



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

## Rapport du jury

**Concours : AGREGATION INTERNE ET CAER-PA**

**Section : LETTRES CLASSIQUES**

**Session 2021**

Rapport de jury présenté par :

Monsieur Bernard Mineo  
Président du jury



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

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

La liste des membres du jury a été publiée (jusqu'à la proclamation des résultats d'admission), ainsi que le programme de cette session, les sujets des épreuves écrites d'admissibilité sont disponibles sur le site "devenir enseignant" : <http://www.devenirenseignant.gouv.fr>

### **Sommaire**

Commentaires sur la session 2021 .....	p. 3
Bilan de l'admissibilité du CAER-PA .....	p. 8
Bilan de l'admissibilité de l'agrégation interne .....	p. 9
Bilan de l'admission du CAER-PA .....	p. 10
Bilan de l'admission de l'agrégation interne .....	p. 11

### **Épreuves d'admissibilité**

Composition française .....	p. 12
Version grecque .....	p. 24
Version latine .....	p. 37

### **Épreuves d'admission**

Leçon .....	p. 46
Explication d'un texte français postérieur à 1500 .....	p. 56
Explication de grammaire .....	p. 58
Explication d'un texte latin .....	p. 62
Explication d'un texte grec .....	p. 65
Rapport sur la leçon de cinéma .....	p. 68



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

## COMMENTAIRES SUR LA SESSION 2021

### *Nombre de candidats inscrits*

	2015	2016	2017	2018	2019	2020	<b>2021</b>
Public	435	453	353	398	306	287	<b>262</b>
Privé	56	51	34	35	37	42	<b>35</b>

La session 2021 se caractérise par une baisse sensible des candidats inscrits au concours. Néanmoins, avec 82 candidats admissibles (contre 80 en 2020) pour l'agrégation interne, et 6 pour le CAER-PA (contre 12 en 2020), le taux de pression a été stabilisé pour le concours public, à la différence du privé où il aura nettement diminué.

### *Pourcentage candidats présents/candidats inscrits*

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



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

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

**Agrégation interne**

<b>2021</b>	<b>188 pour 40 postes</b>
2020	205 pour 40 postes
2019	206 pour 40 postes
2018	224 pour 45 postes
2017	242 pour 45 postes
2016	313 pour 45 postes
2015	315 pour 45 postes
2014	308 pour 40 postes
2013	376 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 34 postes

**CAER-PA**

<b>2021</b>	<b>19 pour 3 postes</b>
2020	26 pour 3 postes
2019	22 pour 2 postes
2018	23 pour 3 postes
2017	21 pour 4 postes
2016	35 pour 3 postes
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



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

Évolution du taux de pression (candidats présents aux épreuves d'admissibilité/nombre de postes)

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

Répartition des épreuves de latin et de grec

Sur l'ensemble des candidats des deux concours ayant passé les épreuves de l'écrit, 72 ont composé en grec (85 en 2020), 137 en latin (150 en 2020), ce qui consacre une relative stabilité dans la répartition des épreuves de latin et de grec, si on prend en compte la baisse du nombre des inscrits. Pour le concours public, 66 candidats ont composé en grec, 124 en latin ; pour le privé, 6 en grec et 13 en latin.

### Résultats d'ensemble

Résultats par épreuves

On trouvera dans les rapports consacrés à chacune des épreuves une évaluation plus précise de ces résultats. Globalement, les membres du jury ont relevé cette année une stabilité du niveau de français et de latin, mais un net fléchissement des performances en grec où la langue homérique a déconcerté. On ne saurait trop rappeler aux candidats au concours qu'il importe de ne négliger aucun des piliers fondamentaux de nos études et Homère et la langue homérique, dans le cas présent, constituent des références incontournables.

Agrégation interne : nombre de copies et moyenne des présents :

Écrit : épreuve de français/didactique : 188 copies ; moyenne des présents 9,62 ; épreuve de grec : 66 copies ; moyenne des présents : 8, 45 ; épreuve de latin : 124 copies ; moyenne des présents 10, 37.



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

CAER-PA : nombre de copies et moyenne des présents :

Écrit : Épreuve de français/didactique : 19 copies ; moyenne des présents 9, 21 ; épreuve de grec : 6 copies ; moyenne des présents 6, 75 ; épreuve de latin : nombre de copies : 13 copies, moyenne des présents 11, 58.

*Évolution de la barre d'admissibilité*

	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Public	11,10	11	10,06	9,76	9,90	10, 90	<b>10,6</b>
Privé	11,90	10,07	10,53	9,32	10,20	11,20	<b>11,2</b>

*Évolution de la barre d'admission*

	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Public	11,05	11,34	10,53	10,83	11,38	<b>13</b>	<b>11,50</b>
Privé	12,74	11,78	9,9	10,69	13,64	<b>13,8</b>	<b>12,94</b>

*Moyenne des admis (admissibilité + admission)*

	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Public	12,99	12,65	10,73	12,35	12,64	14,34	<b>13</b>
Privé	12,74	11,78	9,04	12,25	13,69	14,4	<b>14,32</b>

*Moyenne du premier admis*

	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Public	16,50	15,35	14,76	16,47	17	18	<b>15,86</b>
Privé	16,75	13,50	10,44	13,37	14,47	15,4	<b>15, 48</b>



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

## REMARQUES CONCLUSIVES

Le bilan de la session 2021 de l'agrégation interne de Lettres Classiques et du CAER-PA confirme la bonne tenue du concours avec des résultats globaux particulièrement satisfaisants au vu du niveau élevé de la barre d'admission, de la moyenne des admis et des premiers reçus, un phénomène conforme à la tendance observée les années précédentes. Les candidats ont réussi des épreuves conçues pour leur permettre de valider un niveau d'excellence qui est traditionnellement celui de l'agrégation, mais on notera que le succès des différentes épreuves a été en partie facilité par la nature du choix des sujets, lequel a été guidé par le souci d'éviter les difficultés liées au contenu parfois par trop obscur de certains textes ou excessivement pointu, difficultés que les membres d'un jury eux-mêmes auraient eu du mal à résoudre. Le respect de cette doctrine a fait que les sujets proposés pouvaient tous être traités dès lors que le candidat maîtrisait parfaitement les connaissances linguistiques et culturelles classiques de notre discipline. Et cela sans sacrifier aucunement le niveau d'exigence du concours. À cet égard, le jury a été heureux de constater le très bon niveau d'un grand nombre de candidats ainsi que l'enthousiasme qu'ils ont manifesté pour l'enseignement des langues anciennes.

