. Tout ce qui nous a été accordé par le sort, on

doit le détenir comme si le garant n'en répondait pas. Saisissez les douceurs qu'apportent les enfants, donnez à vos enfants d'avoir à leur tour leur bonheur avec vous, et goûtez toute joie sans tarder : rien n'est garanti pour la nuit prochaine. J'ai accordé un trop grand délai : rien ne l'est pour l'heure qui vient.

## **Section 6**

*Festinandum est, instatur a tergo : iam disicietur iste comitatus, iam contubernia ista sublato clamore soluentur. Rapina rerum omnium est : miseri nescitis in fuga uiuere.*

Si le jury comprend que les dernières lignes d'une version s'appréhendent avec plus de fatigue que les précédentes, il ne saurait toutefois admettre les sérieuses erreurs d'inattention relevées dans cette section : des futurs pris pour des présents ; des constructions passives de valeur impersonnelle mal analysées ; *in fuga* traduit comme si l'on avait eu *in fugam*, ce qui ruinait le sens global du texte. Force est donc de recommander une gestion plus prudente du temps accordé à l'exercice et d'inviter les candidats à préserver un délai raisonnable pour bien mettre en regard la fin du texte avec ce qui précède. Certaines copies, dont les débuts étaient très encourageants, donnent tout son sens à cette recommandation.

Il surgissait dans la dernière section une métaphore nouvelle, mais pas neuve pour un latiniste, puisque empruntée au domaine militaire, filée notamment sur l'ablatif absolu *sublato clamore*, expression extrêmement courante sous cette forme. Cette image marque bien que la *Consolatio* ne vise pas exclusivement la personne – ici une femme – à laquelle elle s'adresse, mais un cercle plus élargi de lecteurs.

Une des phrases de cette section pouvait, plus légitimement, soulever des interrogations et des hésitations : *Rapina est rerum omnium*. Elle présente, sous la forme d'une locution, un génitif « de relation », *omnium rerum* (cf. E & T, p. 56). Le sens de *Rapina* s'y expliquait dans le contexte de la métaphore militaire.

La dernière construction présentait une ambiguïté : le jury, malgré sa préférence pour l'une des solutions possibles, a admis l'autre. On pouvait en effet, grammaticalement parlant, analyser le verbe *uiuere* comme un complément d'objet de *nescitis* (« vous ne savez pas vivre dans la fuite »). Il était toutefois plus cohérent, au regard de la portée générale du texte, d'analyser *uiuere* comme le verbe d'une proposition infinitive sans sujet exprimé, construction que la *Syntaxe latine* définit page 322.

## **Proposition de traduction**

Il faut se hâter, on a la menace dans le dos. À l'instant ton entourage sera dispersé, à l'instant tes compagnonnages seront, au premier cri de guerre, réduits à néant. La spoliation est la loi universelle : malheureux qui ne savez pas que vous passez votre vie parmi la fuite.

\*\*\*

Le jury veut conclure en saluant la précision, la clarté et l'élégance des traductions présentées par certaines copies : ces réussites doivent convaincre les prochains candidats qu'une préparation méticuleuse et méthodique mettra à leur portée l'exercice de lecture et de traduction que constitue l'exercice de version.

*Martine Husson*

## RAPPORT SUR LA VERSION GRECQUE

### Présentation du texte

Le texte proposé cette année en version grecque était extrait d'un discours de Démosthène, *Sur les affaires de la Chersonèse* (paragraphe 46 à 49 compris). Par ce discours prononcé devant l'assemblée du peuple, l'orateur entend persuader les Athéniens de ne pas rappeler le stratège Diopithès envoyé en Chersonèse de Thrace, à la tête d'une armée de mercenaires, afin de contrer l'avancée de Philippe de Macédoine en cette région stratégique pour l'approvisionnement et le commerce d'Athènes. À l'occasion d'un conflit avec une cité locale qui avait demandé l'aide de Philippe, Diopithès, ne parvenant pas à mater cette rébellion et ne pouvant plus, faute de financements, payer ses mercenaires, s'était livré de sa propre initiative à des opérations de pillage, allant jusqu'à torturer et rançonner l'ambassadeur envoyé par Philippe, lequel avait adressé une lettre de protestation aux Athéniens. Démosthène veut convaincre ses concitoyens non seulement de ne pas rappeler Diopithès, mais, en plus, de lui donner les moyens nécessaires pour diriger une armée permanente. Abandonner la Chersonèse reviendrait à laisser le champ libre à Philippe pour poursuivre sa politique d'expansion territoriale, dans le but de conquérir la Grèce tout entière, Athènes comprise. Les Athéniens doivent s'opposer à Philippe pour défendre la liberté des Grecs et leur propre intérêt. Démosthène fut entendu et suivi. À la faveur d'une alliance conclue avec Byzance, Athènes parvint en 340 à faire reculer, pour un temps, Philippe.

Au sein du discours, le texte de cette version suit et prolonge un passage dans lequel Démosthène met en garde les Athéniens contre les dangers considérables que font peser les menées de Philippe en Chersonèse de Thrace. Ce texte condense, si l'on peut dire, un grand nombre de thèmes typiques et de procédés rhétoriques bien connus, qui se rencontrent fréquemment dans les discours politiques de Démosthène : la dénonciation de l'inaction et de l'insouciance des Athéniens face aux menaces, alors que Philippe cherche à asservir les Grecs ; le rôle de premier plan que doivent tenir les Athéniens, fidèles à leur glorieux passé de libérateurs de la Grèce ; l'appel à la raison, mais aussi à l'émotion, à la conscience et à l'honneur, au respect des dieux eux-mêmes ; la vivacité et la densité de phrases brèves, qui alternent avec de longues périodes, au sein desquelles de brusques ruptures, par effet de surprise, retiennent l'attention et mettent en valeur des arguments importants ; le dialogue avec un interlocuteur supposé parmi les auditeurs, qui adresserait à l'orateur une objection que ce dernier réfute sans peine ; la façon, enfin, dont l'orateur s'oppose à ses contradicteurs, partisans d'une politique de rapprochement avec Philippe, tout en dressant sa propre statue, s'offrant en modèle de courage, d'abnégation et de conviction.

À ces éléments, qui ne pouvaient surprendre les candidats, le texte ajoutait un argument qui en constituait le thème central et unificateur, longuement développé et détaillé : la nécessité pour les Athéniens de se doter enfin d'une armée de métier permanente, à l'image de celle de Philippe, mobilisable à tout moment, pouvant intervenir immédiatement, pour assurer une défense bien plus efficace et sûre que celle permise par les contingents ponctuels de citoyens-soldats ou les levées de troupes de mercenaires se vendant au plus offrant, au gré d'« expéditions de secours ». À propos de l'organisation et du financement de cette armée, Démosthène se veut extrêmement précis, minutieux même : il entre dans tous les détails techniques, dévoile un plan longuement mûri, répondant à une nécessité qu'il présente comme inévitable, tout en ménageant avec habileté le souci légitime d'une gestion honnête et économe des fonds engagés.

C'est aussi l'un des intérêts de ce passage que de transporter le lecteur moderne sur le terrain même des opérations militaires et dans leurs coulisses, en le confrontant ainsi aux réalités antiques très concrètes et matérielles de la guerre et de son organisation, de la gestion des finances d'une cité, questions indissociables des grands principes et idéaux politiques dont on peut lire ici l'une des expressions les plus brillantes et convaincantes.

## Remarques générales et recommandations

Une version grecque a pour visée de traduire en français un texte grec, c'est-à-dire de donner une transposition de ce texte, restitué dans son ensemble, à la lettre et au mot près, rendu accessible à tout lecteur qui, dans sa propre langue, pourra prendre connaissance du sens de ce texte et en apprécier tous les éléments constitutifs : effets de style, procédés d'écriture, tonalités et registres, allusions et références à des données culturelles et à des faits de civilisation... L'exercice, qui doit satisfaire aux exigences de fidélité, précision et exactitude, mais aussi élégance du propos, permet de juger au mieux deux compétences différentes, pourtant étroitement complémentaires, indispensables à tout professeur de Lettres Classiques dans l'exercice de ses missions pédagogiques : savoir lire, ce qui implique une connaissance parfaitement assurée de la langue grecque, et savoir écrire, ce qui requiert une maîtrise sans faute de la langue française.

Une fois encore, le jury déplore d'avoir trouvé dans les copies un nombre préoccupant de fautes de français qu'il s'inquiète de lire sous la plume d'enseignants : fautes d'orthographe, d'accord, de construction (en particulier dans le cas de phrases comportant deux verbes principaux différents), solécismes et barbarismes monstrueux, simples maladresses d'expression ou confusions de mots... En fonction de leur gravité, chacune de ces erreurs est toujours sanctionnée par une pénalité proportionnée.

Le jury regrette également d'avoir dû sanctionner trop de fautes de traduction qui, toutes, pouvaient être évitées à la condition de se conformer aux principes de méthode suivants.

- **Lire, dans un premier temps, le texte très attentivement, sans recourir au dictionnaire.**

Cette première lecture permet de repérer la structure du texte, en recherchant ses articulations principales, signalées notamment par les particules de liaison, les subordonnants et les coordonnants. Elle impose aussi d'être attentif à l'accentuation, aux esprits et à l'orthographe des mots, pour éviter de graves étourderies : οὐν (l. 1) ne peut être confondu avec la négation οὐκ ; ἐνι (l. 8) ne peut l'être avec ἐνί, de même que le pronom indéfini τῷ (l. 13) avec l'article défini τῷ, ou ὑμῶν (l. 19) et ὑμᾶς (l. 22) avec ἡμῶν et ἡμᾶς. Il faut enfin repérer et clairement identifier crases et formes élidées.

À l'issue de cette lecture, qui permet de saisir le sens général du texte, tout en reconnaissant des mots et des expressions, différentes plages lumineuses apparaissent. Certes, et c'est bien normal, des passages résistent à cette première approche et demeurent obscurs. C'est dans ce va-et-vient permanent entre compréhension instantanée et recherche analytique que prend sens le long travail d'analyse minutieuse et serrée du texte qui s'ouvre alors.

- **Procéder à une analyse morphologique complète pour toutes les formes dont l'identification n'est pas immédiate**, formes verbales, nominales, adjectivales et pronominales.

Un tel travail empêche de commettre de lourdes erreurs, notamment dans le cas des formes verbales : εἰδότης (l. 1) traduit comme s'il s'agissait de ἰδόντας, ἀποθέσθαι (l. 2) et προέσθαι (l. 20) considérés comme des infinitifs de voix passive, ἤξει (l. 18) rapporté à ἄγειν...

- **Analyser systématiquement chaque phrase, afin d'en déterminer clairement la construction.**

Cette analyse, toujours nécessaire, s'avérait absolument indispensable dans le cas des deux longues périodes que comportait le texte.

- **Repérer les faits de langue et les règles de syntaxe permettant de comprendre une phrase.**

Cela est particulièrement important lorsque sont employées des formes verbales au subjonctif ou à l'optatif, lorsque se rencontrent des propositions participiales, infinitives ou relatives. Il faut également être attentif aux valeurs temporelles et aspectuelles des verbes, être capable de

repérer une construction attributive. Les mots-outils requièrent une vigilance toute particulière : ἄν, bien sûr, qui peut aussi être la crase de ἐάν (l. 15 et l. 17) ; ὅπως, également, qui, suivi du futur, introduit une subordonnée complétive d'effort (l. 3), mais qui peut aussi introduire une proposition comparative (l. 8).

• **Faire preuve de discernement quand il s'agit de traduire un mot ou une expression.**

Le plus souvent, les sens les plus courants sont ceux qui conviennent. Mais il faut toujours prendre en compte le contexte : ainsi, ἡ βοήθεια (l. 6) ne peut ici qu'avoir le sens militaire d' « expédition de secours », tandis que συνεσθηκὸς στράτευμα (l. 3) désigne une « armée constituée ». Il faut aussi faire appel à ses connaissances culturelles et songer à des usages, des réalités et des faits de civilisation qui ne peuvent être ignorés : εἰσφέρειν (l. 2) signifie « verser une contribution » (seul impôt réclamé à tous les citoyens athéniens, de façon exceptionnelle, notamment en cas de guerre et de levée d'une armée) ; λόγον λαμβάνειν (l. 9-10) a le sens de « rendre des comptes » (de la même façon qu'un magistrat le faisait à Athènes, lorsqu'il quittait ses fonctions) ; λέγειν (l. 21), chez les orateurs attiques, a le sens de « faire une proposition de loi ou de décret » ; τὰ δέοντα (l. 7 et l. 15) ne signifie pas en grec « le devoir », au sens moral que nous donnons à ce mot, mais, de façon très matérielle et concrète, « ce qu'il faut faire », le plus souvent en raison d'une contrainte extérieure (la loi, les ordres, les circonstances...).

• **Traduire tout le texte et tous les mots du texte, ni plus ni moins.**

Nul candidat ne peut ignorer qu'une lacune dans sa traduction, volontaire ou involontaire, lui sera extrêmement préjudiciable. Il faut aussi se convaincre que chaque mot a son importance : particules, de liaison ou expressive, comme par exemple δέ (l. 13) ou γε (l. 16) ; pronoms, en particulier pronoms au nominatif en fonction de sujet ou apposés au sujet, employés par l'auteur avec une volonté expressive d'insistance : ὑμεῖς (l. 5) et αὐτός (l. 20). À l'inverse, il ne faut rien ajouter au texte qui se suffit à lui-même : toute glose doit être impérativement proscrite.

• **Demeurer constamment fidèle au texte et à l'ensemble de ses caractéristiques.**

Il faut entendre par là les registres et tonalités d'expression, les figures de style, les images qui doivent être rendues et, dans la mesure du possible, l'ordre des mots et le rythme des phrases... Si l'auteur répète un mot ou une expression, c'est qu'il souhaite délibérément que cette répétition constitue un écho expressif. Il en allait ainsi avec ἔτοιμον (l. 4 et l. 6), τῶν δεόντων et τὰ δέοντα (l. 7 et l. 15), [ἄν ...] ἅπαντα προήσθε et ἅπαντα πρόεσθε (l. 17 et l. 22). Il fallait donc recourir, à chaque fois, à la même traduction, pour faire entendre cet écho. Inversement, il peut aussi arriver que l'auteur, singulièrement quand il s'agit d'un orateur, emploie volontairement deux synonymes ou deux mots aux sens très proches, qui se suivent et qu'il faut alors traduire par deux mots différents en français : c'était le cas avec εἰδότης ταῦτα καὶ ἐγνωκότας (l. 1) ou ἐγγυητής et ἀξιόχρεως (l. 16).

• **Ne donner qu'une seule traduction** et proscrire obligatoirement repentirs, parenthèses explicatives et propositions d'une seconde traduction possible, au choix du correcteur. La traduction doit être achevée et définitive.

• **Rédiger sa traduction de façon claire et lisible**, en écrivant une ligne sur deux, en évitant le plus possible ratures et ajouts.

• **Se réserver, enfin, au moins un quart d'heure pour une relecture attentive et minutieuse**, dans le but de corriger d'éventuelles fautes de français ou de repérer oublis et lacunes.

La meilleure façon d'acquérir ces principes de méthode consiste à s'entraîner régulièrement dans les conditions mêmes du concours. Mais il est bon de varier les formes d'exercices en privilégiant également la lecture et la traduction, sous toutes leurs formes, de textes grecs variés et représentatifs : lecture sans recours à la traduction, lecture bilingue, lecture suivie et cursive ou lecture minutieuse et précise. Les supports, quant à eux, ne manquent pas : éditions de la CUF, dites « Budé », mais aussi manuels et ouvrages scolaires anciens (Classiques Hachette,

Guastalla, Georjin, Dessain...) ou plus récents, qui, tous, présentent l'avantage d'être richement annotés. À pratiquer régulièrement ces exercices de « petit grec », on gagnera beaucoup et, en particulier, la certitude de ne pouvoir être pris au dépourvu devant aucun texte.

### Analyse et traduction du texte

Τί οὖν εὖ φρονούντων ἀνθρώπων ἐστίν; εἰδότας ταῦτα καὶ ἐγνωκότας, τὴν μὲν ὑπερβάλλουσαν καὶ ἀνήκεστον ταύτην ῥαθυμίαν ἀποθέσθαι, χρήματα δ' εἰσφέρειν καὶ τοὺς συμμάχους ἀξιούν, καὶ ὅπως τὸ συνεστηκὸς τοῦτο συμμανεῖ στρατεύμα ὄραν καὶ πράττειν,

*Quelle est donc la conduite propre à des hommes sensés ? Alors qu'ils savent cela et en ont pris conscience, il leur faut renoncer à cette extraordinaire et incurable insouciance, verser des contributions financières et exiger que leurs alliés en fassent autant, veiller et s'appliquer à ce que cette armée constituée demeure permanente,*

La particule de liaison, οὖν, dont le sens ne pose aucune difficulté, doit être traduite. Le pronom interrogatif neutre singulier τί ne peut être que le sujet du verbe ἐστίν dont dépend le syntagme εὖ φρονούντων ἀνθρώπων : il faut reconnaître sans peine l'expression usuelle « être sensé » et rendre, comme il se doit, l'absence d'article défini grec par l'usage de l'indéfini français. La traduction du tour εἶναι suivi du génitif (« être le propre de... », « être le fait de... ») a donné lieu à différentes adaptations françaises que le jury a acceptées à la condition qu'elles rendent clairement compte du sens de l'expression grecque et qu'elles ne témoignent pas d'une désinvolture de bien mauvais aloi, consistant à reprendre la formulation du titre de la version (« Que doivent faire... ? »).

La longue phrase suivante constitue une réponse à la question initiale. Elle débute par une suite de propositions infinitives précédées par une proposition participiale apposée au sujet sous-entendu des infinitifs, proposition participiale pour laquelle, plus que jamais, il convient de se garder d'une traduction littérale : toute proposition circonstancielle française pouvait être retenue, à l'exception d'une concessive. Les participes sont au nombre de deux et, même s'ils présentent des sens assez proches, il faut les traduire tous deux fidèlement (en rendant la valeur résultative du parfait) et correctement (εἰδότας ne pouvant en aucun cas être rapporté à ὄραν). La traduction littérale de ταῦτα par « ces choses » doit être absolument rejetée, de même que celle de μὲν [...] δὲ [...], peu après, par « d'une part... , d'autre part... ».

Suit donc une série de propositions infinitives qu'il n'est pas interdit d'introduire par une principale restituée en français (« il leur faut... », « ils doivent... »). Le mot ῥαθυμία peut être traduit par différents termes français, parmi lesquels le jury a admis celui d'« attentisme » ; le participe ὑπερβάλλον, quant à lui, n'admet guère que deux traductions (« extraordinaire », « excessif ») et l'adjectif ἀνήκεστος une seule, propre à rendre l'image médicale (« incurable »). Il est impératif de rendre le sens concret du verbe εἰσφέρειν (« verser une contribution »), renvoyant à un usage athénien, et d'adapter en conséquence la traduction de χρήματα qui ne peut désigner « les biens », « les richesses », encore moins « les choses » ou « les affaires ».

La traduction de la proposition καὶ τοὺς συμμάχους ἀξιούν nécessite une analyse attentive, de laquelle ne peut ressortir qu'une conclusion : ἀξιούν, employé avec son sens le plus fréquent, « juger bon que... », introduit une seconde proposition infinitive ayant pour sujet τοὺς συμμάχους, sujet de χρήματα εἰσφέρειν non répété ; il s'agit donc d'un cas d'ellipse, tour fréquent dans la syntaxe grecque.

La logique doit à nouveau présider à l'analyse de la dernière proposition : ὄραν (« veiller à ce que... ») et πράττειν (« faire en sorte que... ») sont ici construits comme des verbes d'effort, régissant une complétive introduite par le subordonnant ὅπως, suivi d'un verbe au futur, συμμανεῖ, verbe dont la composition (συν – μένειν) permet de comprendre sans peine le sens (« demeurer uni, permanent »). La traduction du groupe sujet de ce verbe requiert de porter une attention à l'ordre des mots. Le démonstratif τοῦτο doit être accompagné de l'article qui peut être, comme c'est le cas ici, antéposé. Le participe συνεστηκός est enclavé et ne peut donc avoir fonction d'attribut du verbe συμμανεῖ : il est épithète de στρατεύμα. La valeur du

parfait doit à nouveau être rendue et la traduction qui s'impose est celle d' « armée constituée » ou « permanente », ainsi que le suggère la notice du dictionnaire Bailly, *s. u.* συνίστημι (IV, 5).

ἴν', ὥσπερ ἐκεῖνος ἔτοιμον ἔχει δύναμιν τὴν ἀδικήσουσαν καὶ καταδουλωσομένην ἅπαντας τοὺς Ἑλληνας, οὕτω τὴν σώσουσαν ὑμεῖς καὶ βοηθήσουσαν ἅπασιν ἔτοιμον ἔχητε.

*afin que, de même que lui, Philippe, a une force militaire à sa disposition, prête à causer du tort et à imposer la servitude à tous les Grecs sans exception, vous, de la même façon, vous en ayez une à votre disposition, prête à les sauver et à les aider tous sans exception.*

Par suite d'une erreur technique d'impression, le sujet de version grecque comportait malencontreusement une coquille : il fallait lire ἴν' et reconnaître la forme élidée du pronom ἴνα. Il va sans dire que le jury a adapté en conséquence la correction de ce passage. Il a pu néanmoins constater que, dans leur grande majorité, les candidats avaient restitué et reconnu d'eux-mêmes la forme.

Le subordonnant ἴνα introduit une proposition finale au subjonctif (ὑμεῖς [...] ἔχητε), elle-même insérée au sein d'une structure comparative clairement signalée par ὥσπερ [...] οὕτω (« de même que..., de même... »), dont le premier membre est à l'indicatif (ἐκεῖνος [...] ἔχει). Le pronom ἐκεῖνος désigne bien évidemment Philippe, et la traduction pouvait le préciser (« lui, Philippe ») ; « celui-ci » constituait un faux-sens, « ce grand homme », un contresens caractérisé : ce n'est pas la valeur laudative du pronom qui est ici en jeu, mais l'idée d'éloignement qu'il exprime. L'adjectif épïcène ἔτοιμον se rapporte à δύναμιν, mot qui a ici son sens militaire bien connu. Sa place dans la phrase signale sa fonction d'attribut que la traduction doit s'efforcer de rendre au mieux (« il a à sa disposition »). Les deux participes qualifiant δύναμιν, en tant qu'épithètes, comme l'indique la présence de l'article, ἀδικήσουσαν καὶ καταδουλωσομένην, sont au futur : il faut impérativement rendre leur valeur consécutive (« capable de... », « prêt à... »). Démosthène emploie ἅπαντας et non pas πάντας : la nuance doit être signalée par l'usage d'un terme français à valeur intensive. Il en va de même pour ἅπασιν, dans le deuxième membre de la structure comparative, caractérisé par une symétrie parfaite avec le premier membre : à ἐκεῖνος répond ὑμεῖς, qu'il faut traduire ; ἔτοιμον est repris, à nouveau en fonction attributive ; deux participes futur, à valeur consécutive, qualifient le seul terme manquant, δύναμιν, qu'il n'est donc guère difficile de restituer. Ces deux participes sont disposés dans la phrase selon une figure de style aisément identifiable : l'*hysteron proteron*. Le respect du principe de fidélité au texte grec oriente vers une traduction littérale, mais l'inversion de l'ordre des termes a été admise, de même qu'une adaptation du type « prêt à leur porter secours pour les sauver ».

Οὐ γὰρ ἔστι βοηθείαις χρωμένους οὐδέποτ' οὐδὲν τῶν δεόντων πράξαι,

*Car il est impossible que l'on fasse jamais rien de ce qu'il faut en ayant recours à des expéditions de secours ;*

L'accentuation de la forme verbale ἔστι indique le seul sens qui peut lui être donné (« il est possible ») et son usage en tant qu'expression impersonnelle introduisant une proposition infinitive sans sujet clairement exprimé (« on »), auquel se rapporte une participiale apposée. L'infinif aoriste πράξαι n'a qu'une valeur purement aspectuelle. La phrase est marquée par une succession de négations qui se renforcent, sans s'annuler. Il faut, enfin, comme cela a été dit précédemment, veiller à la traduction de ἡ βοήθεια (« expédition de secours ») et de τὰ δεόντα (« ce qu'il faut »).

ἀλλὰ κατασκευάσαντας δεῖ δύναμιν, καὶ τροφήν ταύτη πορίσαντας καὶ ταμίαις δημοσίους, καὶ ὅπως ἐνὶ τῶν χρημάτων φυλακῆν ἀκριβεστάτην γενέσθαι οὕτω ποιήσαντας, τὸν μὲν τῶν χρημάτων λόγον παρὰ τούτων λαμβάνειν, τὸν δὲ τῶν ἔργων παρὰ τοῦ στρατηγοῦ.

*bien au contraire, il faut organiser une force militaire, lui fournir des approvisionnements et des trésoriers publics, agir de la façon qui permette d'assurer le contrôle des finances le plus*

*rigoureux, recevoir de ces trésoriers leurs rapports sur les finances, du général le sien sur les opérations.*

Ce second membre de phrase, introduit par la particule ἀλλά avec son sens fort (« bien au contraire »), constitue une longue période contrastant avec la brièveté de la proposition précédente. Il est néanmoins aisé d'en repérer la structure : δεῖ introduit une double proposition infinitive, construite autour d'un balancement (μὲν [...], δὲ [...]), rejetée en fin de phrase, précédée par une suite de trois participiales à l'aoriste. Il était possible de conserver cette structure syntaxique ou, dans un souci d'élégance, de l'adapter en traduisant les participes par des infinitifs.

Les principales difficultés résident dans la troisième participiale : il faut repérer la structure comparative ὅπως [...] οὕτω, identifier sans difficulté ἔνι comme la forme syncopée de ἔνεστι (« il est possible »), donner à φυλακὴν le seul sens qui s'impose ici (« surveillance », « contrôle », et non pas « garde »), ne pas confondre superlatif et comparatif en traduisant ἀκριβεστάτην et, dès lors, comprendre en mot à mot : « comme il est possible que le contrôle des finances soit le plus rigoureux, agir ainsi... », pour, bien évidemment, adapter ensuite la traduction de façon à la rendre à la fois correcte en français et fidèle au texte grec.

La double proposition infinitive, venant clore cette période, nécessite, pour être comprise, de reconnaître le sens technique de l'expression λόγον λαμβάνειν, suivie du génitif (« demander des comptes sur... ») et de rapporter en bonne logique τούτων à ταμίας δημοσίου.

Κὰν οὕτω ποιήσητε καὶ ταῦτ' ἐθελήσηθ' ὡς ἀληθῶς, ἄγειν εἰρήνην δικαίαν καὶ μένειν ἐπὶ τῆς αὐτοῦ Φίλιππον ἀναγκάσετε, οὐ μείζον οὐδὲν ἂν γένοιτ' ἀγαθόν, ἢ πολεμήσητ' ἐξ ἴσου.

*Si vous agissez ainsi et si vous désirez vraiment cela, vous obligerez Philippe à observer une paix juste et à rester chez lui, situation en comparaison de laquelle il ne saurait y avoir de plus grand bien, sinon vous combattrez sur un pied d'égalité.*

L'identification de la crase κἄν (pour καὶ ἐάν) impose de traduire les deux verbes au subjonctif éventuel par des verbes français conjugués au présent de l'indicatif, et non au passé composé ou au passé simple ou, plus grave encore, au conditionnel présent ou passé. L'usage de ὡς devant un adverbe, en tant qu'intensif, ne peut être ignoré, de même que l'ellipse fréquemment pratiquée du mot χώρα (ou γῆ) dans l'expression μένειν ἐπὶ τῆς αὐτοῦ. Il faut donner à ἄγειν son statut de verbe d'état, bien connu par l'expression βίον ἄγειν (« mener une vie ») et comprendre « vivre en paix », « conclure une paix » constituant donc un contresens. Si la structure et le sens général de la proposition relative peuvent se deviner assez aisément, sa traduction française doit être correcte grammaticalement et rendre compte de la valeur de l'optatif potentiel. Au sein du dernier membre de la phrase, très bref, sous la forme typique d'un κόμμα, ἢ ne peut avoir que le sens de « ou bien », « sinon », établissant ainsi, par le biais d'un parallèle entre πολεμήσητ(ε) et ἀναγκάσετε, la stricte alternative qui s'impose aux Athéniens. Une consultation du dictionnaire devait permettre de s'assurer du sens de l'expression ἐξ ἴσου (« à égalité », « à forces égales »).

Εἰ δὲ τῷ δοκεῖ ταῦτα καὶ δαπάνης μεγάλης καὶ πόνων πολλῶν καὶ πραγματείας εἶναι, καὶ μάλ' ὀρθῶς δοκεῖ.

*Cependant, si l'on pense que cela exige une grande dépense, beaucoup de peines et de travail, on a vraiment tout à fait raison de le penser.*

Le sens adversatif de la particule δέ (« mais », « cependant ») s'impose : la phrase introduit une objection qui pourrait être émise par un auditeur de Démosthène, τῷ enclitique, étant l'équivalent de τινι, complément de δοκεῖ. Le tour εἶναι suivi du génitif doit être distingué de celui employé dans la première phrase du texte : le génitif se comprend ici comme un génitif de prix. L'adjectif πολλῶν porte sur πόνων : on peut aussi admettre qu'il est mis en facteur commun et qualifie également πραγματεία. Précédé d'une virgule,

καί ne peut en aucun cas être considéré comme un coordonnant : il a donc fonction d'adverbe, ne présentant pas l'un des sens auxquels on songe d'ordinaire (« aussi », « même »), mais une valeur intensive (« vraiment »), devant un second adverbe, lui aussi intensif (μάλα).

ἀλλ' ἐὰν λογίζηται τὰ τῇ πόλει μετὰ ταῦτα γενησόμενα, ἂν ταῦτα μὴ ἴθελῃ, εὐρήσει λυσιτελοῦν τὸ ἐκόντας ποιεῖν τὰ δέοντα.

*Mais si l'on calcule ce qui arrivera ensuite à la cité dans le cas où l'on ne consent pas à cela, on découvrira le profit qu'il y a à faire de son plein gré ce qu'il faut.*

Pour le verbe λογίζομαι, employé avec son sens intellectuel (« réfléchir à »), même si l'on est davantage enclin, dans le contexte, à lui donner le sens de « calculer », il n'y a aucune raison de chercher un autre sujet que l'interlocuteur anonyme précédent. L'article τὰ signale une substantivation du participe γενησόμενα (« ce qui arrivera »), seule interprétation permettant de comprendre l'usage du datif τῇ πόλει (« à la cité ») ; μετὰ suivi de l'accusatif ne peut avoir qu'un seul sens, temporel : « après ».

La logique et la position du mot en tête de la proposition imposent de reconnaître en ἂν une crase pour ἐάν, forme aussi fréquemment employée par Démosthène que son doublet ἦν. Le verbe εὐρίσκω, ici au futur de l'indicatif (εὐρήσει), régit une construction participiale. Les règles de la syntaxe comme les lois de la morphologie interdisaient donc de voir en λυσιτελοῦν un infinitif ; il ne peut s'agir que d'un participe au neutre singulier dont le sujet est l'infinitif substantivé τὸ ποιεῖν, suivi de son complément τὰ δέοντα (« ce qu'il faut ») et accompagné d'un participe à l'accusatif masculin pluriel, apposé au sujet sous-entendu de l'infinitif, ἐκόντας (ἐκὼν ayant son sens bien connu, « volontairement », opposé à ἄκων, « malgré soi »).

Εἰ μὲν γὰρ ἐστὶ τις ἐγγυητὴς θεῶν – οὐ γὰρ ἀνθρώπων γ' οὐδεὶς ἂν γένοιτο ἀξιόχρεως τηλικούτου πράγματος – ὡς, ἂν ἀγηθ' ἡσυχίαν καὶ ἅπαντα προήσθε, οὐκ ἐπ' αὐτοὺς ὑμᾶς τελευτῶν ἐκεῖνος ἦξει,

*Le fait est que, à supposer même que parmi les dieux il en est un pour se porter garant – car nul homme, en tout cas, ne saurait répondre d'une affaire d'une si grande importance – garant de ce que, si vous demeurez tranquilles et abandonnez absolument tout, lui, à la fin, ne viendra pas vous attaquer vous-mêmes,*

Ce début de phrase constitue, sous la forme d'une protase au présent de l'indicatif, le premier membre d'une longue période. Il comporte deux particules de liaison, μὲν, suivi de γὰρ. L'interprétation la plus vraisemblable de μὲν, privé de son répondant δέ, consiste à lui donner une valeur concessive ; mais on peut aussi y voir, comme cela est fréquent, l'équivalent de μὴν (« à la vérité », « assurément »). La particule γὰρ apporte une explication, non pas à propos de ce qui précède, mais à propos de ce qui suit, usage assez fréquemment attesté. La traduction « automatique » par « car » ou « en effet » était fautive et il fallait songer à une autre formulation : « le fait est que... » ou « de fait... ».

Le mot θεῶν ne peut être complément de ἐγγυητὴς : il faut y voir un génitif partitif dépendant de τις (« l'un des dieux »). L'interprétation s'impose naturellement à la lecture de l'incise qui suit, comportant une formulation parallèle, ἀνθρώπων γ' οὐδεὶς (où la particule γε avait un sens restrictif), ainsi qu'un synonyme du mot ἐγγυητὴς, ἀξιόχρεως, qui doit être traduit par un terme français différent. Il faut restituer à nouveau la valeur de l'optatif potentiel et donner à τηλικούτος son seul sens ici possible (« d'une telle importance »), en se gardant bien de toute confusion avec τοιοῦτος (« d'une telle nature »).

Le subordonnant ὡς ne peut être rattaché qu'à ἐγγυητὴς (« garant de ce que... »). La complétive qu'il introduit est précédée par une subordonnée conditionnelle au subjonctif éventuel, introduite par ἂν, crase pour ἐάν, comme précédemment. Il faut donner, à nouveau, à ἀγειν son statut de verbe d'état, (« vivre dans la tranquillité »). La forme verbale προήσθε ne peut être rapportée à πρόειμι : il s'agit du subjonctif aoriste moyen de προίημι (« abandonner », « laisser aller », « négliger »).

La subordonnée complétive dépendant de ὡς comporte un verbe au futur de l'indicatif (ἴξει, futur de ἴκειν), un sujet (ἐκείνος, faisant écho au pronom rencontré peu auparavant), accompagné d'un participe à valeur adverbiale (τελευτών, « pour finir »). Il faut restituer l'idée d'hostilité exprimée par la préposition ἐπί (« contre », et non pas « en direction de », « vers »).

αἰσχροὺν μὲν, νῆ τὸν Δία καὶ πάντας τοὺς θεοὺς, καὶ ἀνάξιον ὑμῶν καὶ τῶν ὑπαρχόντων τῇ πόλει καὶ πεπραγμένων τοῖς προγόνοις, τῆς ἰδίας ἔνεκα ῥαθυμίας τοὺς ἄλλους πάντας Ἑλληνας εἰς δουλείαν προσέσθαι.

*certes, même en ce cas, il est honteux, par Zeus et par tous les dieux, et indigne de vous, de la puissance de la cité, des actions accomplies par vos ancêtres, d'abandonner, à cause de votre propre insouciance, tous les autres Grecs à la servitude.*

Ce deuxième membre de la période en constitue la principale, introduite par une double expression impersonnelle (αἰσχροὺν [...] καὶ ἀνάξιον [...]) « il est honteux [...] et indigne de [...] ». La particule μὲν peut donner lieu aux deux mêmes interprétations que précédemment (valeur concessive et/ou sens affirmatif). Trois compléments au génitif dépendant de ἀνάξιον se succèdent en un rythme ternaire ascendant :

- ὑμῶν, qu'il ne pas confondre avec ἡμῶν, faute trop fréquemment commise
- τῶν ὑπαρχόντων τῇ πόλει, littéralement : « ce qui appartient à la cité », expression souvent traduite par « la puissance de la cité » ; cette interprétation n'en exclut pas d'autres, à l'exception de toutes celles donnant au participe le genre masculin
- πεπραγμένων τοῖς προγόνοις, groupe participial qui, en dépit de l'absence d'article, ne peut être rattaché au précédent et qu'il faut donc traduire par « les actions accomplies par vos ancêtres », en reconnaissant l'usage particulier du datif dans le cas d'un complément d'agent d'une forme verbale passive au parfait, et en donnant à l'article défini son sens de possessif.

La proposition infinitive finale comporte deux reprises de mots, effets d'écho qui doivent être rendus par la reprise d'une même traduction : ῥαθυμίας et προσέσθαι, faisant écho à προήσθε.

L'adjectif ἰδίας, épithète de ῥαθυμίας, tout en ayant le sens d'un possessif, conserve également sa signification première (« propre », « particulier », « qui appartient en propre à »).

καὶ ἔγωγ' αὐτὸς μὲν τεθνάναι μᾶλλον ἂν ἢ ταῦτ' εἰρηκέναι βουλοίμην.

*Quant à moi, personnellement, je préférerais être mort qu'avoir proposé cela.*

Le pronom αὐτὸς, équivalent du latin *ipse*, doit être traduit ; τεθνάναι, infinitif parfait, ne peut avoir le sens de « mourir » ; il faut également respecter la valeur aspectuelle du parfait dans le cas de l'infinitif εἰρηκέναι, en donnant au verbe λέγειν son sens politique (« faire une proposition »).

Au sein d'une principale, ἂν [...] βουλοίμην est forcément un optatif potentiel, l'optatif de souhait se reconnaissant précisément à l'absence de ἄν ; accompagné de μᾶλλον ἢ, la traduction par « je préférerais » s'imposait, verbe suivi, au choix, de « que... / que de... » ou « plutôt que... / plutôt que de... »).