Qu'il me soit encore permis d'adresser ici toutes mes félicitations et dire toute mon admiration à l'ensemble des candidats de cette session 2021, qu'ils aient été reçus ou non : tous, en effet, ont dû faire preuve d'une ténacité et d'un courage particuliers cette année en raison des conditions difficiles dans lesquelles ils ont dû préparer le concours et en passer les épreuves, et ce tout en enseignant dans le secondaire dans le contexte d'une crise sanitaire qui avait rendu l'exercice de leur profession extrêmement éprouvant.

Au terme de mon mandat de président, je souhaiterais redire toute mon amitié et ma reconnaissance à l'ensemble du jury dont la conscience professionnelle et le dévouement ont été exceptionnels et dont les grandes qualités humaines ont pu être appréciées par l'ensemble des candidats qui ont pu concourir à l'oral.

Et je terminerai en affirmant ma foi dans la pérennité de nos études classiques si vaillamment défendues et si brillamment représentées.

***Bernard Mineo***



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

**Bilan de l'admissibilité de la session: 2021**

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

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

Nombre de candidats inscrits : 35  
 Nombre de candidats non éliminés : 19 Soit : 54.29 % des inscrits.

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

Nombre de candidats admissibles : 6 Soit : 31.58 % des non éliminés.

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

Moyenne des candidats non éliminés 0190.95 *(soit une moyenne de : 09.55 / 20 )*

Moyenne des candidats admissibles : 0274.00 *(soit une moyenne de : 13.70 / 20 )*

**Rappel**

Nombre de postes : 3

Barre d'admissibilité : 0224.00 *(soit un total de : 11.20 / 20 )*

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



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

**Bilan de l'admissibilité de la session: 2021**

**Concours EAI AGREGATION INTERNE**

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

Nombre de candidats inscrits : 262  
 Nombre de candidats non éliminés : 188 Soit : 71.76 % des inscrits.

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

Nombre de candidats admissibles : 82 Soit : 43.62 % des non éliminés.

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

Moyenne des candidats non éliminés : 0193.32 (soit une moyenne de : 09.67 / 20)

Moyenne des candidats admissibles : 0254.27 (soit une moyenne de : 12.71 / 20)

**Rappel**

Nombre de postes : 40

Barre d'admissibilité : 0212.00 (soit un total de : 10.60 / 20)

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



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

**Bilan de l'admission de la session: 2021**

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

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

Nombre de candidats admissibles : 6  
 Nombre de candidats non éliminés : 6 Soit : 100.0 % des admissibles.

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

Nombre de candidats admis sur liste principale : 3 Soit : 50.00 % des non éliminés.  
 Nombre de candidats inscrits sur liste complémentaire : 0  
 Nombre de candidats admis à titre étranger : 0

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

Moyenne des candidats non éliminés : 0503.42 (soit une moyenne de : 12.59 / 20 )  
 Moyenne des candidats admis sur liste principale : 0572.50 (soit une moyenne de : 14.32 / 20 )  
 Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentaire (soit une moyenne de : / 20 )  
 Moyenne des candidats admis à titre étranger : (soit une moyenne de : / 20 )

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

Moyenne des candidats non éliminés : 229.42 (soit une moyenne de : 11.47 / 20 )  
 Moyenne des candidats admis sur liste principale : 0268.50 (soit une moyenne de : 13.43 / 20 )  
 Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentaire (soit une moyenne de : / 20 )  
 Moyenne des candidats admis à titre étranger : (soit une moyenne de : / 20 )

**Rappel**

Nombre de postes : 3  
 Barre de la liste principale : 0517.50 (soit un total de : 12.94 / 20 )  
 Barre de la liste complémentaire : (soit un total de : / 20 )

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



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

**Bilan de l'admission de la session: 2021**

**Concours EAI AGREGATION INTERNE**

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

Nombre de candidats admissibles : 82  
 Nombre de candidats non éliminés : 79 Soit : 96.34 % des admissibles.

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

Nombre de candidats admis sur liste principale : 40 Soit : 50.63 % des non éliminés.  
 Nombre de candidats inscrits sur liste complémentaire : 0  
 Nombre de candidats admis à titre étranger : 0

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

Moyenne des candidats non éliminés : 0462.36 (soit une moyenne de : 11.56 / 20 )  
 Moyenne des candidats admis sur liste principale : 0519.88 (soit une moyenne de : 13.00 / 20 )  
 Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentaire (soit une moyenne de : / 20 )  
 Moyenne des candidats admis à titre étranger : (soit une moyenne de : / 20 )

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

Moyenne des candidats non éliminés : 207.70 (soit une moyenne de : 10.39 / 20 )  
 Moyenne des candidats admis sur liste principale : 0250.23 (soit une moyenne de : 12.51 / 20 )  
 Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentaire (soit une moyenne de : / 20 )  
 Moyenne des candidats admis à titre étranger : (soit une moyenne de : / 20 )

**Rappel**

Nombre de postes : 40  
 Barre de la liste principale : 0460.00 (soit un total de : 11.50 / 20 )  
 Barre de la liste complémentaire : (soit un total de : / 20 )

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



## ÉPREUVES D'ADMISSIBILITÉ

### Rapport sur la composition française Session 2021

Rapport établi par Gérald Dubos

#### Rappel du sujet

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

Les pièces *Les Bonnes* et *Le balcon* de Jean Genet sont inscrites, pour l'objet d'étude *Le théâtre du XVIIe siècle au XXIe siècle*, au programme national d'œuvres de la classe de Première. Elles sont associées à un parcours intitulé : « Jeux de pouvoir ». Les extraits suivants des deux pièces 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.

#### Cadre didactique

Une bonne connaissance des programmes par les candidats est exigée, en particulier ici ceux de première et l'objet d'étude *Le théâtre du XVIIe siècle au XXIe siècle*, dont la mise en œuvre du projet devra nécessairement tenir compte

Le Programme de français pour la classe de première des voies générale et technologique indique notamment (nous soulignons, ici et dans les citations ultérieures des programmes) :

##### **Le théâtre du XVIIe siècle au XXIe siècle**

Dans le prolongement du travail effectué en classe de seconde, le professeur s'attache à éclairer *les spécificités et les contraintes de l'écriture théâtrale* et à caractériser *ses évolutions* en lien avec les orientations des différentes esthétiques qui en ont marqué l'histoire et avec les conditions de représentation, les attentes des publics et les contextes de réception. Dans l'étude de l'œuvre, il prête une attention particulière aux *questions de structure* et à la *progression de l'action*, à l'*écriture du dialogue* et à la *nature des tensions qu'il révèle*, aux *relations entre les personnages*, à la *dramaturgie* et aux *effets de représentation* qu'implique le texte. Dans la mesure du possible, il prend appui sur la programmation théâtrale ou sur des captations et veille à étayer son étude par la comparaison de différentes mises en scène de la pièce au programme.

Comme le programme ci-dessus le rappelle, ces enjeux s'inscrivent, en les précisant, dans la continuité directe de ceux de la classe de seconde pour le même objet :

##### **Le théâtre du XVIIe siècle au XXIe siècle**

Au collège les élèves ont lu des œuvres théâtrales, en particulier du XVIIe siècle, et ils ont appris à reconnaître les spécificités du genre. L'objectif de la classe de seconde est de poursuivre cette formation, de préciser et d'enrichir les éléments de culture théâtrale, et d'approfondir l'analyse et l'interprétation des œuvres en les inscrivant dans le



contexte de leur création et de leur réception, ainsi que dans l'histoire du genre. L'étude du théâtre suppose que soient prises en compte les questions de représentation et de mise en scène.

Les élèves de première sont donc tenus pour familiers des « spécificités du genre » théâtral, détenteurs d'une culture historique depuis le XVII<sup>e</sup> siècle et même depuis les modèles gréco-latins puisque le professeur « propose, en particulier pour les lectures cursives, des œuvres appartenant aux littératures étrangères, du passé lointain - *en particulier les textes de l'Antiquité* - jusqu'à la période moderne et contemporaine, en s'appuyant sur des traductions de qualité et reconnues » en seconde et que, en première, « [d]ans la mesure du possible, en fonction des œuvres et parcours au programme, le professeur veille à ménager, parmi les lectures proposées aux élèves, une place aux littératures francophones et étrangères, *depuis les textes de l'Antiquité jusqu'aux grands textes de la littérature moderne et contemporaine*, en s'appuyant sur des traductions de qualité. ». Cette profondeur diachronique sera utilement mobilisée ici au profit de la réflexion sur la mise en scène des rapports de pouvoir mais aussi sur les questions de la représentation, de la catharsis, du discours théâtral.

Le sujet de didactique s'inscrit, comme c'était le cas en 2020 pour la première fois, dans le cadre de la mise en œuvre des nouveaux programmes de lycée, qui affirment la « place fondamentale » de l'étude de la langue dans l'enseignement du français, dont elle est une « finalité propre ». **Le traitement du sujet doit dès lors nécessairement prendre en compte les objets d'étude de la langue de la classe de première mais aussi de seconde** puisque, conformément au décret ministériel du 28 septembre 2020, la question de grammaire de l'EAF peut porter sur les objets d'étude mis au programme de la classe de seconde :

- Les accords dans le groupe nominal et entre le sujet et le verbe (seconde)
- Le verbe : valeurs temporelles, aspectuelles, modales ; concordance des temps (seconde)
- Les relations au sein de la phrase complexe (seconde)
- La syntaxe des propositions subordonnées relatives (seconde)
- Les subordonnées conjonctives utilisées en fonction de compléments circonstanciels (première)
- L'interrogation : syntaxe, sémantique et pragmatique (première)
- L'expression de la négation (première)
- Le lexique (première)

### Lecture du sujet

Le programme de première stipule :

Le travail mené en seconde selon deux perspectives complémentaires, sur des parcours associant un genre et une période d'une part, et sur des œuvres intégrales d'autre part, avait pour objectifs de faire lire des œuvres aux élèves et de structurer leur culture littéraire autour de repères génériques et historiques. *Le programme de première réunit pour chaque objet d'étude ces deux orientations*, afin de permettre une étude approfondie des œuvres et de l'inscrire dans une connaissance plus précise de leur contexte historique, littéraire et artistique.

**Il est indispensable que cette articulation du parcours et de l'œuvre soit prise en compte dans la copie et structure la réflexion** : le parcours doit animer l'étude des textes, y compris si le candidat fait le choix d'un plan de type II, « qui réserve une dernière partie spécifique à la didactique, [...] découl[ant] explicitement de l'analyse littéraire qui la précède et la prépare. »<sup>1</sup> **En aucun cas le corpus ne peut être analysé pour lui-même.**

Le parcours « Jeux de pouvoir » n'était d'ailleurs pas fait pour dérouter les candidats : sa formulation renvoie à des enjeux centraux du genre, effectivement à l'œuvre dans nos textes ; il se prête en outre aux objectifs définis par le programme que nous citons plus haut : « Dans l'étude de l'œuvre [théâtrale], [le professeur] prête une attention particulière aux questions de structure et à la progression de l'action, à l'écriture du dialogue et à la *nature des*

<sup>1</sup> Rapport 2019



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

tensions qu'il révèle, aux relations entre les personnages, à la dramaturgie et aux effets de représentation qu'implique le texte. » Le dialogue, étudié dans son écriture, apparaît ici, par rapport à la dramaturgie et aux effets de représentation, comme l'instrument privilégié de révélation des tensions, des rapports de pouvoir.