οὐ μὴν ἄλλ' εἴ τις ἄλλος λέγει καὶ ὑμᾶς πείθει, ἔστω, μὴ ἀμύνεσθε, ἅπαντα πρόεσθε.

*Néanmoins, si quelqu'un d'autre le propose et parvient à vous persuader, soit, ne vous défendez pas, abandonnez absolument tout.*

La formule οὐ μὴν ἄλλ(ά), placée en début de phrase avec le sens de « néanmoins », constitue un hellénisme dont l'ignorance ne peut qu'induire différentes erreurs d'analyse aux conséquences désastreuses :

la négation οὐ ne peut porter sur ce qui suit (ἄλλος λέγει καὶ ὑμᾶς πείθει) ; en raison de son accentuation, ἄλλ' ne peut être la forme élidée de ἄλλα (« d'autres choses ») et, par voie de conséquence, ne saurait être considéré comme le complément d'objet direct de λέγει et πείθει.

La principale fait se succéder, à nouveau en un rythme ternaire ascendant, trois formes verbales à l'impératif qu'il faut traduire comme telles :

- ἔστω, forme à sens impersonnel (« soit »), dont τις ἄλλος ne peut en aucun cas être le sujet
- μὴ ἀμύνεσθε, le verbe ἀμύνομαι ayant son sens militaire usuel, « se défendre »
- ἅπαντα πρόεσθε, reprise en écho de l'expression précédemment employée, [ἄν ...] ἅπαντα - προήσθε, qui appelait donc une traduction identique.

## Conclusion

La version grecque est un exercice exigeant, mais parfaitement accessible pour peu que l'on s'en donne les moyens. Ces derniers se devinent aisément à la lecture du présent rapport. Il est absolument nécessaire, et le jury croit bon de rappeler à nouveau cette évidence, d'avoir une maîtrise complète et parfaitement assurée de la morphologie et de la syntaxe grecques. Cela s'acquiert au prix de révisions systématiques, souvent répétées, et par la pratique d'exercices simples d'assimilation et d'application. Les connaissances en vocabulaire doivent être enrichies : il existe des manuels bien utiles, même si rien ne remplace la découverte personnelle au fil des lectures. Il convient de consolider ses savoirs en littérature, histoire, civilisation et cultures antiques : à cette fin, les candidats ont à leur disposition un grand nombre d'ouvrages aisément accessibles. Il faut, enfin, grâce à un entraînement régulier, parfaire constamment sa pratique de la traduction, en visant à se rapprocher toujours plus du meilleur compromis entre précision, exactitude, fidélité, correction et élégance. Les candidats doivent se persuader qu'une préparation régulière et méthodique leur permettra d'aborder sereinement et en toute confiance une épreuve qui leur apportera beaucoup de satisfactions.

Voilà bien du travail en perspective ! Mais celles et ceux qui voudront bien s'y adonner y découvriront un réel plaisir et sont assurés d'en retirer rapidement les fruits. Cet idéal peut être atteint. Cette année encore, le jury est heureux d'avoir pu lire des copies de grande valeur, témoignant à la fois de solides connaissances en langue grecque et de qualités de traduction. Il n'espère qu'une seule chose : qu'elles soient plus nombreuses l'an prochain.

*Laurent Gourmelen*

## ÉPREUVES D'ADMISSION

### RAPPORT SUR LA LEÇON

(français, latin, grec)

**NB** : Le rapport sur la leçon de cinéma sera traité à part dans la section suivante.

#### Modalités de l'épreuve

*Durée de la préparation : six heures*

*Durée de l'épreuve : cinquante minutes*

*Coefficient 8*

La leçon est sans doute l'épreuve orale la plus redoutée, parce qu'elle est la plus longue et donc la plus éreintante. Cependant, préparée de façon sereine et efficace, elle ne présente aucune difficulté insurmontable. C'est pour permettre une meilleure préparation des candidats et leur ôter toute angoisse de l'inconnu que nous commençons ici par rappeler les modalités pratiques de l'épreuve.

Devant sa salle de tirage (qui sera également celle de son interrogation), le candidat commence par choisir un des trois billets repliés qui lui sont soumis. Il lit à voix haute le sujet qu'il a tiré, puis un membre du jury lui apporte l'œuvre intégrale dans l'édition au programme sur laquelle porte son sujet de leçon. Un appariteur l'accompagne alors jusqu'à la salle de préparation où le candidat a six heures pour composer. Dans la salle, sont mis à sa disposition de nombreux ouvrages usuels (dictionnaires, grammaires, atlas...). Au bout des six heures, un appariteur emmène le candidat jusqu'à sa salle d'interrogation où il rencontre un jury composé de trois interrogateurs, qui récupèrent le bulletin signé par le candidat et lui rappellent les modalités de l'épreuve. Le candidat est alors invité à faire un exposé ne dépassant pas quarante minutes. Ensuite a lieu un entretien de dix minutes avec le jury. Avant de quitter la salle, le candidat restitue au jury l'œuvre au programme qui lui a été fournie.

#### Types de sujets

Les candidats sont susceptibles d'être interrogés sur deux types de sujet distincts : « l'étude littéraire » ou la « leçon ».

- **L'étude littéraire** consiste à commenter un long extrait (d'environ six pages) d'une des œuvres au programme. Le passage constitue un tout cohérent qu'il s'agira d'éclairer et de mettre en relation avec le reste de l'ouvrage.
- **La leçon** consiste à étudier une des œuvres au programme selon un prisme précis. Le sujet de leçon suggère un éclairage particulier qui permet de dévoiler l'œuvre de manière transversale. Les approches proposées en leçon sont multiples, mais il faut rappeler qu'aucune n'est *a priori* plus facile d'accès qu'une autre. Nous les résumons ici de manière succincte, en les accompagnant d'exemples de sujets réellement tirés cette année.

L'approche **thématique** interroge un thème directeur dans l'œuvre.

Exemples : « La condition humaine dans le chant XXIV de *L'Illiade* d'Homère » ; « Échos de Rome dans le tome II de la *Correspondance* de Cicéron » ; « Le corps dans les *Amours* de Ronsard » ; « Les couleurs dans *La Fortune des Rougon* de Zola ».

L'approche thématique peut également mettre en regard deux termes, voire davantage, afin de les confronter ou de les distinguer.

Exemples : « Couples, paires, doubles dans le chant XXIV de *L'Illiade* d'Homère » ; « Gravité et légèreté dans le tome II de la *Correspondance* de Cicéron » ; « Ordre et désordre dans les *Amours* de Ronsard » ; « Philosophes et philosophies dans les *Pensées* de Pascal ».

L'approche thématique peut enfin mettre l'accent sur une action produite dans le texte, ou par le texte. Le libellé du sujet contiendra alors un verbe à l'infinitif.

Exemples : « Pleurer les héros dans le chant XXIV de *L'Illiade* d'Homère » ; « Dire la vérité dans le tome II de la *Correspondance* de Cicéron » ; « Persuader et convaincre dans les *Pensées* de Pascal ».

L'approche **actantielle** interroge les personnages, les lieux ou le temps comme éléments structurants de l'œuvre.

Exemples : « Clodius dans le tome II de la *Correspondance* de Cicéron » ; « Cassandre dans les *Amours* de Ronsard » ; « Le docteur Pascal dans *La Fortune des Rougon* de Zola » ; « Antinoüs dans les *Mémoires d'Hadrien* de Yourcenar ».

L'approche **formelle** interroge les propriétés techniques de l'œuvre, qu'il s'agisse de son genre, de son style, de son titre, de sa composition, des registres utilisés, de ses caractéristiques narratologiques...

Exemples : « Peut-on voir une continuité chez le locuteur du tome II de la *Correspondance* de Cicéron ? » ; « La clôture des sonnets dans les *Amours* de Ronsard » ; « Aphorismes, sentences et expression du "je" dans les *Pensées* de Pascal » ; « Le narrateur dans *La Fortune des Rougon* de Zola ».

L'approche **critique** interroge le projet général de l'œuvre. Le libellé du sujet contiendra alors le plus souvent, sous une forme interrogative, le titre de l'œuvre accolé à une formule.

Exemples : « Les *Pensées* de Pascal : une œuvre littéraire ? » ; « Les *Mémoires d'Hadrien* de Yourcenar, une magie sympathique ? » ; « Les *Mémoires d'Hadrien* de Yourcenar : une œuvre politique ? ».

L'approche **citationnelle** interroge l'œuvre à partir d'une citation issue de celle-ci. Il s'agit alors d'étudier son fonctionnement métonymique : quel rapport entretient la partie (la citation proposée) avec le tout (l'œuvre entière) ?

Exemples : « "*Qui fui et qui esse potui, non jam esse possum*" : permanence et métamorphose du personnage principal dans le tome II de la *Correspondance* de Cicéron » ; « "Un Prométhée en passions je suis" dans les *Amours* de Ronsard » ; « "C'était une famille de bandits à l'affût" dans *La Fortune des Rougon* de Zola ».

## Conseils de méthode pour les préparateurs

- Conseils communs à l'étude littéraire et à la leçon

L'exercice de l'étude littéraire ainsi que celui de la leçon demandent des qualités communes que nous rappelons ici.

Sur le **plan de la forme**, l'oral doit emprunter l'aspect d'un exposé professoral. L'agrégation interne étant destinée à des enseignants, le jury est attentif aux qualités orales et pédagogiques des candidats. Le niveau de langue comme la tenue vestimentaire ne doivent pas donner l'impression du relâchement. Il convient pour le candidat, malgré son appréhension bien compréhensible, de s'exprimer avec aisance et fluidité, en adoptant un débit modéré. De même, le jury valorise les candidats qui font l'effort de rendre leur discours vivant et qui veillent à vraiment s'adresser à leur auditoire. Il convient dès lors de rester en contact visuel avec ses interlocuteurs, de ne pas se contenter de lire son brouillon et, afin de bien soutenir l'écoute du jury, de varier les intonations de la voix en marquant par des pauses certains points importants du discours. Autrement dit, il faut garder en tête l'aspect rhétorique de l'exercice : le jury adhère davantage aux propos d'un candidat dynamique qui montre de l'intérêt, voire de la passion, pour les idées qu'il avance.

Sur le plan formel, la bonne gestion du temps de l'épreuve est également très importante. Le candidat doit sans cesse adapter l'avancée de son exposé en fonction du temps imparti. Sans le recours d'une montre, le candidat s'expose à être coupé brutalement dans son propos à la fin des quarante minutes, ce qui est très déstabilisant. Il est vrai que le jury rappelle en général au candidat qu'il lui reste quelques minutes de parole, mais cette interruption l'incite souvent à accélérer son propos au point qu'il est très difficile de le suivre. Il faut donc que le candidat soit autonome et s'oblige à contrôler l'adéquation entre la progression de son exposé et le temps restant. À l'inverse, un exposé trop court, qui s'arrête au bout d'une demi-heure, donne une impression de sécheresse et d'inachèvement. Il s'agit donc de viser une durée idéale comprise entre trente-cinq et quarante minutes.

Lors de l'entretien, il convient d'adopter une attitude polie et ouverte au dialogue. Le jury a eu la surprise cette année de voir certains candidats se métamorphoser complètement entre leur exposé et l'entretien, passant d'un comportement agréable à une posture défensive, voire agressive. Les questions du jury ne servent pas à désarçonner le candidat, mais, de façon bienveillante, à lui permettre de compléter un propos ou de nuancer une interprétation. Il s'agit alors de rester aimable, de ne pas s'agacer en précisant un détail que l'on croyait avoir déjà dit ou de ne pas s'emmurir dans l'incompréhension. Il ne faut pas que les candidats considèrent l'entretien comme une séance de correction de leur exposé, où il conviendrait d'adopter une attitude passive ou vexée. Au contraire, l'entretien est une partie intégrante de l'épreuve dans laquelle le candidat doit rester réactif et disposé à échanger intellectuellement avec ses interlocuteurs. Le jury a ainsi valorisé les candidats qui utilisaient la durée de l'entretien pour proposer de nouvelles pistes réflexives ou pour revenir, avec bonne volonté, sur une interprétation contestable.

En résumé, le jury valorise les exposés vivants et bien maîtrisés qu'aucun élément perturbateur ne vient brouiller. Il convient de se rappeler que les candidats font face à des collègues professeurs de Lettres, qui ne demandent qu'à leur faire confiance et qui souhaitent partager avec eux leur passion commune pour la littérature.

Sur le **plan des connaissances**, l'étude littéraire comme la leçon doivent se fonder sur le prérequis d'une réelle maîtrise des œuvres au programme, qui ne peut s'obtenir que par une longue fréquentation des textes. Pour l'étude littéraire, une bonne connaissance de l'œuvre permettra au candidat de bien situer le passage qu'il doit étudier, afin d'en montrer la rupture ou la spécificité. Pour la leçon, une circulation fluide dans l'œuvre valorisera l'exposé. Pour démontrer au jury que l'ouvrage au programme est bien connu, il s'agira évidemment de ne pas se tromper sur le nom des personnages, sur les lieux ou sur la chronologie des épisodes narratifs, des scènes théâtrales, des parties d'un discours ou des lettres d'une correspondance. Il convient également de savoir se repérer dans l'œuvre lorsqu'on cherche un exemple ou une citation, ou encore lorsque le jury, durant l'entretien, invite le candidat à se reporter à tel épisode connu. Pour mettre en valeur sa connaissance de l'œuvre, le candidat doit s'efforcer de s'y référer le plus souvent possible : il convient pendant l'exposé de manipuler l'œuvre et de la citer abondamment. L'épreuve de la leçon doit en effet être l'occasion de mettre l'ouvrage au programme au centre de l'attention, y compris dans sa dimension matérielle. Un livre resté fermé sur la table est l'indice d'une mauvaise maîtrise du programme et d'une tendance à plaquer sur le texte des propos trop abstraits ou généraux. Pour la même raison, il est tout aussi maladroit de préparer à l'avance au brouillon un exemplier ou un recueil de citations que le candidat se contente de lire, sans jamais manipuler l'œuvre sur laquelle il est interrogé. Une leçon bien menée passe nécessairement par de fréquentes références, qui sont l'occasion d'un véritable partage avec le jury : lorsque le candidat prend le temps de considérer une page en particulier, cela permet aux interrogateurs d'ouvrir leur propre ouvrage et de suivre son propos en conservant le texte sous les yeux. À l'inverse, lorsque le candidat se contente d'une citation recopiée, l'exemple fait davantage figure d'argument d'autorité. Encore faut-il ajouter que citer le texte ne suffit pas toujours et qu'il faut s'efforcer de varier la longueur des extraits commentés. De trop nombreux candidats se contentent ainsi d'une citation de quelques mots ou de deux lignes : à peine les interrogateurs ont-ils ouvert

leur propre ouvrage et trouvé la bonne page que le candidat a fini son commentaire et est passé à un autre exemple. Il conviendrait de réserver un temps plus long à certaines références, c'est-à-dire de considérer un extrait étendu ou une page entière pour mener une petite explication de texte. Une œuvre littéraire ne se contente pas en effet de délivrer des idées, mais elle est faite d'un style singulier que le candidat doit étudier avec minutie.

Pour la leçon de latin ou de grec, l'œuvre a pour spécificité d'être proposée dans une édition bilingue. Il convient dès lors de citer d'abord le texte en langue originale, puis de proposer une traduction personnelle du passage. Le jury veut en effet vérifier que le candidat a réellement lu et travaillé l'œuvre au programme dans sa langue originale et qu'il ne se contente pas de construire sa réflexion à partir de la traduction. En outre, l'effort de traduction personnelle permet de démontrer au jury son aisance en latin ou en grec. Ainsi, un candidat qui n'arrive pas à se détacher de la traduction publiée ou qui se cantonne à citer le texte en français sera sanctionné. La deuxième spécificité du programme de la leçon en langues anciennes provient d'un corpus qui privilégie en général des parties d'œuvres entières, comme ce fut le cas cette année avec le chant XXIV de *L'Illiade* d'Homère, le livre II du *De Rerum Natura* de Lucrèce ou le tome II de la *Correspondance* de Cicéron. Il convient, pour les préparateurs, de connaître le reste de l'œuvre afin de montrer la spécificité de la partie par rapport au tout, comme les y invitait cette année plus spécifiquement l'étude du chant final de *L'Illiade*. Cependant, le candidat ne doit pas perdre son temps à relever de trop nombreuses citations en-dehors de la partie au programme. C'est ainsi que le sujet « Affliction et consolation dans le chant XXIV de *L'Illiade* d'Homère » a donné lieu de la part d'une candidate à de trop longues références aux manifestations du deuil dans les chants précédents. Il s'agira plutôt de situer en introduction, par comparaison avec le reste de l'ouvrage, la spécificité du thème à étudier dans la partie soumise à l'étude, puis de traiter ensuite la problématique dans le seul corpus au programme.

Nous avons ici beaucoup insisté sur la connaissance des œuvres au programme, mais il est néanmoins évident que les préparateurs ne peuvent se contenter d'une simple fréquentation de l'œuvre étudiée. Il s'agit également d'acquérir un niveau culturel suffisant pour pouvoir replacer les œuvres au programme dans leur contexte historique, littéraire, philosophique, esthétique, technique... C'est dans le domaine de l'histoire littéraire que le jury a entendu le plus d'approximations. Cette année, les sujets sur *La Fortune des Rougon* de Zola ont par exemple donné lieu à des poncifs caricaturaux sur le naturalisme, comme si celui-ci voulait « copier » servilement la nature, alors même que Zola a nuancé à maintes reprises cette position simpliste. Une œuvre comme celle des *Pensées* de Pascal demandait également de solides connaissances philosophiques et théologiques, afin de pouvoir mettre en valeur l'intertextualité avec Montaigne ou les sources augustiniennes de la doctrine religieuse de Pascal. Il convient enfin de rappeler qu'une bonne prestation orale s'appuie nécessairement sur la maîtrise du vocabulaire technique propre à la discipline littéraire : les figures stylistiques, les outils de l'argumentation, les catégories narratologiques, les procédés dramaturgiques ou les règles de la versification sont les fondements indispensables sur lesquels se construit une bonne étude littéraire ou une bonne leçon.