L'intitulé du sujet appelle tout d'abord une réflexion sur le pouvoir comme modalité de relations. Le préambule du programme de première rappelle qu'« [à] travers la fréquentation des œuvres et des textes de la littérature, [la discipline littéraire] contribue également à enrichir l'expérience des élèves, leur approche des questions éthiques, leur connaissance du monde et d'autrui. Elle prend ainsi sa place au carrefour des arts et des humanités. » La représentation (comme perception) du monde dont les textes du corpus sont porteurs, dans leur dimension descriptive, critique, satirique, ne doit donc pas être négligée, même si Genet a refusé la lecture politique et sociologique de ses pièces : les personnages, ne serait-ce que parce qu'ils sont ici saisis dans une situation et une fonction sociales, sont effectivement inscrits dans des rapports de pouvoir<sup>2</sup>. Or, ce qui intéresse particulièrement le dramaturge, c'est la mécanique de cette relation de pouvoir et ses dysfonctionnements, dans la mesure où elle joue, où il la fait jouer en favorisant insatisfactions, aspirations, rivalités, défaut de coïncidence à soi. Les personnages sont pris dans un jeu de rôles dont la contrainte dramaturgique interdit qu'ils se figent et cette fragilité, ce défaut d'assiette de « l'ordre » social est central chez Genet : « Exclu par ma naissance et par mes goûts d'un ordre social je n'en distinguais pas la diversité. J'en admirais la parfaite cohérence qui me refusait. [...] Cet ordre, redoutable, redouté, dont tous les détails étaient en connexion exacte avait un sens : mon exil », écrit-il au passé<sup>3</sup>.

Théâtral<sup>4</sup>, le pouvoir se prête particulièrement à la métathéâtralité. Le parcours « Jeux de pouvoir » s'envisage naturellement aussi sous cet aspect de la représentation : quelles sont, dans les pièces, les images du pouvoir ? Comment le théâtre de Genet donne-t-il à voir le pouvoir, à travers les motifs de la cérémonie, du rituel, de l'illusion ? On attendait des candidats qu'ils s'attachent aux spécificités du genre ; c'est ici en particulier que la situation du corpus dans une tradition (et peut-être, mais de manière plus délicate, dans un contexte de production et de réception) doit être évaluée. Il s'agit aussi d'examiner comment Genet rend visibles la fragilité, la vacuité du pouvoir derrière les apparences qu'il se donne<sup>5</sup>. Il convient enfin de prendre en compte la manière dont Genet, sans renoncer au genre théâtral, en révèle et en travaille les limites : le théâtre *trahit* la réalité. « Le théâtre de Genet propose d'exposer le spectateur, certes, à une fiction, mais aussi à la conscience et à la présence du fictif. Il rend le fictif apparent, il l'ordonne, il l'exalte », écrit Olivier Neveux<sup>6</sup>. Le théâtre joue le pouvoir et se joue du pouvoir mais, démasqué, a-t-il lui-même encore un pouvoir ? Jean-Paul Sartre<sup>7</sup> puis Bernard Dort<sup>8</sup> ont souligné comment Genet met en crise le théâtre, le second considérant que « [l]e jeu ne secrète pas sa propre vérité. Poussé jusqu'à son terme, jusqu'à l'absurde, il se détruit lui-même et nous découvre son néant » – en y entraînant le pouvoir ? On peut en douter, et Dort écrit aussi : « Ce qui change, ce qui se produit est hors de notre atteinte. » Le théâtre de Genet échoue, ou renonce, à déjouer le pouvoir. Ses pièces représentent le rituel mais ne l'exercent pas<sup>9</sup>.

<sup>2</sup> Lucien Goldmann interprète ainsi *Le balcon* à travers le prisme du rapport entre dominés et dominants : « Sans prise en compte des expériences de la gauche européenne des décennies antérieures, une pièce comme *Le Balcon* ne saurait être comprise » (Lucien Goldmann, *Structures mentales et création culturelle*, Paris, Union Générale d'Édition, 1970)

<sup>3</sup> Jean Genet, *Journal du voleur*, 1949, Folio, p.205-206

<sup>4</sup> « Il me semble que le pouvoir ne peut se passer de théâtralité », Jean Genet, *L'ennemi déclaré*, Paris, Gallimard, 1991

<sup>5</sup> Jacques Lacan, Séminaire du 5 mars 1958, à propos du *Balcon* : « Genet nous incarne sur le plan de la perversion ce que, dans un langage dru, nous pouvons, aux jours de grand désordre, appeler le bordel dans lequel nous vivons. »

<sup>6</sup> Olivier Neveux, *Le théâtre de Jean Genet*, Lausanne, Ides et Calendes, 2016

<sup>7</sup> *Saint Genet comédien et martyr*, Paris, Gallimard, 1952, et en particulier l'appendice III, « *Les Bonnes* », p.676 : « Ce qu'il faut éviter avant tout, c'est que le spectateur se laisse prendre au jeu. »

<sup>8</sup> *Théâtres*, « Genet ou le combat avec le théâtre », Paris, Seuil, 1986, respectivement pages 136 & 134 pour les citations.

<sup>9</sup> « Même les très belles pièces occidentales ont un air de chienlit, de mascarade, non de cérémonie », Jean Genet, Lettre à Jean-Jacques Pauvert, 1954 ; voir aussi « Certes, le terme de cérémonie est employé par Genet lui-même, il est dans le texte de toutes ses pièces. Mais je trouve qu'il s'intéresse au moins autant à ce qui met en panne la cérémonie qu'à la cérémonie elle-même », Philippe Adrien, entretien in *Toutes les images du langage : Jean Genet*, sous la direction de F. Ekotto, A. Renaud, A.



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

Quelle est alors, pour Genet, la nécessité d'écrire dans un genre qu'il met en crise ? Peut-être, on l'a vu, s'installer dans le théâtre permettrait-il de rendre visible le vide du pouvoir en refusant l'illusion, la réconciliation, la résolution, la stabilisation du sens du texte et des relations. Pour autant, ce qui intéresse Genet dans le théâtre c'est aussi le travail spécifique sur le langage qu'il autorise et exige, et qui a partie intimement liée avec la question du pouvoir. Le programme insiste<sup>10</sup> sur la fonction qu'occupe le dialogue théâtral de révélation des tensions. Au théâtre, le langage est un révélateur et un instrument des rapports de pouvoir en tant qu'il les signale, s'efforce de les fixer ou, au contraire, de les renverser. Or, l'effort de Genet pour s'approprier la langue, qui est *de l'autre, du dominant, de l'ennemi, de l'opresseur, du bourreau*, et pour la faire éclater est bien connu<sup>11</sup> : cette tentative traverse son œuvre<sup>12</sup>. Dans nos pièces, une lutte de pouvoir s'exprime et s'opère<sup>13</sup> à travers la langue : il s'agit, montre par exemple Marie Redonnet<sup>14</sup>, de souiller la langue de Madame en la caricaturant. Conquérir la langue, c'est contester le pouvoir et conquérir du pouvoir. Mais une autre lutte est livrée : les personnages de Genet sont des sujets en quête d'essence, de leur unité. Lutte vaine<sup>15</sup> mais éminemment genettienne et, comme l'ont en particulier montré Agnès Fontvieille-Cordani<sup>16</sup> et Marie Redonnet<sup>17</sup>, qui s'arme des pouvoirs du langage, de sa puissance performative et poétique dans la tentative d'accéder à soi.

« Dans la mesure du possible, [le professeur] prend appui sur la programmation théâtrale ou sur des captations et veille à étayer son étude par la comparaison de différentes mises en scène de la pièce au programme », rappellent les instructions. Il est attendu des candidats qu'ils proposent des pistes de réflexion en ce sens, en s'interrogeant notamment sur la manière dont les mises en scène de nos deux pièces résolvent les difficultés que leur pose l'écriture théâtrale de Genet, par l'impossible clôture du sens dont elle est le lieu et par la contestation des pouvoirs du genre qu'elle porte. L'édition au programme des *Bonnes* consacre un dossier aux mises en scènes de la pièce, de celle de Louis Jouvet dans son décor Louis XV (1947) à celle de Philippe Adrien dont le décor disparaissait

---

Vannouvong, Schena editor, en coédition avec Alain Baudry & Cie, coll. "Biblioteca della ricerca", série "Transatlantique" n°8, 2008

<sup>10</sup> voir notre note 3

<sup>11</sup> cf Genet lui-même : « Avant de dire des choses si singulières, si particulières, je ne pouvais les (sic) dire que dans un langage connu de la classe dominante, il fallait que ceux que j'appelle "mes tortionnaires" m'entendent. Donc il fallait les aggraver dans leur langue. En argot, ils ne m'auraient pas écouté », *L'Ennemi déclaré*.

<sup>12</sup> Il s'agit d'écrire malgré la langue : « Pour obtenir ici la poésie, c'est-à-dire communiquer au lecteur une émotion que j'ignorais alors – que j'ignore encore – mes mots en appellent à la somptuosité charnelle, à l'apparat des cérémonies d'icibas, hélas non à l'ordonnance, qu'on voudrait rationnelle, de la nôtre, mais à la beauté des époques mortes ou moribondes. J'ai cru, en l'exprimant, la débarrasser de ce pouvoir qu'exercent les objets, les organes, les matières, les métaux, les humeurs, auxquels longtemps un culte fut rendu (diamants, pourpre, sang, sperme, fleurs, oriflammes, yeux, ongles, or, couronnes, colliers, armes, larmes, automne, vent, chimères, marins, pluie, crêpe), et me défaire du monde qu'ils signifient (non de celui qu'ils nomment mais de celui qu'ils évoquent et dans quoi je m'embourbe), ma tentative reste vaine. C'est toujours à eux que j'ai recours. Par leur faute, je traverse les couches généalogiques, la Renaissance, le Moyen Âge, les époques carolingienne, mérovingienne, byzantine, romaine, les épopées, les invasions, afin de parvenir à la Fable où toute création est possible », Jean Genet, *Journal du voleur*, op. cit. p.189-190

<sup>13</sup> « La tragédie antique est en train de devenir un drame moderne et la lutte des classes remplace la fatalité », Marie Redonnet, « Poésie et tragique dans Les Bonnes », in *Revue d'histoire du théâtre*, 2001 – 1-2 : « Les Bonnes de Jean Genet »

<sup>14</sup> Marie Redonnet, *ibid.*

<sup>15</sup> « L'être n'est qu'une série de paraître, mais ce tout, éclaté, est autre que la somme de ses images. Il sera toujours de l'ordre de l'inconnaissable. Le moment où l'homme croit s'élever dans son image ne peut être qu'hallucinatoire », Marie-Claude Hubert, *L'esthétique de Jean Genet*, Paris, Armand Colin, 2020

<sup>16</sup> Agnès Fontvieille-Cordani, « Ordre des mots et utopie grammaticale chez Jean Genet », in *L'ordre des mots à la lecture des textes*, textes réunis par Agnès Fontvieille-Cordani et Stéphanie Thonnerieux, Lyon, PUL, 2009 ; en particulier : « Il s'agit tout à la fois pour Genet de se faire entendre par l'ennemi, le bourreau, dans sa langue, et de gagner, pour soi-même, une plus claire conscience de soi. »

<sup>17</sup> Marie Redonnet, op. cit.



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

progressivement, laissant Claire et Solange à la révélation d'une réalité fantasmée (1996) et d'Alfredo Arias (2001), en passant par le Living Theater (1965), Victor Garcia (1970) ; mais il faudrait poursuivre jusqu'en 2011 au moins, avec la mise en scène de Jacques Vincey, disponible en captation. Il est sans doute plus difficile de tirer parti des mises en scène du *Balcon* (créé en 1957 à Londres, réputé injouable et de fait peu joué), qui privilégient la dimension politique (André Steiger, 1971 ; Giorgio Strehler, 1976) ou la quête d'essence d'un être éclaté en une série de paraîtres (Peter Brook, 1960 ; Georges Lavaudant, 1985). En 2002, le Hongrois Peter Eötvös a composé à partir de la pièce un opéra pour le moins difficile qui pourrait cependant se prêter à la « [mise] en relation [de] la pièce étudiée avec des œuvres appartenant à d'autres arts pour mieux faire comprendre aux élèves les mutations esthétiques, leurs enjeux et leurs développements spécifiques selon les différentes formes artistiques », que préconise le programme.