- Conseils spécifiques à l'étude littéraire

L'étude littéraire fait parfois figure de parent pauvre dans les différents concours d'agrégation de Lettres, comme si elle était négligée. On devrait pourtant la considérer comme une épreuve reine puisqu'il s'agit de montrer, sur une étendue relativement longue, comment un texte littéraire fonctionne. Contrairement à l'exercice de l'explication de texte, qui fouille les mécanismes littéraires de façon microstructurale, l'étude littéraire incite le candidat à changer d'échelle et à privilégier davantage la macrostructure. Autrement dit, un extrait de six pages ne demande pas les mêmes outils d'analyse que trente lignes à commenter et il ne s'agit absolument pas de procéder à une étude linéaire du passage. Alors que l'explication de texte demande une approche analytique, qui dévoile progressivement le sens d'un texte au fil de ses lignes, l'étude littéraire exige davantage une approche synthétique, qui révèle de façon globale les enjeux parcourant l'extrait. Il s'agit dès lors de prendre conscience du statut hybride du passage à commenter, qui est à la fois

la partie d'un tout (un long extrait d'une œuvre entière) et le tout d'une partie (un ensemble de passages qui auraient pu donner lieu à des explications de texte). Le candidat est donc invité à étudier à la fois la spécificité de l'extrait par rapport à l'œuvre et la cohérence de l'extrait par rapport aux pages qui le composent. Autrement dit, l'exercice de l'étude littéraire interroge en même temps l'unicité et l'unité d'un fragment littéraire. C'est la raison pour laquelle le candidat doit examiner en priorité les limites du passage soumis à sa réflexion : qu'est-ce qui justifie un tel découpage de l'extrait ? C'est à partir de cette question essentielle que l'intérêt du texte va pouvoir apparaître. Prenons l'exemple d'une étude littéraire qui a été tirée par une excellente candidate et qui a obtenu la note de 15. L'épreuve proposait l'examen du fragment 230 des *Pensées* de Pascal, intitulé « Disproportion de l'homme ». La candidate a eu le bon réflexe d'interroger d'emblée la cohérence et la spécificité d'un tel passage, à la fois sur les plans argumentatif et stylistique. Examinant avec soin la longue démonstration conduite par l'auteur quant à la position intermédiaire de l'homme entre les deux infinis, elle a su en conclure que ce fragment constituait la clé de voûte théologique de tout le projet apologétique pascalien.

Après avoir examiné les limites et la composition du passage, il faut ensuite s'efforcer de caractériser le texte dans ses dimensions fonctionnelle (son rôle), symbolique (sa signification) et esthétique (ses propriétés). À partir de cette étude synthétique, le candidat doit alors proposer une problématique unifiante susceptible de contenir les différents enjeux de l'extrait, qu'il développera ensuite selon un plan raisonné. Pendant l'exposé, le candidat aura pour tâche de démontrer ses hypothèses en recourant le plus souvent possible à des citations précises du passage à étudier. Il ne s'agit pas en effet de rester en surplomb afin d'enfouir l'extrait sous des interprétations généralisantes. Il faut au contraire sans cesse mettre à l'épreuve ses analyses en s'attelant à l'étude patiente d'une phrase précise, d'un paragraphe ou d'une page de l'extrait. Le candidat sera ainsi valorisé s'il réussit à expliquer le projet d'ensemble du texte par l'étude de son détail. Cette méthode produit des résultats très satisfaisants et le jury a eu cette année le plaisir d'attribuer d'excellentes notes (supérieures à 15) à plusieurs études littéraires bien menées.

- Conseils spécifiques à la leçon

Comme pour l'étude littéraire, l'exercice de la leçon demande de la part du candidat des qualités de synthèse afin de confronter l'œuvre à une grille de lecture bien précise, qu'elle soit thématique, actantielle, formelle... La spécificité de l'exercice de la leçon consiste en effet à mettre une formule verbale, celle qui est contenue dans le sujet, à l'épreuve d'une œuvre. Dans ce but, il faut commencer par bien expliciter les termes du sujet, puis formuler clairement les enjeux contenus dans le sujet et enfin ordonner clairement son argumentation. Il s'agit dès lors de soigner l'étape de l'analyse du sujet, puis celle de la problématisation et enfin celle de l'organisation du plan.

Pour l'étape de **l'analyse du sujet**, il convient d'acquérir certains réflexes. Si le sujet interroge un seul terme, il est nécessaire d'explorer le sens polysémique de la notion afin d'en percevoir la richesse. Ainsi, que signifie le sujet « Le monde dans les *Pensées* de Pascal » ? Le terme renvoie-t-il à la planète entière dans une perspective physique, ou à l'ensemble du corps social dans une perspective politique, ou encore au cercle restreint de la noblesse, la sphère des « mondains », dans une perspective morale ? Le candidat devait nécessairement examiner tous ces champs pour tenter de problématiser la question soumise. Si le sujet comporte plusieurs termes, il convient de les définir les uns en fonction des autres, pour en percevoir les nuances ou les distinctions. Ainsi, quelle différence faire entre les notions contenues dans le sujet « Couples, paires, doubles dans le chant XXIV de l'*Illiade* d'Homère » ? Si le sujet coordonne deux termes, le candidat doit s'interroger sur le sens de la conjonction « et » : induit-elle une relation d'addition, de complémentarité ou de rivalité entre les termes ? C'est là tout l'enjeu de certains sujets tirés cette année : « Les vivants et les morts dans le chant XXIV de l'*Illiade* d'Homère », « Conseils et consolations dans le tome II de la *Correspondance* de Cicéron », « Peinture et portrait dans les *Amours* de Ronsard » ou « Persuader et convaincre dans les *Pensées* de Pascal ».

Pour l'analyse des termes du sujet, la leçon de latin ou de grec possède certaines spécificités à respecter. Face à un sujet notionnel, le candidat doit en effet réfléchir aux termes latins ou grecs qui se rapportent à la notion sur laquelle il est interrogé. Le mot français correspondant en général à plusieurs vocables en langue originale, il convient de repérer l'ensemble de ces termes pour en mesurer toutes les nuances. Ce n'est qu'après avoir fait un relevé de toutes les manières d'exprimer en langue originale la notion soumise à l'étude que le candidat pourra se lancer dans l'étape de la problématisation. Prenons l'exemple du sujet « Colère et pitié dans le chant XXIV de l'*Illiade* d'Homère ». Faute d'avoir établi un lien entre la notion de pitié et le réseau lexical grec dérivant du terme « *eleos* », bien représenté dans le chant XXIV, le candidat a confondu la pitié avec un simple partage d'affliction et s'est dès lors enfermé dans une approche aristotélicienne pour faire de ce chant, au mépris des siècles et des genres, un sorte de poème tragique. Or, dans ce chant, la pitié est le fait de ceux (Achille ou les dieux) qui, émus par les plus faibles, acceptent de leur faire grâce et renoncent ainsi à l'exercice possible de leur colère, ce qui fait précisément le lien avec l'autre notion à étudier dans le sujet.

Pour l'étape de la **problématisation**, le jury insiste une nouvelle fois cette année sur son aspect primordial. Une bonne leçon est *nécessairement* (mais pas uniquement) une leçon bien problématisée. À force de répéter un tel adage comme s'il s'agissait d'une formule magique, on en viendrait parfois à oublier de quoi il s'agit. En quelques mots, la problématisation d'un sujet n'est pas seulement la formulation d'une question : elle est la mise en lumière d'une difficulté théorique. Autrement dit, quel que soit le type de sujet proposé au candidat, la formule qui lui est soumise contient un problème sous-jacent. Prenons l'exemple éclairant d'un sujet tiré cette année par une candidate : « Les *Pensées* de Pascal : une œuvre littéraire ? ». La formulation interrogative du sujet pouvait induire en erreur, comme si la problématique était déjà imposée. Or, pour répondre à cette *question*, la candidate devait faire surgir un *problème* latent : qu'est-ce que la littérature ? Nous reconnaissons que la difficulté est grande et qu'elle exigeait de la méthode pour réussir à formuler des hypothèses et vérifier ensuite si l'œuvre des *Pensées* les corroborait. Faute d'avoir aperçu le problème induit par le sujet, la candidate ne pouvait répondre à la question de façon satisfaisante, ce qui a entraîné une note décevante. Un même type de sujet a donné de bien meilleurs résultats : « Les *Mémoires d'Hadrien* de Yourcenar : une œuvre politique ? ». Interrogeant d'emblée les caractéristiques d'une œuvre politique, la candidate s'est demandé si l'œuvre de Yourcenar avait pour centre de gravité l'administration des affaires publiques. Quand il s'est avéré que l'ouvrage à l'étude explorait davantage l'intériorité du personnage d'Hadrien plutôt que l'extériorité des relations sociales, la candidate a pu aboutir à la conclusion que les *Mémoires d'Hadrien* constituaient davantage une œuvre morale que politique. C'est là la conclusion ferme d'un sujet bien problématisé.

Même pour des sujets de formulation apparemment plus simple comme « La condition humaine dans le chant XXIV de l'*Illiade* d'Homère » ou « Le corps dans les *Amours* de Ronsard », le candidat doit nécessairement retrouver la difficulté qui sous-tend cette approche thématique. Prenons ainsi l'exemple de deux leçons qui n'ont pas donné des résultats satisfaisants, faute de problématisation suffisante. Le sujet « Le narrateur dans *La Fortune des Rougon* de Zola » paraissait simple et sa formulation pouvait ressembler à celle d'un sujet de cours. Cependant, derrière cet aspect lisse se cachait une redoutable difficulté : quel est le rôle spécifique de l'instance narrative dans le roman de Zola ? Autrement dit, pour quelles intentions romanesques l'auteur a-t-il créé cette figure-relais du narrateur ? La candidate, qui n'a pris ni le temps ni le soin de faire la distinction nette entre l'instance du personnage, celle du narrateur et celle de l'auteur, a fini par postuler que le sujet interrogeait le projet romanesque de Zola romancier. Confondant écriture, voix et focalisation, elle ne pouvait répondre de manière efficace à la question posée. Prenons en second lieu le sujet « Les écrits dans le tome II de la *Correspondance* de Cicéron », qui interrogeait la notion d'écriture, ce qui pouvait paraître déstabilisant pour l'étude d'un texte littéraire, où tout, par essence, est écrit. Le sujet demandait l'examen du statut des différentes formes écrites dans le tome II de la *Correspondance* de Cicéron, qui cite abondamment des textes législatifs, des écrits politiques ou des œuvres d'autres auteurs, ne serait-ce que lorsqu'il détaille les volumes de sa vaste bibliothèque. Autrement dit, comment Cicéron tisse-t-il les écrits

extérieurs dans sa propre écriture ? La candidate n'ayant pas aperçu ce problème spécifique, son oral ne pouvait répondre au sujet de façon pertinente.

C'est la raison pour laquelle un sujet de leçon ne *peut* jamais être une question de cours. Il ne s'agit pas de faire un exposé informatif qui se contenterait d'inventorier un champ thématique en relevant des occurrences lexicales, mais il s'agit de démontrer un point de vue critique face à un problème que le candidat a fait surgir. Ainsi, on ne doit pas chercher à réciter ou à plaquer froidement des connaissances, mais on doit plutôt s'efforcer d'argumenter et de défendre chaudement une thèse. Pour le dire autrement, il ne suffit pas d'être sérieux face au sujet en tâchant de montrer au jury que l'on connaît bien l'œuvre : il faut surtout être pertinent face à une question en s'efforçant de construire une argumentation rigoureuse. Un sujet tiré cette année nous permettra de bien préciser ce point : il s'agissait de « "C'était une famille de bandits à l'affût" dans *La Fortune des Rougon* de Zola ». Cette citation exigeait de la candidate un effort de problématisation : en quoi cette phrase pouvait-elle être signifiante pour saisir l'œuvre dans son ensemble ? Était-elle pertinente pour comprendre les enjeux du roman ? Le sujet invitait ainsi la candidate à interroger la dimension critique du roman sur le plan politique (auquel renvoyait le terme de « bandits ») et sur le plan moral (auquel renvoyait la métaphore de la prédation). Or, par manque d'esprit de synthèse, la candidate a vu dans cette citation la simple addition de trois thématiques distinctes et parallèles (la famille, la loi et la chasse) qu'elle traita l'une après l'autre. La bonne volonté de la candidate était évidente puisqu'elle tentait de démontrer au jury qu'elle maîtrisait convenablement l'œuvre, mais cela revenait à remplacer l'effort de problématisation par l'effort de récitation, ou pour le dire autrement, la réflexion par la connaissance.

L'étape de l'**organisation** des idées est tout aussi importante que celle de la problématisation. Il s'agit de mettre en forme les phases de l'argumentation en vue d'aboutir à la formulation d'une thèse. Autrement dit, puisque la problématisation du sujet s'est achevée sur l'énonciation d'une difficulté théorique, il convient désormais de résoudre cette difficulté en organisant sa réponse. De trop nombreux candidats ne réussissent pas à fonder le plan de leur leçon sur une dynamique argumentative. C'est ainsi que certains se contentent d'un plan par addition, composé d'un long catalogue d'exemples, ce qui revient à poser les idées les unes à côté des autres, sans mouvement ni dépassement, à tel point que certaines parties sont interchangeable dans leur ordre d'apparition. Un tel plan statique prouve que le candidat se situe davantage dans une logique de récitation que de démonstration d'un véritable point de vue critique. Prenons ici l'exemple d'une leçon décevante qui a traité le sujet « La métamorphose dans les *Amours* de Ronsard ». La candidate a opté pour un plan essentiellement descriptif qui se résumait à une typologie des différentes métamorphoses à l'œuvre dans les sonnets. Le jury déconseille ainsi fermement de telles sortes de plan sans enjeux argumentatifs, mais ne saurait à l'inverse conseiller un seul type de plan en particulier. De nombreux modèles de plan sont admissibles, pourvu que ceux-ci s'adaptent précisément aux sujets proposés et qu'ils reposent sur une dynamique interne, que celle-ci soit déductive en fonctionnant par réduction, qu'elle soit dialectique en fonctionnant par opposition ou qu'elle soit progressive en fonctionnant par déplacement du niveau de l'analyse. Le jury remarque parfois que certains candidats font l'effort de construire un plan évolutif, mais en se contentant d'une première partie entièrement descriptive. Leur logique est compréhensible : il s'agirait d'abord de circonscrire l'étendue du champ thématique à traiter (souvent en recourant à une typologie des figures illustrant le thème), puis de répondre à la problématique annoncée. Néanmoins, ce réflexe a le défaut de faire attendre la résolution du problème et de réserver la démonstration aux deux dernières parties. Il s'agit donc d'inscrire d'emblée le thème à traiter dans une perspective argumentative afin que la première partie soit déjà investie d'enjeux réflexifs. En résumé, l'essentiel est de donner au jury l'impression que le candidat n'a appliqué aucune recette toute faite, mais qu'il a su inventer un plan original et dynamique, susceptible de répondre à la question spécifique posée par le sujet.

Pour offrir aux préparateurs un aperçu de ce que le jury attend pour l'exercice de la leçon, nous résumons ici le travail pertinent d'une candidate qui a obtenu la note de 14,5.

Sujet: « Dans l'univers moral de Pascal, le moi est-il haïssable ?, dans les *Pensées* de Pascal ».

L'introduction de la candidate s'est efforcée d'interroger, avec la plus grande précision possible, le terme de « moi » dans une perspective janséniste. Après avoir évacué le contresens qui consisterait à prendre le « moi » pascalien comme une figure de l'identité individuelle, comme si Pascal refusait simplement de dire « je », la candidate a parfaitement relié le « moi » au thème moral de l'amour propre. Faisant référence à la distinction établie par saint Augustin entre « l'amour de soi » (*amor sui*) et « l'amour de Dieu » (*amor Dei*), elle a défini le « moi » pascalien comme une figure de la passion d'orgueil, qui consiste, au mépris de Dieu, à se mettre au centre de tout. Ce n'est qu'après avoir éclairé la notion du « moi » que la candidate a pu prendre en considération l'adjectif « haïssable », qui renvoyait à une condamnation morale. Sa problématique interrogeait alors la valeur à attribuer au suffixe de l'adjectif « haïssable » : cette formule de Pascal, si célèbre et si incomprise, statue-t-elle de manière univoque sur le caractère méprisable de l'orgueil de la créature, ou constitue-t-elle une injonction pour le lecteur ?

Le plan de la leçon mettait à l'honneur l'ambiguïté du moraliste Pascal au sujet de l'homme, partagé entre la valeur louable d'un être qui mérite la compassion et le défaut haïssable d'une créature qui rejette son créateur :

- I. La notion d'amour propre au centre de l'univers moral pascalien
- II. La construction d'un univers moral paradoxal
- III. Salut et grandeur de l'homme

La conclusion montrait que l'orgueil de l'homme était finalement une condition nécessaire à sa grandeur, qui lui permettait de se réformer moralement. Dans cette perspective, les *Pensées* devenaient une œuvre littéraire innovante qui exhibait les fautes morales de la créature pour envisager son salut.

En résumé, voilà une bonne leçon où le sujet a été finement problématisé et où les difficultés ont été relevées pour être traitées avec pertinence et originalité. La candidate montrait en outre une connaissance satisfaisante de l'œuvre au programme. Si elle n'avait pas commis quelques maladresses dans l'argumentation et quelques contresens de détail dans l'étude de certains passages, sa note aurait été encore meilleure.

### **Sujets de leçons tirés**

Voici enfin, pour information, les leçons et les études littéraires qui ont été tirées cette année, à l'exception des sujets qui correspondent aux œuvres reconduites au programme de l'an prochain.

#### **Homère (9 leçons et 1 étude littéraire)**

- Le poète, le héros et la mort
- Les vivants et les morts
- Couples, paires, doubles
- Colère et pitié
- Pleurer les héros
- Accepter
- La condition humaine
- Chanter le temps
- Affliction et consolation
- Étude littéraire (v.692-804)

**Cicéron (13 leçons et 1 étude littéraire)**

- « *Ego idem sum* » : peut-on voir une continuité chez le locuteur du tome II de la *Correspondance* ?
- Cicéron, un animal politique ?
- Échos de Rome
- Gravité et légèreté
- « *Qui fui et qui esse potui, non jam esse possum* » : permanence et métamorphose du personnage principal
- Figures d'hommes politiques
- Espaces réels, espace ressenti
- L'écriture de la sollicitation
- Les écrits
- Conseils et consolations
- Cicéron acteur et spectateur
- Dire la vérité
- Clodius
  
- Étude littéraire (p.168-175)

**Ronsard (7 leçons et 1 étude littéraire)**

- La clôture des sonnets
- La métamorphose
- Ordre et désordre
- Le corps
- La Cassandre des *Amours* : femme ou déesse ?
- Peinture et portrait
- « Un Prométhée en passions je suis »
  
- Étude littéraire (sonnet 212-sonnet 221)

**Pascal (7 leçons et 1 étude littéraire)**

- Dans l'univers moral de Pascal, le moi est-il haïssable ?
- Persuader et convaincre
- Philosophes et philosophies
- Écrire pour l'homme, écrire pour Dieu
- Aphorismes, sentences et expression du « je »
- Les *Pensées* de Pascal : une œuvre littéraire ?
- Le monde
  
- Étude littéraire (Fragment 230 : « Disproportion de l'homme », p.260-269)

**Zola (5 leçons et 4 études littéraires)**

- « C'était une famille de bandits à l'affût »
- L'imposture
- Le docteur Pascal
- Les couleurs
- Le narrateur
  
- Étude littéraire (p.29-35)
- Étude littéraire (p.316-323)
- Étude littéraire (p.358-364)
- Étude littéraire (p.417-423)

**Yourcenar (6 leçons et 3 études littéraires)**

- Le théâtre du monde

- Antinoüs
- Le corps
- *Les Mémoires d'Hadrien*, une magie sympathique ?
- *Les Mémoires d'Hadrien* : une œuvre politique ?
- *Les Mémoires d'Hadrien* : « cantique de l'âme libre » ?
  