### Présentation du corpus

« À moins que ne survienne, d'une telle gravité, un événement qu'en face de lui mon art littéraire soit imbécile et qu'il me faille pour dompter ce nouveau malheur un nouveau langage, ce livre est le dernier », écrit Jean Genet dans le *Journal du voleur*<sup>18</sup>, publié en 1949. Nos deux pièces se situent de part et d'autre de cette curieuse profession de silence de l'écrivain<sup>19</sup>. Une autre fracture sépare les deux textes : le *Saint Genet comédien et martyr* de Sartre (1952), dont, dit-on, notre auteur, mis à nu sans complaisance<sup>20</sup> se remit difficilement<sup>21</sup>. *Les Bonnes* et *Le balcon* s'inscrivent pourtant dans une continuité remarquable. Si le théâtre n'est pas d'abord le genre d'élection de Genet et semble lui permettre d'accéder à une forme d'écriture de plus en plus loin de soi, c'est bien la même question de l'identité, de l'unité du moi qu'il travaille, de *Haute Surveillance* (1947) aux *Paravents* (1966). S'appuyant sur les recherches que Florence Dupont a consacrées au théâtre de Sénèque, Marie-Claude Hubert<sup>22</sup> a montré que les personnages de Genet tendent vers leur acte, c'est-à-dire vers eux-mêmes. « Le vrai sujet est la quête de l'Absence, dont la mort [, plénitude et dissolution de soi,] est l'incarnation », tranche Michel Corvin<sup>23</sup> ; le dramaturge projetterait-il ainsi sur ses personnages les obsessions d'abord identifiées par Sartre dans l'œuvre romanesque ?

Chacune des deux séries d'extraits proposées à l'étude des candidats présente par ailleurs une forte cohérence interne, propre à mettre en évidence les questions de la structure et de la progression de l'action, comme le programme de la classe de première le préconise pour l'objet d'étude. Il s'agit en effet de deux séries narratives, d'extraits rapprochés dans le texte et qui paraissent progresser vers une résolution, dans l'accession précisément à la plénitude, dans la mort ou la figuration.

Les extraits des *Bonnes* suivent l'axe d'une tension tragique croissante. Après l'interruption de la cérémonie du meurtre de Madame, Claire et Solange, pressées par la peur que leur dénonciation de Monsieur et leurs rituels soient découverts, décident de tuer *réellement* leur maîtresse : ici se place le premier extrait. L'échec, le départ de Madame, la certitude d'être désormais découvertes conduit les bonnes à « un jeu nouveau qui ne sera joué qu'une seule fois »<sup>24</sup> : c'est le deuxième extrait, qui voit aboutir la cérémonie, au seuil du dénouement et de la véritable (?) mort de Claire.

<sup>18</sup> Jean Genet, *op. cit.*, p.232

<sup>19</sup> La genèse des *Bonnes* n'est pas clairement établie ; la pièce est créée en avril 1947, *Le balcon* en 1957.

<sup>20</sup> Pour paraphraser son interview à Simone de Beauvoir.

<sup>21</sup> ... mais fructueusement : « Cette détérioration a permis la médiation qui m'a conduit à mon théâtre », déclare Genet ; dans le documentaire de Michel Dumoulin et Albert Dichy (La Sept, 1993), il confesse, ou prétend, n'avoir pas vraiment lu ce livre, qui l'ennuyait. La première moitié des années cinquante est cependant bel et bien marquée par le silence de Genet.

<sup>22</sup> Marie-Claude Hubert, *op. cit.*

<sup>23</sup> Notamment à propos du *Balcon* et des *Paravents* ; Michel Corvin, « L'être du non-être ou le contretype du stéréotype », in *Toutes les images du langage*, *op. cit.*

<sup>24</sup> Marie Redonnet, *op. cit.*



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

Les extraits du *Balcon* se situent dans les deux plus longs tableaux, par conséquent les plus complexes, le cinquième et le neuvième, et interviennent assez tard, presque au milieu de la pièce pour le premier, c'est-à-dire après la présentation des salons du bordel dont « tous les tableaux sont réductibles à un thème majeur [:] la mort »<sup>25</sup>. Dans la chambre depuis laquelle Irma, pas encore reine, régit et espionne son établissement, le Chef de la Police<sup>26</sup> renseigne sur la révolte qui se joue au-dehors et s'enquiert de la représentation de son simulacre dans les salons ; mais « [il] n'y [est] pas » (p.80). Puis, une fois la révolte matée, Chantal, son égérie, assassinée, le pouvoir restauré en Irma devenue reine et parles clients du bordel, les personnages assistent à l'entrée dans le salon du mausolée du Chef de la Police de son premier client : Roger, le plombier révolutionnaire, sauveur et amoureux de Chantal ; les deux derniers extraits, très rapprochés, décrivent ce triomphe du Chef de la Police.

Comme le parcours, ce corpus est rassurant : tous les textes doivent être familiers à un candidat normalement préparé ; leur continuité sans répétition doit interdire d'en négliger aucun.

**Enjeux des textes**

**Texte 1 : *Les Bonnes*, p. 76 à 80 – La relation de pouvoir**

Les trois personnages sont réunis, situation unique dans la pièce et qui réalise la confrontation antérieurement jouée par les deux sœurs. C'est l'occasion d'activer la relation théâtrale topique du maître et du valet (avec pour singularité ici le dédoublement de la seconde fonction), qui se prête à une satire (les ridicules de Madame, la connaissance sociologique qu'elle se prête des usages de ses domestiques), à un jeu comique conventionnel sur l'incertitude des rôles et identités (« Madame est trop bonne » ; la révérence que Solange fait à Claire comme à « Madame »<sup>27</sup>) et à une idéalisation par les valets de la figure de pouvoir (« Madame est belle ! » ; sa parole est performative : « Puisque je te le dis »). Celle-ci suscite la fascination (c'est le nom de sa robe !) de Claire. Le spectateur assiste alors à un rituel extrêmement complexe : une « parade » (c'est-à-dire une cérémonie, une farce et une séduction), inscrite dans une temporalité dramatique très forte, scandée de part et d'autre par la référence au tilleul, c'est-à-dire au meurtre : la scène constitue un délai (une *mora*), un obstacle qui relie en même temps qu'il sépare, une épaisseur temporelle que sa durée précipite constamment vers sa fin. Les trois personnages investissent différemment cette temporalité. Solange veut l'abrégé (« Le tilleul va refroidir ») : elle obéit au projet de renverser le pouvoir. Claire veut l'étendre pour en jouir (elle voit la « parade », elle confond effectivement l'armoire et la chapelle dans le pronom : « quand nous l'ouvrons ») : le discours et le rituel ont du pouvoir sur elle. Madame veut à la fois empêcher l'issue, c'est-à-dire sa propre mort (« Je le boirai tout à l'heure » ; elle se projette dans l'enquête policière<sup>28</sup>, qui divertit du projet actuel) et la rejoindre (« C'est fini » ; « Lanvin l'avait dessinée ») comme une assomption, l'accession définitive à son essence de figure du pouvoir<sup>29</sup>.