- Étude littéraire (p.124-132)
- Étude littéraire (p.264-270)
- Étude littéraire (p.295-303)

*Aurélien Hupé*

## RAPPORT SUR LA LEÇON DE CINEMA

### Modalités de l'épreuve

La leçon de cinéma peut parfois être crainte par les préparateurs, qui ont l'impression de passer une épreuve différente de celle des autres candidats. En réalité, il n'en est rien. Sur le plan méthodologique, la leçon de littérature et la leçon de cinéma demandent exactement les mêmes compétences. Quant au plan matériel, nous allons détailler ici les modalités de l'épreuve, qui sont pensées pour être les plus proches possibles de celles de la leçon littéraire.

Devant sa salle de tirage, le candidat commence par choisir un des trois billets qui lui sont soumis. Il lit à voix haute le sujet de cinéma qu'il a tiré, puis un membre du jury l'invite à suivre un appareil. Celui-ci accompagne alors le candidat jusqu'à l'une des salles réservées aux leçons de cinéma. Dans la pièce, le candidat aura à sa disposition des feuilles de brouillon, le DVD du film au programme, un ordinateur et un rétroprojecteur. Ses six heures de préparation se font en présence d'un appareil, qui ne peut en aucun cas l'aider dans la manipulation du matériel et dont la seule fonction est de prévenir le président du jury en cas de panne de matériel. Dix minutes avant le début de la leçon, l'appareil demande au candidat de sortir de sa salle de préparation, ce qui permet une égalité de traitement entre les préparateurs d'une leçon de littérature et ceux d'une leçon de cinéma. Le jury, composé de trois interrogateurs, se déplace alors jusqu'à la salle de leçon de cinéma, s'installe dans la pièce puis demande au candidat d'entrer et de retourner à la place qui était la sienne pendant ses six heures de préparation. Le jury récupère le bulletin signé par le candidat et lui résume les modalités de l'épreuve. Le candidat est alors invité à faire un exposé ne dépassant pas quarante minutes. Pendant son oral, le candidat manipule seul le matériel informatique mis à sa disposition, à l'image d'un professeur dans sa classe. Après l'exposé a lieu un entretien de dix minutes avec le jury. Avant de quitter la salle, le candidat doit éteindre le matériel informatique et restituer au jury le DVD qui lui a été fourni.

### Types de sujets

Comme pour la leçon de littérature, les candidats sont susceptibles d'être interrogés sur deux types de sujet distincts : « l'étude filmique » ou la « leçon ».

- **L'étude filmique** consiste à commenter un long extrait (entre cinq et dix minutes) du film au programme. Le passage constitue un ensemble cohérent qu'il s'agira d'éclairer et de mettre en relation avec le reste du film.
- **La leçon** consiste à étudier le film au programme selon un prisme précis. Le sujet de leçon suggère un éclairage particulier qui permet de dévoiler le film de manière transversale. Les approches proposées en leçon de cinéma sont multiples et correspondent exactement à celles déjà détaillées pour la leçon de littérature. Nous les reprenons ici rapidement, en les accompagnant d'exemples de sujets réellement tirés cette année.

L'approche **thématique** interroge un ou plusieurs thèmes directeurs du film.

Exemples : « Tradition et modernité dans *Un dimanche à la campagne* de Tavernier » ; « Le passé et le présent dans *Un dimanche à la campagne* de Tavernier » ; « Cadre, fenêtre et tableau dans *Un dimanche à la campagne* de Tavernier ».

L'approche **actantielle** interroge les personnages, les lieux ou le temps comme éléments structurants du film.

Exemple : « Irène dans *Un dimanche à la campagne* de Tavernier » ; « Le jardin dans *Un dimanche à la campagne* de Tavernier ».

L'approche **formelle** interroge les propriétés techniques du film.

Exemple : « La voix off dans *Un dimanche à la campagne* de Tavernier ».

L'approche **critique** interroge le projet général du film et l'approche **citationnelle** interroge le film à partir d'une citation issue de celui-ci. Aucun sujet relevant de ces deux approches n'a été tiré cette année pour la leçon de cinéma.

### Conseils de méthode pour les préparateurs

- Conseils communs à l'étude filmique et à la leçon

Sur le plan **formel**, l'étude filmique et la leçon de cinéma demandent les mêmes compétences orales et pédagogiques que l'étude littéraire ou la leçon de littérature. Les qualités rhétoriques du candidat, la bonne gestion du temps de l'épreuve et l'attitude ouverte à adopter pendant l'entretien sont des atouts qui valorisent de la même manière la prestation du candidat. Néanmoins, sur le plan formel, ce qui différencie la leçon de cinéma de celle de littérature est bien entendu la nature du support artistique à commenter. Nous renvoyons ici les préparateurs au rapport 2015, particulièrement détaillé sur ce point et dont nous reprenons simplement les conclusions.

Pendant son exposé, le candidat doit citer le film de façon répétée, avec un minimum de cinq citations, et en variant les approches au maximum, depuis l'arrêt sur image qui met en valeur un détail technique, jusqu'à la diffusion d'un plan, d'une suite de plans ou d'une longue séquence. Les citations doivent toujours être introduites par un commentaire préalable afin de justifier la pertinence de l'extrait diffusé et d'orienter l'attention du jury sur un détail précis. Il convient de ne pas parler pendant la diffusion, ce qui permet au jury de rester attentif à l'extrait. Néanmoins, si la séquence diffusée est très longue (plus de deux minutes), il s'agit de faire des pauses avec la fonction arrêt sur image pour procéder à des commentaires partiels. Enfin, après la diffusion de l'extrait, le candidat doit toujours revenir sur le passage pour en tirer des arguments dans l'optique du sujet traité. C'est ainsi que, sur le fond, la citation d'un film ne diffère pas de celle d'un ouvrage littéraire puisqu'il s'agit toujours de recourir à l'œuvre pour en inférer un argument, mais que, sur la forme, la citation d'un film demande une certaine maîtrise technique et nécessite un entraînement préalable pour gagner en aisance dans la manipulation du matériel informatique. Le jury a eu le plaisir de constater cette année que les candidats ont montré une plus grande habileté dans la gestion de l'aspect formel de la leçon de cinéma.

Sur le plan des **connaissances**, la leçon de cinéma demande ici encore le même investissement et la même préparation que la leçon de littérature. L'œuvre cinématographique doit être bien connue et il s'agit de ne pas faire d'erreurs dans le nom des personnages ou dans la chronologie des séquences. Contrairement à l'œuvre littéraire, qui est en général conçue par un seul individu, l'œuvre cinématographique constitue une forme de création artistique collective. Il revient donc au préparateur de connaître, outre le nom du réalisateur, le nom des principaux collaborateurs du film : scénariste, dialoguiste, chef opérateur...

Comme pour la leçon de littérature, le préparateur doit également avoir étudié la genèse de l'œuvre et son cadre théorique. Il convient en effet de savoir resituer le film dans son

environnement cinématographique, historique, esthétique et culturel. C'est ainsi que le film au programme cette année demandait quelques connaissances précises : le jury attendait du candidat qu'il sache qu'*Un dimanche à la campagne* de Bertrand Tavernier était l'adaptation d'un roman de Pierre Bost intitulé *Monsieur L'Admiral va bientôt mourir*, que certaines scènes étaient directement inspirées de tableaux impressionnistes d'Auguste Renoir comme *Le Déjeuner des canotiers*, ou que le réalisateur s'était servi des autochromes des frères Lumière pour rendre hommage à la naissance de l'art cinématographique. En d'autres termes, la leçon de cinéma demande le même savoir scientifique que la leçon de littérature et le jury réclame le même degré de précision dans les connaissances.

Enfin, comme pour la leçon de littérature, la leçon de cinéma doit se fonder sur une bonne maîtrise du vocabulaire technique propre à la discipline. Tout comme un texte doit être commenté à partir de l'effet produit par un choix stylistique, un film doit être analysé à partir de son langage propre. Il convient donc de connaître la grammaire cinématographique, c'est-à-dire l'ensemble des outils d'expression utilisés par un réalisateur pour agir sur le spectateur. Sans atteindre un savoir encyclopédique, le candidat doit maîtriser un certain nombre de termes techniques liés à l'étude du plan (focale, plan fixe, séquence, plan-séquence), du champ (champ/contrechamp, hors-champ, profondeur de champ), du cadrage (plan d'ensemble, plan moyen, plan rapproché, gros plan, insert, surcadrage), du point de vue (caméra objective/subjective, plongée, contreplongée), du mouvement (panoramique, travelling, zoom, travelling compensé, grue), du montage (montage alterné/parallèle, plan de coupe, raccord, fondu), mais également du son, trop largement négligé (son in, son hors-champ, son off, musique d'écran, musique de fosse)... Il existe dans le commerce plusieurs bons ouvrages résumant le « vocabulaire du cinéma » qui permettront aux préparateurs de combler rapidement leurs lacunes. Ce n'est qu'à ce prix que les candidats parleront la même « langue » que le réalisateur et pourront donc interpréter son projet artistique à sa juste valeur.

- Conseils spécifiques à l'étude filmique

Comme l'étude littéraire, l'exercice de l'étude filmique consiste à étudier un long extrait (d'une durée moyenne comprise entre cinq et dix minutes) afin d'en révéler les enjeux propres et de le mettre en relation avec le reste de l'œuvre. Ici également, le candidat doit s'efforcer d'étudier l'unicité du passage, c'est-à-dire sa spécificité au sein du film, ainsi que son unité, c'est-à-dire la cohérence des plans qui le composent. Une étude filmique doit ainsi toujours être abordée par l'analyse des limites de l'extrait proposé. Ce n'est qu'à partir de cet examen que les caractéristiques et les enjeux du passage se révéleront aux yeux du candidat. Prenons l'exemple de la seule étude filmique qui ait été tirée cette année et qui portait sur la scène introductive du film (1'56-10'56). La candidate faisait montre d'une très bonne connaissance de l'œuvre. Néanmoins, elle ne s'est pas assez interrogée sur la fonction caractéristique d'une scène d'ouverture. La prise en compte des limites de l'extrait aurait dû motiver un questionnement sur le rôle spécifique de cet accueil au spectateur, à la fois thématiquement et formellement. Ce manque d'attention au découpage de l'extrait a par conséquent entraîné un défaut de problématisation, ce qui explique une note en dessous de la moyenne.

Ce n'est qu'après ce repérage essentiel que le candidat doit ensuite faire surgir les enjeux de l'extrait afin de les problématiser. Il convient enfin de proposer un plan évolutif, et non pas descriptif, qui permette de traiter les caractéristiques fonctionnelles, symboliques et esthétiques de l'extrait soumis à l'étude.

- Conseils spécifiques à la leçon

Une nouvelle fois, nous reprendrons ici les conseils méthodologiques prodigués dans le cadre de la leçon de littérature.

Pour construire une leçon satisfaisante, le candidat doit d'abord s'efforcer d'**analyser** en détail le ou les termes du sujet proposé, en s'appliquant à ouvrir au maximum leur sens. C'est ainsi qu'un sujet tiré cette année, intitulé « Tradition et modernité dans *Un dimanche à la campagne* de Tavernier », exigeait la définition préalable des termes pour en montrer la pertinence sur les plans diégétique, artistique et esthétique. Il convenait en effet d'appliquer l'opposition notionnelle aux personnages (dimension idéologique), au discours tenu sur la peinture dans le film (dimension artistique), mais également au parti-pris formel défendu par Tavernier dans la réalisation de son film (dimension esthétique).

Ce n'est qu'après l'étape de l'analyse que le candidat pourra **problématiser** le sujet, c'est-à-dire faire surgir une tension sous-jacente, une difficulté théorique qu'il s'agira de traiter. Sans cet effort intellectuel, la leçon de cinéma sera privée d'enjeux réflexifs et de dynamisme argumentatif. Le sujet tiré cette année, intitulé « Cadre, fenêtre et tableau dans *Un dimanche à la campagne* de Tavernier », a ainsi donné lieu à une leçon moyenne, faute de problématisation suffisante. En effet, les effets redondants de cadrage et de surcadrage dans le film renvoyaient à la problématique du regard et du point de vue, ce qui impliquait un métadiscours sur l'art. C'est pour n'avoir pas assez creusé cette dimension esthétique que la candidate a obtenu une note moyenne, malgré une bonne connaissance de l'œuvre. Une autre leçon, qui a donné de meilleurs résultats, présentait toutefois un défaut de problématisation similaire. Le sujet « La voix off dans *Un dimanche à la campagne* de Tavernier » interrogeait un aspect technique de l'œuvre, à savoir les nombreuses incises d'extraits du roman de Pierre Bost, lus par le réalisateur lui-même. Malgré une excellente maîtrise du vocabulaire technique, la candidate n'a pas assez problématisé les enjeux propres à l'adaptation cinématographique d'une œuvre littéraire : le recours à la voix off est-il un constat d'impuissance de l'art cinématographique face à la littérature, elle qui est apte à décrire l'intériorité des personnages ? C'est donc essentiellement par manque d'ambition dans la problématisation que les candidats sont susceptibles de passer à côté de l'intérêt du sujet.

Enfin, il s'agit d'**organiser** clairement et rigoureusement les phases de l'argumentation pour répondre au sujet de façon pertinente. L'élaboration du plan doit s'efforcer de hiérarchiser les différents niveaux auxquels s'applique la problématique choisie. Pour ordonner les idées, il convient ainsi de privilégier une dynamique évolutive qui permette de cheminer vers des interprétations de plus en plus complexes. À l'inverse, il faut éviter à tout prix une logique trop descriptive qui se contenterait d'un simple catalogue d'exemples. Comme le formule parfaitement le rapport de 2015, « le plan est un parcours hiérarchisé des différents aspects et niveaux du sujet, qui progresse généralement du plus manifeste au plus compliqué, ce qui peut vouloir dire du plus littéral au plus métaphorique, du plus diégétique au plus méta-poétique ». C'est en respectant ce développement ordonné que le candidat mettra en valeur ses qualités démonstratives.

Nous avons le plaisir de clore ce rapport par le compte-rendu d'une excellente leçon de cinéma, qui a obtenu la note de 17. Nous reproduisons cet oral brillant pour prouver aux préparateurs que l'application stricte des quelques conseils méthodologiques délivrés ici permet d'exceller à l'oral.

Sujet : « Intérieurs et extérieurs dans *Un dimanche à la campagne* de Tavernier »

L'introduction de la candidate a tâché d'emblée d'analyser le pluriel utilisé dans la formule « intérieurs et extérieurs » : le couple notionnel peut s'entendre dans une pure dimension spatiale (les lieux), dans une dimension psychologique (les personnages), dans une dimension artistique (la peinture) ou dans une dimension esthétique (la technique cinématographique). La candidate a également parfaitement montré l'ambiguïté de la conjonction « et » qui place les deux termes en position de complémentarité et de rivalité. Sa problématique s'est efforcée de synthétiser toutes ces tensions en situant leur point de rencontre dans le domaine de la création artistique : dans quelle mesure la tension entre les pôles de l'intériorité et de l'extériorité correspond parfaitement à la spécificité d'un langage cinématographique qui met en scène le mouvement ?

Le plan de la candidate reposait sur une progression ascendante qui consistait à faire évoluer le niveau de la réflexion, depuis la dimension spatiale du sujet jusqu'à sa dimension esthétique, en passant par sa dimension psychologique :

- I. Porosité des frontières
- II. De l'exubérance à l'intimité
- III. Le cinéma comme art qui repousse les cadres

L'exposé s'appuyait sur une bonne circulation dans le film et s'intéressait plus particulièrement à quelques extraits signifiants et bien commentés. La porosité des frontières spatiales était, entre autres, illustrée par les plans opposant l'extérieur (jardin, terrasse de guinguette) à l'intérieur (atelier, grenier) ou par les scènes d'intérieur où les personnages sont filmés de l'extérieur. Le mouvement d'intériorisation psychologique était exemplifié, en particulier, par l'évolution du caractère d'Irène, montrée d'abord comme exubérante, puis gagnée par la mélancolie dans sa chambre d'enfant, où elle retrouve Mireille qui s'est construit un cocon fait de draps. L'esthétique cinématographique était parfaitement éclairée par l'étude fine des lumières, des décors et des mouvements de caméra qui permettent de transcender les cadres, comme avec le zoom inaugural traversant l'encadrement de la fenêtre pour gagner le jardin.

La conclusion de la candidate montrait à quel point la complémentarité entre les pôles de l'intériorité et de l'extériorité constituait une forme-sens, qui résonne aussi bien sur le plan thématique que formel. Placé au centre du dispositif cinématographique de l'œuvre, ce couple notionnel permet de définir l'esthétique du cinéma comme un éloge du mouvement et de la liberté.

En résumé, il s'agissait d'une leçon précise, intelligente et bien documentée qui réussissait à prouver un point de vue original grâce à des exemples toujours pertinents.

Voici enfin, pour information, les sujets de leçons et d'étude filmique qui ont été tirés cette année.

**Tavernier (7 leçons et 1 étude filmique)**

- Tradition et modernité
- Le jardin
- Cadre, fenêtre et tableau
- Le passé et le présent
- La voix off
- Intérieurs et extérieurs
- Irène
  
- Étude filmique (1'56-10'56)

*Aurélien Hupé*

**RAPPORT SUR L'EPREUVE D'EXPLICATION  
D'UN TEXTE FRANÇAIS POSTERIEUR A 1500**

À plusieurs reprises, cette épreuve nous a donné l'occasion d'attribuer des notes fort brillantes, jusqu'à 20/20, tant certains candidats paraissent dominer les principes de l'exercice, montrent de l'aisance dans la communication orale, prouvent une réelle passion pour la littérature et une maîtrise accomplie des savoirs savants sans lesquels un professeur ne saurait ni justifier son enthousiasme ni le faire partager. Beaucoup d'autres, hélas, essuient là un échec sévère. Ils ne doivent pas se sentir blessés : nous constatons simplement qu'ils ne sont pas parvenus à l'oral

suffisamment préparés à l'épreuve et le présent rapport voudrait les aider à en tirer des enseignements utiles. Deux raisons essentielles expliquent de telles déconvenues : ou bien, faute d'entraînement, on butte sur des contraintes purement matérielles, on oublie le protocole invariable de l'exercice, ses modalités et ses objectifs ; ou bien on se persuade que la pratique de la classe dispenserait d'approfondir les bases théoriques sur lesquelles s'appuie l'explication de texte, que l'agrégation ramène à ses exigences scientifiques les plus rigoureuses. Tous nos derniers rapports se font ici écho et nous ne saurions trop recommander de les lire avec attention.

### **Déroulement de l'épreuve**

Le candidat, pendant 2 heures 30, prépare l'explication d'un texte tiré des auteurs au programme et la question de grammaire qui s'y trouve attachée. Il dispose de l'œuvre complète, dans l'édition prescrite par les instructions officielles, de dictionnaires et d'ouvrages de référence. Ce sont là des outils qu'il ne faut pas négliger : on pardonnera difficilement les erreurs qu'on pouvait aisément éviter en s'y reportant. La longueur de l'extrait tient compte des particularités de chaque œuvre, sans jamais dépasser une trentaine de lignes : cette année, entre un sonnet des *Amours* et une scène du *Barbier de Séville*, toutes les variations étaient envisageables.

Les examinateurs entendent ensuite le candidat présenter son explication. L'exposé ne pourra en aucun cas dépasser trente minutes. Viendront s'y ajouter cinq minutes pour la question de grammaire, puis dix autres pour l'entretien avec le jury. Même si le plus souvent, dans la pratique, l'explication littéraire précède la grammaire, rien n'interdirait de procéder à l'inverse.

Le protocole de l'explication de texte proprement dite, en revanche, est absolument invariable et doit être strictement observé :

Tout commence par la présentation de l'extrait : sa situation dans l'œuvre, ses particularités, toutes choses qui le constituent comme objet littéraire relevant d'un examen spécifique. Quand le texte a été découpé dans un chapitre, une scène ou un sous-ensemble plus vaste, c'est le plus souvent en interrogeant les raisons de ce découpage qu'on s'ouvre les chemins les plus féconds.

Suit immédiatement la lecture à voix haute du passage, moment critique de l'épreuve dont on aurait grand tort de minimiser l'importance.

C'est alors seulement qu'il convient de dégager la structure ou le mouvement d'un texte qui, n'étant généralement qu'un fragment, n'a pas forcément de composition propre, délibérée ; mais qui n'est pas non plus pur produit de l'arbitraire ni du hasard, simple artefact déterminé par les seules nécessités du concours. C'est tout de même un lecteur qualifié qui a pu voir là une unité pouvant être détachée du tout dont elle fait partie, ordonnée et signifiante.

Vient alors l'annonce, indispensable, d'un projet de lecture, colonne vertébrale de toute l'explication. Il s'agit de définir une hypothèse à vérifier par l'exploration méthodique de l'extrait, non de plaquer un lieu commun d'histoire littéraire ou une notion critique abstraite : le texte ne saurait servir de prétexte, occasion d'illustrer simplement une généralité à laquelle on voudrait le réduire. C'est une question spécifique qu'on doit lui poser, propre à caractériser le rapport toujours singulier liant les mots qui le constituent et les effets qu'il produit. On méditera utilement à ce propos la réflexion de Julien Gracq : « Seules, presque toujours, en matière d'analyse littéraire, me convainquent par leur justesse immédiate les remarques qui naissent d'une observation presque ponctuelle (les remarques de Proust sur l'emploi de l'imparfait chez Flaubert, précises quant à leur objet, limitées quant à leur portée, en seraient un bon exemple). » (*En lisant en écrivant*, Paris, José Corti, 1981, p. 179).

Le candidat reste libre du choix de sa méthode, de proposer un commentaire suivi ou composé. Encore doit-il clairement faire connaître ce choix et s'y tenir. C'est la première option qui semble l'emporter dans la plupart des cas et le volume des extraits s'y prête toujours. Nous soulignons que

la méthode retenue doit apparaître comme la plus judicieuse selon la nature et la longueur du texte. Une étude linéaire ne convient-elle pas toujours mieux à un sonnet ? Les tentatives systématiquement malheureuses pour aller contre cette évidence aux dépens de Ronsard nous ont valu de bien durs moments.

Le commentaire proprement dit peut alors être développé. Le candidat doit veiller à bien gérer son temps : au bout de vingt-huit minutes, s'il y a lieu, le jury l'avertira qu'il ne dispose plus que de deux minutes pour conclure.

La conclusion doit apparaître comme un véritable aboutissement et non une répétition laborieuse de l'introduction ou des grandes orientations du commentaire. Dans l'idéal, elle devrait surtout répondre aux questions soulevées par le projet de lecture, comme permettrait de le faire une étude de texte bien menée. Il semble maladroit, à ce stade, de remettre en cause l'idée directrice de l'explication, d'ouvrir des perspectives tout juste bonnes à suggérer qu'on n'est pas allé à l'essentiel et qu'on s'est restreint à des aspects superficiels.

Pour bien maîtriser toutes ces contraintes, un entraînement régulier, tout au long de l'année de préparation, dans les conditions exactes de l'épreuve, semble indispensable.

### **Les compétences évaluées**

#### *1- La sensibilité au texte*

Elle se manifeste particulièrement dans la lecture à haute voix. Lire n'est pas déchiffrer, mais déjà, à tous les sens du terme, interpréter. La lecture ne donne pas seulement le ton à l'ensemble de l'exercice : elle est déjà une explication, elle fait vivre (ou disparaître, hélas) le texte à commenter, elle doit en montrer, sans outrance, mais avec intelligence et expressivité, les effets et les rythmes, faire entendre la « petite musique » de l'auteur et le registre propre du passage.

Dire la scène IV de l'acte III du *Barbier* sur le ton qui conviendrait pour *Athalie* augure bien mal de l'étude d'un moment essentiellement comique. On ne fait guère comprendre la hauteur que prête Marguerite Yourcenar au personnage d'Hadrien si l'on transforme la gravité qui lui sied en ànonnement insipide et *recto tono*. À cet exercice, c'est souvent la fluidité ronsardienne qui pâtit le plus, quand on estropie dièses, liaisons et enjambements ou quand on ignore la valeur du « e » muet dans la versification.

On s'explique mal que certains professeurs ne soient pas davantage rompus à cet exercice, si éminemment pédagogique. Nous préférons l'attribuer au manque d'assurance, aux effets inhibants de la situation d'examen. Mais l'aptitude à dominer sa timidité fait partie du métier et la pratique régulière de la lecture à voix haute est certainement le meilleur moyen de l'acquérir.

#### *2- La pertinence*

Une bonne explication dépend du choix des problématiques et des outils qu'on y met en œuvre. Tout le projet de lecture en découle. Il convient toujours de définir avec soin les bons concepts pour poser les bonnes questions. Trop de commentaires sont faussés dès le départ pour l'avoir ignoré. On plaque parfois sur n'importe quel texte des notions qui lui sont totalement étrangères, croyant pouvoir l'expliquer en le ramenant à un poncif quelconque, en le faisant entrer dans une idée préconçue. Un extrait du fragment 230 des *Pensées* (Classiques Garnier, p. 262) a été lu comme faisant essentiellement appel à « l'imagination », alors qu'il n'y est littéralement question que de « considérer », « regarder », « estimer » « voir » ou « concevoir », et que Pascal demande à l'homme de « [rechercher] dans ce qu'il connaît ».

On convoque à l'envi, faute de saisir la substance d'un texte qu'on ne sait que paraphraser, la vieille notion de « champ lexical », pour donner à un commentaire purement tautologique une

apparence scientifique : ainsi, la scène III de l'acte IV du *Barbier de Séville* se réduirait-elle à développer « un champ lexical du piège », sous prétexte que Bartholo y projette de « s'embusquer » pour surprendre Lindor. On ignore le langage dramatique, préférant s'égarer dans de vagues considérations psychologiques au lieu d'examiner les didascalies, les apartés, l'économie du dialogue, le poids des tirades ou la vivacité des stichomythies, la présence et la circulation des personnages sur scène, la double énonciation et le décalage souvent décisif entre ce que sait le public et ce que croient savoir les personnages. On néglige, dans le roman, d'identifier les voix narratives, les différentes formes du discours rapporté, la valeur des temps, les modalisateurs.

Or, c'est le texte qui commande et c'est en fonction de ce qu'il est, de ce qu'on peut y lire et des lois qui le gouvernent qu'on doit adapter son approche, privilégier la plus propre à cerner ses spécificités. Il serait absurde de chercher dans une page de *La Fortune des Rougon* l'illustration parfaite des principes du roman naturaliste, comme de vouloir faire du sonnet 193 des *Amours* un parangon du pétrarquisme. Encore plus de prétendre réduire l'étude du célèbre face-à-face entre le Comte et Figaro (*Le Mariage de Figaro*, scène V, acte III) au traditionnel affrontement entre maître et valet. Sur ce passage, une candidate a eu l'intelligence d'interroger plutôt les éléments par lesquels Beaumarchais se distingue de Molière en constituant Figaro comme un rival intellectuel digne de son maître, et non un nouveau Sganarelle. Elle fait ainsi très judicieusement apparaître comment les formules générales au présent gnominique ont ici une portée significative au lieu de se borner à des proverbes vides, aux expressions du « petit bon sens » d'un sot. Elle a surtout le mérite de s'appuyer sur la nature théâtrale du texte, montrant, entre autres choses, comment la double énonciation y prend une importance remarquable : en attirant d'abord l'attention du spectateur sur les marques de respect de Figaro, trop déférentes pour ne pas souligner, en fait, son opposition au Comte ; puis en établissant une véritable connivence avec le public. La note maximale vient logiquement récompenser cette belle clairvoyance.

### 3- La maîtrise de l'oral

Nous ne prétendons jamais pouvoir juger dans le cadre très particulier d'une épreuve de concours la relation qu'un professeur serait capable d'établir avec ses élèves. Un jury n'est pas une classe et nous comprenons à quel point il est peut-être encore plus dérangent pour un enseignant en exercice d'affronter la situation où nous le plaçons pour l'évaluer. Nous excusons donc sans peine quelques signes de timidité et d'inconfort. Mais nous préférons toujours croiser des regards adressés aux nôtres, au lieu de contempler les crânes constamment inclinés de candidats plongés dans la lecture laborieuse de leurs brouillons, les profils de ceux qui jugent plus prudent de parler aux fenêtres ou au portemanteau. Cela peut devenir fâcheusement comique quand on doit expliquer le fragment 78 des *Pensées*, où l'on évoque un prédicateur dont l'apparence « bizarre » et la voix « enrouée » interdiraient qu'on l'écoutât avec sérieux. Une candidate, par ailleurs fort estimable mais visiblement très mal à l'aise, trouva moyen de s'égarer dans ses notes à ce moment précis. Elle n'aurait pas connu ces minutes embarrassantes si elle avait compris que quelques hésitations et une communication plus vivante valent toujours mieux qu'un discours empsé lu d'une voix monocorde.

Il faut donc tout à la fois faire vivre le texte et le commentaire qu'on en développe, montrer par toute son expression son engagement dans l'interprétation qu'on défend et son désir de convaincre, adapter sa parole à la délicatesse des objets dont on traite - des textes littéraires - et à l'auditoire expert auquel on s'adresse. Relâchement et familiarité doivent donc être proscrits et il nous chagrine d'entendre que tel de nos extraits constituerait « *un espèce de focus* » ou qu'il serait bâti sur « *une logique carrément caricaturiste* » (sic).

## Les savoirs indispensables

### 1- Les œuvres

Épreuve sur programme, l'explication de texte est d'abord par excellence l'occasion de mesurer le degré de familiarité du candidat avec les œuvres. Les pages que nous donnons à étudier ne sont pas des lambeaux épars, des morceaux choisis qu'on pourrait examiner et comprendre sans rien connaître de leur place et de leur fonction dans l'ensemble auquel elles continuent d'appartenir.

Une candidate, expliquant la page 244 de *La Fortune des Rougon* (Folio classique, ch. V), non contente de parler de « lumière dispersant les ténèbres », quand on peut lire que des « feux tachaient l'ombre de points sanglants », y voit la promesse d'une révolution triomphante et l'allégorie d'un peuple porteur des flambeaux du progrès. L'absence de repères précis sur le roman aggrave, ici, la lecture erronée de l'extrait, largement induite par le besoin de compenser ces lacunes en plaquant sur le passage des poncifs qui en masquent la lettre et trahissent le sens. À l'inverse, une autre, est interrogée sur la page 30 (ch. I) où le narrateur brosse un tableau saisissant de l'ancien cimetière Saint-Mittre : non seulement elle perçoit et démontre subtilement l'irruption du fantastique dans cette évocation, mais elle a l'excellente idée d'y voir la mise en place de toute une structure métaphorique qui charpente de bout en bout le roman, en la mettant très à propos en rapport avec la phrase du marquis de Carnavant : « le sang est un bon engrais » (ch. III, p. 156). Du coup, elle éclaire parfaitement tout l'extrait par le roman qui y germe, et tout le roman par les images qui vont s'y épanouir. La note de 20/20 récompense très normalement cet excellent travail.

De fait, on ne saurait trop mettre en garde contre les dangers d'une approche trop naïve, fondée sur un simple survol des œuvres. C'est un discours savant qu'il faut produire, au moins capable de circuler avec aisance dans toute la complexité d'un texte, de le lier à un contexte et à un intertexte. Nous avons ainsi regretté qu'on ait si souvent négligé de croiser certains passages de *Mémoires d'Hadrien* avec les fameux « Carnets de notes » qui les suivent. Et plusieurs fois, face à des candidats peinant à cerner la dimension proprement littéraire de certains fragments des *Pensées*, nous avons vainement attendu qu'on prêtât attention aux notes de bas de page. En y reproduisant minutieusement tous les passages de Montaigne auxquels Pascal renvoie, l'édition de Philippe Sellier suggérait constamment de commenter le sens dans lequel l'auteur veut les relire et les réécrit.

## 2- La culture générale

Nous avons été étonnés d'embarrasser un admissible en essayant de lui faire reconnaître, dans le nom de Sicardot, un jeu sur le mot « sicaire ». Même en l'orientant explicitement vers le latin « *sicarius* », nous ne l'avons pas éclairé. D'autres montrent des lacunes plus inquiétantes encore quand il faudrait bien comprendre quel coup d'État sert d'arrière-plan historique à *La Fortune des Rougon*, à quoi peut songer Pascal quand il parle de « l'art de fronder » pour « recourir aux lois fondamentales et primitives de l'État » (fr. 94), dans quelle actualité Beaumarchais crée *La Mère coupable*. L'histoire des Antonins, le règne de Trajan ou les campagnes d'Hadrien en Palestine se perdent trop souvent dans les sables, même quand le simple report au roman de Marguerite Yourcenar suffirait à en éclairer les épisodes nourrissant la fiction.

Non qu'il s'agisse, quand on les possède, d'exposer ces connaissances pour elles-mêmes. Nous ne sommes guère surpris ni choqués quand un candidat à l'agrégation de lettres classiques est tenté d'expliquer un sonnet de Ronsard en élucidant toutes ses sources mythologiques. À condition de ne pas se contenter d'un simple inventaire de mythes, amplement racontés, ni de réduire le poème à leur reprise littérale, sans voir que le poète les mêle, les transforme et les dépasse. Comme dans le sonnet 60, dont l'art consiste précisément à rendre presque indécélables les figures d'Actéon ou d'Artémis sous une allégorie plus originale de la passion amoureuse.

L'essentiel consisterait donc plutôt à ne pas dire d'énormités, à ne pas étudier, par exemple, un texte dans une perspective idéologique qui ne peut être la sienne. Prêter un discours « prérévolutionnaire » à Beaumarchais dans *La Mère coupable* montre pour le moins beaucoup d'étourderie.

### 3- La stylistique

Bien des candidats se mettent en difficulté en arrivant au concours sans avoir pris le temps de rafraîchir leurs connaissances sur les tropes, la versification ou les principales figures rhétoriques. Ils manquent ainsi de prise sur ce qu'ils doivent analyser, comme le prouve tel commentaire qui ne trouve rien à dire pour caractériser l'écriture d'une page de *La Fortune des Rougon*, sinon que « le style de Zola manque d'élévation ». À l'inverse on doit toujours veiller à ne pas annoncer une allitération ou une paronomase à la moindre répétition de consonnes, surtout si l'on est incapable d'y voir autre chose qu'un effet arbitrairement décrété « triste », « ironique », « enjoué » ou « équivoque ». On recommandera encore plus de ne pas donner pour vers irrégulier un décasyllabe mal compté (*Amours*, sonnet 59, vers 9).

Loin d'encourager le pédantisme ou la taxinomie, donc, nous pensons simplement qu'on peut difficilement expliquer un texte sans bien distinguer une comparaison d'une métaphore ou d'une allégorie, qu'on devrait savoir ce qu'est un chiasme ou un zeugma, surtout quand on décide d'en faire état. Le but n'étant pas de jouer les doctes, mais de tirer toujours de telles remarques des éclaircissements sur le passage à étudier, qui doit apparaître non comme un assemblage de « procédés » figés, mais comme une structure qui se complexifie pour produire plus de sens. Car la figure littéraire elle-même n'est pas un simple outil qu'un écrivain sortirait de sa boîte comme le charpentier son marteau ou son herminette : elle est elle-même chaque fois produite et réinventée par l'écriture qui l'ouvre, la déploie, l'*explique* en somme, au sens étymologique, en un texte.

Beaucoup évoquent des périodes oratoires ou des syllepse dans Pascal sans pouvoir en rendre compte avec précision. Le plus grave étant que ce flottement dans le maniement du vocabulaire critique entraîne souvent des contresens sur les effets littéraires, trop mal identifiés pour être analysés et compris. Ainsi, les notions de parataxe ou d'hypotaxe sont rarement employées à bon escient. On n'y voit au mieux que les moyens de mimer invariablement le désordre ou la cohérence. Pourtant, en montrant bien que la parataxe, dans le fragment 78 des *Pensées*, suggère paradoxalement une causalité trop évidente, et que la prétérition (« Je ne veux pas rapporter tous ses effets ») s'adresse à un lecteur capable d'aller lui-même au bout de la démonstration au lieu de la subir, une candidate a construit une explication très efficace.

### 4- La poétique

Genres et registres ont pris une telle importance dans la didactique de notre discipline qu'on ne saurait les ignorer. Les œuvres inscrites au programme cette année supposaient à ce propos une réflexion approfondie. En interrogeant sur Beaumarchais nous avons découvert que ce travail n'avait pas toujours été poussé aussi loin qu'il aurait dû. L'auteur étant tombé à l'écrit, nous pensions que tous les admissibles se montreraient capables de cerner les caractères génériques de chacune des trois œuvres et d'identifier parfaitement les registres qui s'y associaient. Nous avons donc été particulièrement surpris de constater que dans *La Mère coupable*, les traits spécifiques du drame pouvaient être confondus par certains avec ceux de la tragédie, le pathétique se trouvant purement et simplement assimilé au tragique. Cette confusion apparaît encore dans l'étude de passages (acte I, scène IV, par exemple) où le pathétique lui-même est absent. Mais notre surprise a été plus grande encore d'entendre parler de « basculement dans le registre de la tragédie » quand Rosine, à la scène IV de l'acte III du *Barbier de Séville*, face à l'obstination de Bartholo qui refuse de se retirer, dit « au Comte, à part » : « Je suis au supplice. » Comme si l'hyperbole était interdite à la comédie. Il est clair qu'on a donné parfois trop de crédit aux déclarations de Beaumarchais sur son drame: « Mes deux comédies espagnoles ne furent faites que pour le préparer » (« Un mot sur *La Mère coupable* »). Pouvait-on oublier que le même auteur parlait dans sa « Lettre modérée sur *Le Barbier de Séville* » d'une « comédie fort gaie » ?