**Texte 2 : *Les Bonnes*, p. 98 à 105 – La puissance du langage**

Les deux sœurs, seules, abandonnées à la perspective de la découverte de leur délit par Madame partie rejoindre son amant, se livrent une nouvelle fois à une cérémonie, un nouveau jeu de rôles, en costume (la robe blanche, qui se substitue à la robe rouge, annonçant que la fin du rituel se situe au-delà de son

<sup>25</sup> p.141

<sup>26</sup> Le soir même, il sera « sur le socle ou dans la tombe », p.79.

<sup>27</sup> Dans la mise en scène de Jacques Vincey, Claire articule la réplique de Madame dans le dos de celle-ci : elle s'efforce d'accéder à la figure de celle-ci.

<sup>28</sup> ... qu'elle résout (presque) sans le savoir : « - Qui ? [...] Solange ? / - Oui, Madame » ; seul le prénom n'est pas le bon mais cela ne compte guère.

<sup>29</sup> Elle préfigure à ce titre les personnages du *Balcon*.



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

indiscutable dimension sexuelle). Claire incarne d'emblée une triple figure de pouvoir, dans laquelle Solange vient de l'installer par une réplique (« Il est bien temps de vous plaindre ») : elle est Madame, un juge, la locutrice principale. Cette figuration du pouvoir est une épiphanie pour Solange, fascinée : sa réplique répétée, bégayée (« Vous êtes belle ! ») manifeste cet accomplissement (« Je désire que Madame soit belle », affirmait-elle au début de la pièce). Le pouvoir éblouit, laisse stupéfait : il est sublime. Cette fois, pourtant, il faut aller vite, atteindre la fin : une cérémonie nouvelle, un nouveau jeu du pouvoir se déroule, voué à n'être joué qu'une seule fois<sup>30</sup>. Or, l'instrument en est exclusivement le langage : c'est par le discours que Claire « aid[e] » Solange à rejoindre son rôle. Discours descriptif d'abord, d'un mépris de classe : il s'agit (c'est l'effort de Claire comme de Genet) d'emprunter la langue des maîtres afin de la souiller de crachats, d'excrétions<sup>31</sup>, de la rendre inutilisable dans sa fonction référentielle ; discours performatif surtout, à travers cette dimension, et sexualisé (« Je monte », « Continuez », « Je suis vide »). Dans l'état d'exaltation que produit le discours, les fonctions se renversent et le rôle de Madame s'évanouit, livrant les deux sœurs à leur pulsion sororicide<sup>32</sup>. Marie Redonnet<sup>33</sup>, qui commente remarquablement cette scène, montre quel cheminement les bonnes accomplissent ainsi à travers la langue : « Il faut que les bonnes soient deux pour que la bonne fasse entendre sa voix »<sup>34</sup>. Ce qui se joue en effet, c'est l'effort pour accéder, par la parole poétique et le jeu, à un moi unifié<sup>35</sup> dans une image double de criminel et de sainte, hors de tout jugement.

**Texte 3 : *Le balcon*, Cinquième tableau, p.81 à 82 – La satire du pouvoir ?**

Cet extrait offre, dans le corpus, la satire la plus explicite du pouvoir, la révélation de sa mécanique. Celle-ci consiste en la collusion de la police et du bordel. « Les figures de la perversion deviennent figures du pouvoir »<sup>36</sup>, et celui-ci laisse libre cours à la pulsion de mort (« - Et tuer tout ce qui peut rester de notre amour. / - Tout est mort ») tandis qu'il contrôle les pulsions de ses sujets dans un voyeurisme généralisé<sup>37</sup>, dont ses représentants sont eux-mêmes l'objet (Irma et le Chef de la Police connaissent leurs pratiques réciproques : la police et le bordel sont à égalité de pouvoir, ils rivaliseront d'ailleurs pour le figurer). Tout est faux : pour l'avoir ignoré, le mécanicien est renvoyé « [à] l'usine ! ». Le langage est à l'image de cet illusionnisme, dissimulant sous le ton parfaitement policé, voire franchement poétique (« Ici, elle m'apparaîtra dans le soleil terrible du soleil et de la mort »), une violence qui transparaît ponctuellement dans le registre (« boxon », « merde ») ou les images (« J'obligerai mon image à se

<sup>30</sup> cf notre note 24. Dans cette improvisation, la complexité de la distribution des rôles interdira provisoirement au lecteur / spectateur de saisir si Claire a cessé de jouer.

<sup>31</sup> Sur ce point, voir Marie Redonnet (*op. cit.*) et Claire Lozier, *De l'abject et du sublime*, Oxford, Peter Collier, 2012, p.187.

<sup>32</sup> C'est bien entre les deux sœurs que la relation de pouvoir, la relation d'amour et de haine est portée à son état d'incandescence : comme le suggérerait la disparition du décor réaliste dans la mise en scène de Philippe Adrien, on peut considérer Madame comme une figure fantasmée, une sublimation ; la révérence de Solange à Claire est à ce titre très révélatrice : ce n'est pas une confusion mais un aboutissement.

<sup>33</sup> Marie Redonnet, *op. cit.*

<sup>34</sup> Et plus loin : « Dans la scène finale, la langue des *Bonnes* s'est vidée de ses crachats. Ce n'est plus la langue de la cuisine souillant la langue de Madame. C'est, sauvée et réinventée par le poète, la langue française dans sa plus grande beauté. Par la voix des bonnes, ces déchets de la société, le poète invente sa langue en déchirant et en meurtrissant la langue de l'ennemi. La poésie n'invente pas seulement la langue de la haine et de la guerre, elle invente aussi la langue de l'amour et de la rédemption » ; « La dernière scène de la pièce, pure victoire verbale, est l'incarnation en sa vérité tragique de la poésie comme création d'une émotion nouvelle » ; c'est précisément en ces termes, de communication d'une émotion, que Genet définit la poésie, voir notre note 14.