De fait, la confusion générique touche plus ou moins toutes les œuvres étudiées et transparait à travers bien des explications : on ne fait guère de différence entre pastiche, parodie ou satire. À

plusieurs reprises, on suggère même que *Mémoires d'Hadrien* relèverait de l'autobiographie, que l'empereur « écrit » bien l'histoire de sa vie. Nous invitons tout candidat à l'agrégation à bien se prémunir contre de telles dérives. D'autant qu'elles pourraient lui être tout aussi fatales dans une dissertation ou une leçon.

### **L'entretien**

On aurait tort de négliger ce dernier temps de l'épreuve. Il ne s'agit aucunement pour le jury de tendre des pièges. Les questions des examinateurs ne visent qu'à faire compléter, nuancer ou corriger des propositions trop vagues, erronées ou maladroitement. La bonne volonté et l'ouverture d'esprit sont alors les meilleurs atouts. On n'imitera pas en cela un candidat qui a cru opportun de nous rétorquer : « je vais répondre par une autre question » ; ni ceux plus nombreux qui, rétifs à toute objectivité scientifique, ne peuvent s'empêcher de déclarer d'abord, quoi qu'on leur demande, « d'après moi, c'est ». Qu'il s'agisse d'une définition lexicale, d'une précision factuelle ou d'une référence, elle ne saurait être laissée à l'appréciation de chacun.

Là encore, les meilleurs se montrent à leur avantage, faisant preuve d'une totale disponibilité, malgré leur fatigue, acceptant de bonne grâce de revenir sur un point de leur exposé pour l'approfondir, au lieu de protester comme d'autres : « mais je l'ai déjà dit ». Ces candidats mieux avisés n'ont pas seulement droit à notre estime : leur note montrera qu'ils ont su finir de nous convaincre et dissiper nos derniers doutes.

On l'aura compris : l'épreuve est codifiée, délicate, exigeante. Mais la brillante réussite des admissibles les mieux préparés devrait montrer à tous qu'elle reste surmontable et leur donner espoir. C'est bien à tous ceux qui décident avec courage de se mesurer à ce beau concours en enrichissant ainsi leur formation que nous voudrions adresser ce rapport. Qu'il vous aide à guider plus efficacement votre travail, à éviter tous les écueils, à apaiser vos inquiétudes et à partager notre passion pour l'enseignement de la littérature, et nous aurons peut-être le plaisir de vous entendre au cours d'une prochaine session.

*Dominique Giovacchini*

## **RAPPORT SUR L'ÉPREUVE ORALE DE GRAMMAIRE FRANÇAISE**

### **Modalités de l'épreuve**

La question de grammaire fait partie intégrante de l'épreuve orale d'explication d'un texte français postérieur à 1500. Elle porte sur un segment, de longueur variable (groupe de mots, proposition(s), voire phrase entière), extrait du texte à commenter ; le jury attire cependant l'attention des candidat.es sur le fait qu'il est parfois nécessaire de se référer au co-texte de la citation, l'antécédent des pronoms, le mot ou groupe de mots recteur d'un syntagme, etc. pouvant se trouver au-delà du passage délimité. Ce dernier est toujours introduit par la consigne suivante : « Vous ferez toutes les remarques grammaticales nécessaires sur... »

Les candidat.es sont bien sûr libres d'organiser leur temps de préparation comme leur temps de passage de la façon qui leur semblera la plus efficace. Le jury recommande cependant de consacrer une demi-heure sur les deux heures trente de préparation à la question de grammaire, et cinq des trente-cinq minutes de passage à son exposé. L'expérience montre par ailleurs que le déroulé est plus fluide et l'exposé dans son ensemble plus convaincant lorsqu'il débute par l'explication de texte avant de se poursuivre par la grammaire.

Une partie des dix minutes d'entretien est de même consacrée à la reprise de la question de grammaire. Il importe ainsi tout particulièrement de ne pas se démobiler à la fin de l'exposé et de se tenir prêt à dialoguer avec le jury, y compris sur des points de grammaire. C'est en s'appuyant sur des critères définitifs explicites et sur des manipulations et des essais que se construit le raisonnement grammatical ; les échanges avec le jury doivent permettre d'infléchir, d'affiner ou d'approfondir ce dernier, et les candidat.es ne doivent pas se laisser déconcerter par la demande de définition d'un terme qu'ils auront employé, ou désarçonner face à des tests. C'est au contraire l'occasion de continuer à faire montre de leur savoir-faire pédagogique, à la fois en terme de clarté d'exposition, mais aussi de réactivité, dans une posture d'échange.

### **Attendus de l'épreuve**

Une lecture un peu rapide du libellé pourrait laisser penser que la question de grammaire appelle un traitement sur le mode de l'accumulation exhaustive : découpe du segment étudié en unités de plus en plus réduites (des unités fonctionnelles que sont les propositions et les syntagmes jusqu'aux simples parties du discours) puis identification. Nous insisterons, à la suite des rapports précédents, sur le caractère structuré et problématisé que doit au contraire prendre l'exposé. Faire de la grammaire, c'est avant tout soulever des problèmes (de délimitation, de fonctionnement par rapport à ce qui est attendu, etc.) et proposer des analyses.

La présentation doit s'organiser en deux temps : analyse de la macro-structure (caractérisation générale du segment concerné ; délimitation des différentes unités) puis commentaire d'un certain nombre de faits au niveau micro-structurel, ceux qui auront retenu l'attention des candidat.es. L'articulation entre ces deux temps de l'exposé ne consiste pas à passer mécaniquement d'une analyse des groupes fonctionnels, au niveau des propositions ou des syntagmes, à une analyse des constituants « premiers » (le sujet, le substantif noyau de groupe, etc.), mais bien à interroger le fonctionnement des catégories convoquées. La présentation de la macro-structure du passage délimité doit ainsi permettre au candidat de choisir les points de micro-structure à observer plus avant dans un second temps.

De manière plus générale, l'analyse grammaticale ne peut se contenter d'être descriptive : elle doit dépasser le simple étiquetage qui, en l'absence de justification et d'explication, ne peut apparaître qu'arbitraire, ou s'apparenter à un processus de domestication d'une réalité langagière sinon dangereuse, du moins fort étrange et dans tous les cas non maîtrisée. On n'attend pas en effet du ou de la candidat.e qu'il/elle reconnaisse et inventorie des formes dans une opération de taxinomie un peu vaine, mais bien qu'il expose un raisonnement. Si, bien sûr, le niveau d'analyse convoqué n'est pas comparable à ce que met en jeu un.e enseignant.e du secondaire dans sa pratique pédagogique quotidienne, c'est cependant bien le même type de raisonnement et de questionnement sur la langue qui est attendu que celui qu'il/elle peut être amené.e à développer face à des élèves.

Il est également important d'avoir quelques notions d'histoire de la langue. Connaître par exemple l'usage de « si » comme adverbe de phrase adversatif (au sens de « pourtant »), l'origine positive de « rien » (du latin *rem*), celle en partie verbale de « voici », peut aider à éclairer un fonctionnement syntaxique, ancien ou non.

L'épreuve de grammaire demande donc une préparation sérieuse et surtout régulière, qui visera tout autant à réactualiser et à approfondir des connaissances qu'à acquérir et à perfectionner des mécanismes d'analyse. Son objectif n'est pas de sanctionner la maîtrise des dernières avancées de la recherche linguistique mais bien de permettre aux candidat.es de montrer une compréhension des mécanismes fondamentaux de la langue et une capacité à les interroger, à dégager les présupposés théoriques des catégories utilisées pour les décrire et à les exposer clairement, bref, à adopter une posture réflexive sur la langue.

Le rapport de la session 2015, auquel on renvoie tout particulièrement, propose des plans détaillés de révision aux candidat.es, quel que soit leur niveau de départ. Pour aider les candidat.es futur.es à réinvestir les connaissances acquises et à problématiser leur exposé, on insistera ici sur deux points méthodologiques face auxquels beaucoup semblent particulièrement dépourvus : l'utilisation des tests de manipulation, encore trop peu souvent convoqués, et l'importance de l'usage d'une terminologie linguistique maîtrisée et réfléchie.

### Remarques méthodologiques

Les « tests » consistent en des manipulations d'énoncés qui permettent d'observer des fonctionnements comme de justifier des analyses, et sont donc un outil indispensable au raisonnement grammatical comme à son enseignement. Ils figurent d'ailleurs en introduction de la terminologie grammaticale officielle établie par l'Éducation nationale pour l'enseignement de la langue française dans le secondaire<sup>1</sup>, et ont déjà fait l'objet d'une présentation détaillée dans le rapport de 2009. Leur utilisation parfois maladroite, et plus encore leur absence dans beaucoup d'exposés nous amène ici à souligner leur importance et leur utilité pour problématiser et/ou justifier un exposé grammatical.

On rappellera tout d'abord aux candidat.es que les tests se situent sur le plan formel et non sémantique : autrement dit, en manipulant tel ou tel segment de phrase, c'est bien le fonctionnement de la langue qu'on cherche à mettre à jour et non le sens de la séquence considérée. C'est ainsi la grammaticalité de l'énoncé produit qui est évaluée, et non son adéquation, par le nombre et le contenu des informations données, avec l'énoncé de départ. Il faut donc se méfier des formules du type « on pourrait aussi dire », « on pourrait gloser par », car elles sont révélatrices d'une confusion entre structure grammaticale et sens : même si certaines distinctions s'appuient sur des critères sémantiques (les différentes subordonnées dites « circonstancielles » par exemple – temporelles, hypothétiques, etc.), l'analyse grammaticale ne glose pas, elle ne commente pas les formes qu'elle étudie en en proposant un équivalent mais étudie leur fonctionnement.

Exemple : Pour analyser « car il est malheureux, tout roi qu'il est, s'il y pense. » (Pascal, *Pensées*, p. 227), une candidate a proposé de gloser « tout roi qu'il est » par « bien qu'il soit roi » ; cela lui permet certes d'établir la valeur concessive du segment, et d'assurer sa compréhension du passage, mais pas d'interroger sa structure. Il ne s'agit donc pas d'une manipulation grammaticale (une commutation ici).

L'analyse grammaticale de ce passage difficile aurait cependant pu être menée en examinant, justement, la différence entre la structure en *bien que* et celle utilisée par Pascal. « tout...qu' », au milieu duquel s'intercale un substantif, peut-il être mis sur le même plan que « bien que », certes composé sur le plan graphique de deux mots, mais formant une lexie figée, dans laquelle rien ne peut venir s'insérer ? Où se trouve son équivalent, c'est-à-dire une conjonction de subordination introductrice, dans le passage délimité ? « que » dans « tout roi qu'il est » ne remplace-t-il pas de son côté « roi », fonctionnement qui est celui d'un pronom relatif ?

Le questionnement aurait également pu porter sur le mode utilisé : les subordonnées concessives sont très majoritairement suivies du subjonctif, le procès exprimé par la subordonnée n'étant pas déterminant pour la réalisation du procès de la principale (« bien qu'il *soit* roi », la qualité de roi ne modifie en rien la capacité à être heureux, et reste donc, d'une certaine manière, virtuelle). Dans « tout roi qu'il est », ce n'est pas le procès lui-même (« être roi ») mais la prise en compte positive de cette qualité qui est rejetée, d'où l'indicatif.

---

<sup>1</sup> Disponible en ligne à cette adresse : <http://crdp.ac-bordeaux.fr/documentalistes/docadmin/grammaire.pdf>

Si gloser peut permettre de mieux comprendre le texte étudié, les tests de manipulation ont eux pour but d'observer le fonctionnement grammatical de certaines formes, et donc de problématiser comme de justifier les analyses. On en reprendra les principaux rapidement ici, en donnant quelques exemples.

Effectuer une **commutation** (= substitution sur l'axe paradigmatique) permet notamment, dans « qui, pour ne pas déplaire, acceptait de s'enivrer à la table impériale » (Yourcenar, *Mémoires d'Hadrien*, p. 66), de réfléchir au statut de *de*. Le verbe *accepter* appelle en effet, lorsqu'il est suivi d'un groupe nominal, une complémentation directe (COD) : « qui... acceptait *un verre de vin* » (attention au déterminant partitif qui apparaîtrait avec « *du vin* », à ne pas confondre avec un amalgame entre la préposition *de* et l'article défini masculin). La pronominalisation du complément se fait également au moyen d'une forme COD du pronom (« qui... l'acceptait ») et confirme l'analyse. Le verbe *accepter* nécessite donc « *de* » uniquement lorsqu'il régit un infinitif : on peut alors postuler que « *de* » n'est pas une préposition, qui apparaîtrait également devant un groupe nominal, mais un complémenteur, également appelé marqueur ou indice de l'infinitif.

L'**effacement** permet dans « j'essayai d'aller en pensée jusqu'à cette révolution par où nous passerons tous » (Yourcenar, *Mémoires d'Hadrien*, p. 223) de distinguer le fonctionnement des syntagmes prépositionnels « en pensée » et « jusqu'à cette révolution par où nous passerons tous », tous deux compléments de l'infinitif *aller*. Si le premier est effaçable sans attenter à la grammaticalité de la phrase, ce n'est pas le cas du second (attention à bien effacer le syntagme prépositionnel dans son entier, la proposition relative « par où nous passerons tous » ayant pour antécédent « révolution » dont elle est l'épithète liée, et faisant partie intégrante du groupe). Il n'est donc pas possible de mettre sur le même plan ces deux compléments, l'un étant circonstanciel, ou accessoire, l'autre étant essentiel. L'analyse est confirmée par le fonctionnement du verbe *aller* qui, s'il est bien intransitif, exige un complément (« \*je vais »). Effectuer une **permutation** (= déplacement sur l'axe syntagmatique) aboutit à la même analyse (« j'essayai, en pensée, d'aller jusqu'à cette révolution par où nous passerons tous » contrairement à « \*jusqu'à cette révolution j'essayai d'aller »)<sup>2</sup>.

L'effacement peut également permettre de ne pas faire d'erreur de délimitation des unités. Dans un énoncé comme « si peu dévotes qu'elles soient » (Pascal), « si peu » ne peut former une locution : « peu » est en effet supprimable, contrairement à « si », et constitue un adverbe modifiant l'adjectif « dévotes ».

La **pronominalisation**, qui est une forme de **transformation**, peut permettre de différencier un semi-auxiliaire et son infinitif d'un verbe de sens plein suivi d'un infinitif complément. Dans « avant de terminer l'emballotement des mains, on tint à me faire admirer les ongles d'or » (Yourcenar, *Mémoires d'Hadrien*, p. 228), « faire » est un semi-auxiliaire qui permet de constituer, avec l'infinitif *admirer*, une périphrase factitive. En effet, « admirer » seul n'est pas pronominalisable comme le serait un complément du verbe (« on tint à me le faire » est syntaxiquement cohérent mais ne correspond pas à la même structure grammaticale, « me » étant devenu le support qui subit le procès et non plus l'agent, ce qu'il était dans la phrase de départ) ; l'ensemble du syntagme, à l'inverse, est pronominalisable (« on y tint »).

---

<sup>2</sup> Attention cependant, tous les constituants accessoires ne sont pas aussi mobiles les uns que les autres, en fonction notamment de leur incidence, c'est-à-dire de l'élément, qui peut-être la phrase entière, auquel ils se rapportent.

Si mener une analyse grammaticale impose de manipuler les segments étudiés pour mettre à jour leur fonctionnement comme pour ensuite le démontrer, elle demande aussi de maîtriser la terminologie linguistique, et en premier lieu celle en vigueur dans les programmes. Il ne s'agit pas ici d'orienter les candidats vers une entreprise érudite qui imposerait de se positionner dans les débats théoriques en cours ni de les soumettre à une opération de rabâchage aussi savante que rébarbative, sans lien avec l'analyse grammaticale. La terminologie, en effet, ne va pas de soi, et n'est jamais neutre : les intitulés des catégories grammaticales ont pour ambition de décrire, et y réussissent au moins en partie, la nature et/ou le fonctionnement de ce qu'ils désignent, et s'inscrivent donc à ce titre dans un système d'appréhension globale de la langue. Avoir conscience des parti-pris de la nomenclature qu'on utilise permet à la fois d'exposer clairement son fonctionnement comme de comprendre ses évolutions possibles, la grammaire n'étant pas un savoir fossilisé.

Ranger un énoncé dans telle ou telle catégorie se situe ainsi à la fin d'un processus de réflexion qui doit toujours pouvoir être explicité, et ne doit pas être mécanique. On attend au contraire du candidat qu'il explique les termes qu'il emploie, comme les critères définitoires qui sous-tendent leur application (entend-on par exemple par apposition toute structure détachée incidente à un substantif ou cette fonction est-elle réservée aux syntagmes nominaux ? ; en quoi un semi-auxiliaire est-il différent d'un auxiliaire ?). L'étiquette, qui n'a pas forcément à être savante, mais doit dans tous les cas être comprise, ne doit jamais être un moyen de reléguer à l'arrière de la pensée un objet grammatical non identifié.

Enfin, il ne faut pas non plus se laisser limiter dans ses analyses par ce qu'on infère un peu rapidement des intitulés couramment admis ; il importe au contraire de questionner les catégories convoquées : un verbe « impersonnel » ne porte-t-il aucune marque de personne grammaticale ? De la même façon, noter qu'on a affaire à une phrase interrogative doit pouvoir mener à s'interroger sur l'acte de langage que met en jeu la structure formelle identifiée : une interrogative ne vise en effet pas toujours à demander une information et, dans un texte théâtral en particulier, il est souvent pertinent de réfléchir à la portée pragmatique des divers types de phrases utilisés, qui peuvent être porteurs d'actes de langage indirects.

On attend donc des candidat.es non pas la connaissance, pointilleuse et exhaustive, d'un certain nombre de formes et d'objets grammaticaux, mais bien la production d'une analyse révélatrice d'une intelligence de la langue comme d'une capacité à l'exposer et à l'enseigner.

*Anne Rochebouet*

## **RAPPORT SUR L'EXPLICATION D'UN TEXTE LATIN OU GREC**

Pour être dotée du plus petit coefficient dans l'économie du concours (5), l'explication orale d'un texte latin ou grec n'en constitue pas moins une épreuve particulièrement discriminante : le jury, qui utilise toute l'échelle d'évaluation à sa disposition, a pu, cette année comme les précédentes, aussi bien récompenser de notes très élevées quelques prestations remarquables (jusqu'à attribuer la note maximale de 20 pour une explication impressionnante de maîtrise sur Cicéron) que sanctionner de notes très faibles des exposés révélant de sérieuses lacunes dans la connaissance du latin ou du grec ou dans la conduite du commentaire. C'est dire l'importance de se préparer avec soin à cette épreuve, si possible dès la parution du programme du concours, et, dans l'idéal, deux ans auparavant : le travail mené pendant l'année de préparation à proprement parler se trouve en effet considérablement allégé et facilité si l'année précédente a pu être consacrée à des révisions approfondies de langue à partir d'un travail systématique sur une grammaire et un bon

manuel de vocabulaire, à un rafraîchissement des connaissances générales indispensables à l'explication d'un texte antique (littéraires, historiques, philosophiques) ainsi qu'à la lecture suivie des deux œuvres « entrantes » en latin et en grec, dans la mesure où elles sont appelées à rester au programme pour les deux sessions à venir. Nous allons reprendre dans les pages qui suivent la présentation des différentes étapes de l'épreuve, tout en invitant les futurs candidats à consulter également au moins le rapport de l'an dernier, pour affiner leur perception des attentes du jury – bien évidemment toujours les mêmes chaque année, et qui sont toujours orientées vers la même finalité : la rigueur et la maîtrise des savoirs au service de l'émerveillement partagé face à un grand texte légué par l'Antiquité.

### **Le temps de préparation (2h30)**

Le jury ne saurait trop insister sur la nécessité de répartir ce temps de la manière la plus équilibrée possible entre les trois exercices qui composent l'épreuve (la traduction, le commentaire, la grammaire). Certains candidats consacrent en effet l'essentiel du temps dont ils disposent à la préparation de la traduction au détriment des deux autres parties, ce qui a presque toujours des conséquences rédhibitoires sur la note finale<sup>3</sup>. Certes, il est difficile de bien commenter un texte que l'on n'a guère compris : cependant, dès lors que les candidats sont interrogés sur une œuvre au programme, une bonne connaissance de celle-ci devrait permettre de réduire le temps dévolu à la préparation de la traduction et de dégager, même si tout le détail de l'extrait proposé n'a pas été saisi, ses principaux enjeux, sa structure, sa place dans l'économie de l'œuvre. La répartition idéale consiste sans doute à réserver environ une heure à la traduction afin de garder tout autant de temps pour le commentaire et entre 20 et 30 minutes pour la grammaire : que chacun garde cet idéal présent à l'esprit, même s'il est amené à l'ajuster en fonction du sujet et de sa compétence linguistique pour le traiter. Pour maîtriser le temps consacré à la traduction, on veillera en particulier à ne pas faire un usage abusif du dictionnaire dans cette épreuve qui n'a pas les mêmes attendus que la version d'écrit : les candidats n'ont assurément pas le temps de vérifier le sens de tous les mots et, à choisir, mieux vaut laisser certaines inexactitudes dans la traduction qui pourront être corrigées lors de la reprise que d'empiéter sur le temps du commentaire et de l'exposé de grammaire en se lançant dans de longues lectures des colonnes du Bailly ou du Gaffiot. Par ailleurs, on ne suivra en aucun cas l'exemple de telle candidate de cette année qui avait intégralement retranscrit au brouillon le texte de son passage du *Gorgias*, se privant ainsi d'un temps indispensable pour mener à bien son commentaire.

### **L'exposé du candidat (30 minutes + 5 minutes d'exposé de grammaire)**

#### La présentation du texte

Il est d'usage de faire précéder la lecture d'une brève présentation initiale en quelques phrases, qui ne doit pas être confondue avec l'introduction du commentaire à proprement parler, laquelle n'intervient qu'au terme de la traduction. Il est donc trop tôt, à ce stade, pour dégager les mouvements du texte et formuler une problématique de lecture : il faut surtout, en proscrivant absolument les généralités sur l'auteur ou sur l'œuvre, situer précisément l'extrait proposé dans l'économie de celle-ci (contexte historique et biographique immédiat pour la *Correspondance* de Cicéron, moment du récit épique, du dialogue ou de l'exposé philosophique pour l'*Illiade*, le *Gorgias*, et le *De rerum natura* respectivement) et indiquer les

---

<sup>3</sup> Rappelons que la longueur moyenne des textes proposés à l'agrégation interne est de 27 ou 28 vers ou lignes de prose (cette longueur peut être légèrement réduite si l'extrait est jugé assez difficile par le jury, ou inversement allongée dans le cas d'un texte plutôt facile ou très connu) : il faut donc s'entraîner régulièrement pendant l'année de préparation à traduire en temps limité des textes de ce format pour ne pas se laisser déborder par le temps le jour du concours.

principaux éléments nécessaires à l'intelligence du passage : nature de l'extrait, thème ou thèse, tonalité, personnages en présence.

### La lecture

La lecture n'est pas seulement un préalable à la traduction et au commentaire : elle en est déjà la mise en œuvre. C'est pourquoi le jury attend que cette lecture soit :

1) fluide : en particulier, certains candidats continuent à avoir une lecture du grec trop hésitante, et achoppent sur de nombreux mots. On ne saurait trop recommander aux futurs agrégatifs de s'entraîner régulièrement à la lecture à voix haute pour parvenir à plus d'assurance.

2) linguistiquement juste : attention en particulier, en grec, aux enclitiques, qui font corps avec le mot qui précède (ainsi, comme le rappelait déjà le rapport de l'an dernier, dans la coordination par  $\tau\epsilon$   $\kappa\alpha\acute{\iota}$ , la pause doit avoir lieu après le  $\tau\epsilon$  et non avant), et en latin, à la prononciation de la lettre *y*, qui doit se lire [u] et non [i] ; pour les textes poétiques, il convient de respecter les effets d'enjambements et, effort que l'on est en droit d'attendre d'un candidat à l'agrégation, de marquer les élisions des vers latins (on rappellera que, par exception, dans le cas où le second terme est l'une des formes verbales *es* ou *est*, c'est le *e* initial de ce terme qui s'élide et non la finale du mot précédent : ainsi *paruum est* se lit en poésie *paruumst* et non *\*paruest*).

3) expressive sans être pour autant théâtrale, respectueuse de la tonalité du passage, et capable de faire partager une émotion esthétique.

### La traduction

Les défauts présentés par certains exposés cette année nous invitent à insister ici sur trois points principaux :

1) Sauf exception, il faut traduire en respectant l'ordre des mots, à la fois pour faciliter le suivi de la traduction par le jury et pour préserver le souffle du texte, avec ses éventuels effets expressifs de mise en relief ou de rupture : on songera que le recours à une tournure présentative (comme « c'est...qui »), ou à un pronom personnel pour rappeler un élément déjà traduit, permet souvent de conserver l'ordre du texte tout en parvenant à un énoncé correct en français.

2) Sauf exception ici encore (dans le cas d'un passage particulièrement difficile), on ne donne qu'une seule traduction et non une ébauche littérale et maladroitement suivie d'une traduction plus élégante : c'est donc un juste milieu qu'il faut d'emblée trouver, à la fois proche du texte et satisfaisant en français. Si l'on hésite entre deux sens, on ne propose pas plusieurs traductions en laissant au jury le soin de choisir : on doit s'en tenir au sens que l'on privilégie, quitte à revenir dans le commentaire sur le passage en question en indiquant comment on aurait également pu l'entendre, démarche qui sera très appréciée par le jury si elle se révèle pertinente. En revanche, si le candidat se rend compte qu'il vient de se tromper sur le sens d'un mot ou d'une séquence, il a le droit de proposer une nouvelle traduction, pourvu qu'il précise bien qu'il apporte une rectification et non une variante.

3) Enfin on veillera à maîtriser le temps passé à la traduction du texte : après environ dix minutes de temps de parole, il convient d'être parvenu au terme de celle-ci, afin de disposer d'une vingtaine de minutes pour le commentaire. Les candidats doivent donc, sans tomber dans l'écueil inverse de la précipitation, maintenir un certain rythme en évitant de s'appesantir sur un passage qu'ils comprennent mal : dans ce cas, mieux vaut l'indiquer sobrement au jury, qui pourra y revenir avec le candidat lors de l'entretien.

## Le commentaire

Le commentaire d'un texte grec ou latin est régi par des règles sensiblement identiques à celles qui président à l'explication d'un texte français<sup>4</sup> : dans les deux cas, il s'agit, par un va-et-vient constant entre le fond et la forme, le détail et le tout, par une attention scrupuleuse prêtée à la structure du passage et à sa dynamique, à sa place dans l'économie signifiante de l'œuvre (perspective à ne jamais négliger pour une explication sur programme), à sa façon de travailler les genres et les traditions littéraires, l'histoire des idées et l'histoire en général, de mettre au jour les ressorts d'une admirable machine à produire du sens et de l'émotion. Si un certain nombre de candidats y parviennent avec brio, trop de commentaires peinent à dépasser le stade de la paraphrase : pour s'en prémunir, on pourrait se dire qu'une explication de texte véritable ne s'en tient jamais au simple *quid* (ce que le texte dit), mais s'attache toujours, en même temps, au *cur* (pourquoi et pour quoi il le dit), au *quemadmodum* (comment il le dit, c'est-à-dire en choisissant quels termes, en recourant à quels procédés, etc.), et aussi au *quid non* (ce qu'il ne dit pas, c'est-à-dire à ses silences, ses non-dits, les choix qu'il n'a pas faits, qui constituent tout autant le sens que ce qui est dit).

Pour bâtir et nourrir une explication, il faut donc de la sensibilité littéraire, de la méthode et de l'entraînement à l'exercice, mais aussi et d'abord des connaissances. Nous voudrions insister sur ce point, car c'est peut-être ce qui a fait le plus défaut dans un certain nombre de prestations cette année.

La première connaissance à posséder, c'est celle des œuvres au programme, qui doit être approfondie et de première main. Les candidats doivent peu à peu parvenir, au fil des lectures et des traductions successives des textes, à une réelle familiarité avec ces derniers, qui leur permette de circuler dans un réseau et de pouvoir ainsi saisir à la fois ce qui fait la singularité de l'extrait qui leur est proposé et la manière dont celui-ci dialogue avec le reste de l'œuvre : la nécessité d'un tel travail apparaît de manière particulièrement criante pour un texte comme le chant XXIV de *l'Iliade*, où le sens n'apparaît souvent que dans la mise au jour d'un jeu très subtil de répétition et de variation au niveau des scènes, des formules, des épithètes. Profitons de cette référence à Homère pour souligner qu'il est souvent indispensable de lire en traduction un peu plus que la seule partie d'une œuvre mise au programme. Si, dans le cas de la *Correspondance* de Cicéron, on pouvait certes sans grand préjudice s'en tenir au livre II, il était en revanche impensable, pour des candidats à l'agrégation de surcroît, de ne pas avoir relu ou au moins parcouru l'ensemble de *l'Iliade* ou du *De rerum natura* : une candidate semblait ainsi n'avoir jamais entendu parler de la célèbre évocation lucrétienne du sacrifice d'Iphigénie... De même il n'est pas inutile, pour affiner l'analyse du *Gorgias*, d'avoir quelques repères sur d'autres dialogues platoniciens comme le *Protagoras*, le livre I de la *République* ou le début du *Sophiste*. Pour acquérir la familiarité requise avec les œuvres au programme, les candidats ont bien sûr intérêt à s'appuyer sur un bon cours et sur quelques études critiques fondamentales signalées dans les bibliographies d'agrégation. La fréquentation d'un commentaire suivi (souvent en langue étrangère) de l'œuvre peut se révéler particulièrement utile pour résoudre diverses difficultés rencontrées au fil du texte et pour trouver des références précieuses à d'autres passages de l'œuvre ou à d'autres textes. Nous mettons en revanche les agrégatifs en garde contre l'usage qu'ils peuvent faire de certains ouvrages parauniversitaires publiés pour chaque

---

<sup>4</sup> La seule différence notable tient au fait que le commentaire composé est plus volontiers accepté sur les textes antiques – même si une explication linéaire fondée sur les mouvements du passage reste sans doute la méthode la plus sûre compte tenu du temps de préparation. Attention cependant mal à ne pas tomber dans le piège de l'énumération de remarques éparses : il est souvent utile, à l'intérieur de sous-séquences bien délimitées, de réintroduire une part de commentaire composé s'attachant aux faits textuels les plus saillants.

année pour la préparation du concours : de qualité très variable, ils peuvent enfermer les candidats dans une sorte de vulgate qui leur fait appliquer aux textes des prismes de lecture superficiels voire erronés. Ainsi, dans le cas du chant XXIV de l'*Illiade*, le jury s'est demandé si la tendance d'un grand nombre de candidats (cela s'est vérifié d'ailleurs en leçon) à parler sans aucune nuance d'une remise en cause des valeurs épiques traditionnelles – comme si le genre épique préexistait à l'œuvre d'Homère – ou d'un effacement du divin au profit de l'humain – alors que la providence des dieux est constamment soulignée dans ce chant final, y compris dans les passages où ceux-ci s'écartent provisoirement pour laisser les hommes assumer le travail du pardon ou du deuil – n'était pas le fruit d'une lecture de ce type mal digérée et peu soumise à un examen personnel.

En second lieu, les candidats doivent songer à parfaire leur connaissance générale de la littérature, de la mythologie, de l'histoire et de la philosophie antiques, en visant bien sûr en priorité les champs qui seront les plus importants pour l'étude des textes au programme. En particulier, les deux textes philosophiques « entrants » de cette année (le *Gorgias* et le *De rerum natura*) ont souvent révélé des carences regrettables dans la connaissance de la philosophie platonicienne et de son dialogue polémique avec la sophistique ou dans celle de la tradition épicurienne. De même, l'entrée au programme de la session 2017 des deux premiers livres des *Lettres à Lucilius* de Sénèque requerra assurément quelques connaissances un peu précises en matière de stoïcisme. Mais soyons parfaitement clairs sur ce point : un jury d'agrégation de lettres classiques n'attend en aucun cas une culture philosophique très savante ; il souhaite simplement que les candidats puissent mobiliser les outils conceptuels nécessaires pour expliquer le sens et la portée d'un passage dans l'économie d'une argumentation. Cette dernière remarque nous permet de rappeler, inversement, que toutes les connaissances acquises doivent toujours être au service du passage proposé, et de lui seul : certains candidats semblent parfois, en effet, partir de considérations très générales et d'une vision figée des systèmes philosophiques (la remarque vaut aussi pour les genres littéraires) qu'il faudrait retrouver à toute force dans un extrait devenu une sorte d'illustration ou de document, alors qu'il faut toujours partir du texte, objet vivant, singulier et souvent rebelle aux chemins tout tracés : et c'est justement pour apprécier cette singularité et cet écart éventuel par rapport à des normes attendues que les connaissances extérieures se révèlent précieuses.

Enfin, nous invitons les candidats à enrichir leur bagage rhétorique et poétique pour asseoir leurs analyses stylistiques sur des bases plus fermes. Un futur agrégé se doit en effet de connaître et donc de distinguer ces différentes figures de répétition que sont la dérivation et le polyptote, la syllepse et l'antanaclase ; telle candidate au demeurant excellente, interrogée sur le premier discours d'Achille à Priam dans le chant XXIV de l'*Illiade*, n'a pas su retrouver un terme aussi fondamental que celui de parabole pour caractériser l'évocation des jarres de Zeus. Les connaissances en métrique sont parfois très pauvres, ce qui ne permet pas de commenter avec précision l'effet produit par certains vers : dans le cas d'Homère, les noms de coupe trochaïque ou de coupe bucolique ne sont pas toujours connus, et celles-ci sont parfois confondues avec des penthémimères ou des hephthémimères. D'une manière plus générale, il faut impérativement disposer des outils d'analyse littéraire permettant d'expliquer les textes dans leur spécificité générique : on ne saurait en effet appréhender indifféremment une page de poésie épique, de poésie didactique, de dialogue philosophique ou d'épistolaire. L'an prochain, les explications sur l'*Ajax* appelleront inévitablement des connaissances propres à l'analyse d'un texte de théâtre en général et de tragédie grecque en particulier. Mais tout cet outillage doit ici encore être utilisé à bon escient : inutile de recourir à un terme savant si on ne peut mettre en lumière l'effet recherché.

L'exposé de grammaire (5 minutes)

Rappelons tout d'abord que si l'exposé de grammaire est traditionnellement présenté au terme du commentaire, il peut toutefois prendre place, si le candidat le juge bon, juste après la traduction : c'est en particulier le cas lorsque l'une ou l'autre des questions posées invite à s'intéresser à un fait de langue ou de métrique directement en prise avec un aspect essentiel du sens du texte.

Les candidats ont généralement à traiter deux questions, qui peuvent être d'ordre morphologique, syntaxique ou métrique, et combinent le plus souvent une question ponctuelle (analyser la forme X ou la séquence grammaticale Y ; faire l'analyse métrique de tel ou tel vers) et une question de synthèse (par exemple : l'emploi des négations, du génitif ou du subjonctif ou encore les formes dialectales dans tel extrait d'Homère). Pour cette question de synthèse, le jury attend un classement rigoureusement ordonné et commenté, ce qui suppose évidemment qu'un savoir théorique minimum vienne fonder le relevé empirique des occurrences : par exemple, il est difficile de traiter des emplois du subjonctif d'un texte latin ou grec si l'on n'a pas une connaissance claire des principales valeurs de ce mode dans l'une et l'autre langue. Des révisions approfondies sont donc nécessaires : elles permettront du reste d'éviter l'invention de catégories fantaisistes comme « l'aoriste de conversation » ou le vers « hétérodactylique »...

### **L'entretien (10 minutes)**

Dernière partie de l'épreuve, l'entretien joue un rôle important dans l'évaluation finale de la prestation des candidats. Ces derniers doivent donc rester mobilisés jusqu'au bout, même s'ils ont le sentiment – justifié ou non – de ne pas avoir réussi leur exposé, et très disponibles pour répondre à la batterie de questions posées par le jury, lequel ne dispose que de dix minutes pour reprendre, dans l'ordre qui lui paraît approprié, la traduction, le commentaire et la grammaire. Si l'entretien accuse certes parfois les lacunes révélées par l'exposé, une attitude combative jointe à une certaine souplesse rendant capable de rectifier ou de préciser tel ou tel point (dans le cas de la traduction, inutile de chercher à retrouver ses notes pour répéter ce qui a justement posé problème) permet souvent de revaloriser une prestation qui apparaissait comme moyenne.

Nous terminerons ce rapport en rappelant aux candidats l'importance de regarder le jury dans les différentes phases de l'exposé – l'ensemble du jury et pas seulement le rapporteur qui prononce quelques mots d'accueil au début de l'épreuve – et de maintenir constant leur effort d'*urbanitas* langagière propre à une situation de concours de haut niveau : attention en particulier aux adresses désinvoltes (« d'accord ? ») ou à certaines formules quelque peu familières telles que « on va dire », « au niveau du vocabulaire », « être dans les pattes » (pour rendre le sens propre d'*impedimenta*), « Socrate a pris la main », « annoncer la couleur », « Zeus va permettre de ménager la chèvre et le chou », « Gorgias rebondit sur les propos de Gorgias » (*sic* — les explications sur Platon ont souvent donné lieu à des confusions de personnes).

Nous espérons que les candidats de l'an prochain sauront tirer le meilleur parti de ces remarques et des divers conseils qu'on a pu leur donner. Qu'ils y voient un encouragement et des pistes concrètes de travail pour améliorer leurs prestations, et non l'expression d'un idéal impossible à atteindre : au contraire, les meilleurs candidats de cette année ont montré que l'excellence est toute proche dès qu'on a un peu revu sa grammaire et qu'on a travaillé ses textes de manière régulière et personnelle.

*Nicolas Lévi*