<sup>35</sup> « Madame et Monsieur m'appelleront Mademoiselle Solange Lemercier... »

<sup>36</sup> *Dictionnaire Jean Genet*, « *Le balcon* », sous la direction de Marie-Claude Hubert, Paris, Honoré Champion, 2014

<sup>37</sup> *Le balcon* peut nourrir une réflexion sur les fonctions de l'image dans l'exercice contemporain du pouvoir.

détacher de moi, à pénétrer, à forcer tes salons »). Tout à la fois, c'est la fragilité du pouvoir qui se révèle, dans la déception réitérée (« Ainsi... », « Et tu ne l'as jamais vue... ? ») du Chef de la Police, boudeur, infantilisé. Le sens de l'histoire du pouvoir est totalitaire, il semble voué à s'exercer « de plus en plus » mais c'est en particulier son image qu'il veut voir « grandir de plus en plus » dans la multiplication des salons comiquement énumérés par Irma, dans les « jeux de glace ». Il ne réside en effet que dans l'image, la représentation, la théâtralité : il est théâtre et aspire à se figer en pure « image » détachée de la « fonction »<sup>38</sup>. Or, si la « maison d'illusions » se prête complaisamment à cette quête de l'exposition du pouvoir, la pièce le fait aussi : en privilégiant le recours au tableau, « pictogramme où se spatialise la quête de l'image »<sup>39</sup>, et en signalant l'illusion comme telle (les moyens les plus évidents en sont, outre les confessions des personnages, les costumes et les patins), le théâtre de Genet joue sur l'ambiguïté de la signification<sup>40</sup>. Le refus du mimétisme interdit alors le risque de l'adhésion et de la catharsis ; il s'agit, par le théâtre, de ne rien résoudre : « Aucun problème exposé ne devrait être résolu dans l'imaginaire surtout que la solution dramatique s'empresse vers un ordre social achevé. Au contraire, que le mal sur la scène explose, nous montre nus, nous laisse hagards s'il se peut et n'ayant de recours qu'en nous. »<sup>41</sup>

#### **Textes 4 & 5 : *Le balcon*, Neuvième tableau, p.144 à 150 – La figuration du pouvoir**

Ces deux derniers extraits constituent une unité dont quelques répliques ont été retranchées, avec pour effet de souligner l'inflexion dramatique. Il s'agit presque de la fin de la pièce, c'est la victoire du Chef de la Police (« J'ai donc gagné ? ») puisqu'un tout premier client pénètre dans le salon du Mausolée qui lui est consacré : le mouvement esquissé dans l'extrait précédent trouve donc son aboutissement (« La gloire vous boude » // « Ta gloire accompagne donc la mienne »), le personnage devient une figure du pouvoir. C'est le Mal qui l'emporte<sup>42</sup> : l'image représentée est celle d'une double humiliation, puisque celui qui terrasse l'esclave est l'ancien révolutionnaire, rallié à la fascination du pouvoir et de son image. Comme dans les premiers tableaux de la pièce, comme dans *Les Bonnes* également, le verbe est nécessaire à cette construction de l'image de pouvoir. Il est ici porté par l'esclave, double masochiste du poète, qui célèbre son bourreau et lui adresse les mêmes mots que Solange-Claire à Claire-Madame<sup>43</sup> : « Vous êtes si beau ». Ici encore, le pouvoir existe en tant qu'il se figure dans le discours et se représente, se joue en un rituel, un effet très explicite de théâtre dans le théâtre, dont les personnages sont aussi les spectateurs. Cette situation est propice à une mise (en scène) en abîme. Le jeu de pouvoir est un « jeu de glaces » narcissique. C'est proprement un jeu d'illusions car la cérémonie dysfonctionne : elle *joue*, révélant sa mascarade. La boue manque, le client ne suit pas « le scénario », si bien que son modèle peut affirmer : « Ce plombier ne savait pas jouer, voilà tout. » Celui-ci ne fait pourtant qu'exprimer la soif insatiable de pouvoir du vrai Chef de la Police, anticipant par exemple sur la réplique : « C'est peu. Avec un peu d'effort... » Or, l'erreur de Roger est justement de se confondre avec son rôle : il néglige l'avertissement

<sup>38</sup> C'est l'évêque, au premier tableau, qui thématise d'abord cet affranchissement.

<sup>39</sup> Marie-Claude Hubert, *L'esthétique de Jean Genet*, op. cit.

<sup>40</sup> « *Encore une chose : ne pas jouer cette pièce comme si elle était une satire de ceci ou de cela. Elle est – elle sera donc jouée comme – la glorification de l'Image et du Reflet. Sa signification – satirique ou non – apparaîtra seulement dans ce cas* », Jean Genet, *Le balcon*, « Avertissement », Folio, p.12.

<sup>41</sup> *Ibid.*, p.15

<sup>42</sup> « L'artiste n'a pas – ou le poète – pour fonction de trouver la solution pratique des problèmes du mal », Jean Genet, *ibid.*, p.16

<sup>43</sup> Comme Solange, Roger et le poète sont « exalté[s] » par le Verbe proféré ou reçu, qui construit, ironiquement, l'image resplendissante.



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

du *Véritable Saint Genest* de Rotrou (1644) : « Il s'agit d'imiter, et non de devenir »<sup>44</sup>. Frustré à la révélation de la mascarade (que surjouent le réalisme et le professionnalisme de Carmen, renonçant à sa « voix jouée » et au charme que promet son prénom : « Il ne faut pas demander l'impossible » ; « Il est temps de partir, monsieur »), Roger commet un attentat<sup>45</sup> en essayant de réduire le pouvoir à l'impuissance. Nouvelle erreur, puisque son geste n'atteint que lui. Le véritable Chef de la Police, authentique figure-pas-encore-figurée du pouvoir<sup>46</sup>, est indemne et révèle explicitement la nature phallique de son autorité. Lui qui, ne jouant pas, a « bien joué » pourra ensuite transformer sa victoire en apothéose et pénétrer lui-même dans son mausolée, seul personnage de pouvoir de nos deux pièces à accéder à sa propre image, sa figure. « Eux [le Chef de la Police, Irma, l'Envoyé] jouissent de coller à leur fonction – là où les autres jouissent, seulement, de jouer. »<sup>47</sup> *Le balcon*, c'est finalement un putsch réussi par les figures perverses du pouvoir, comme si le pouvoir véritable, jouant, retrouvait finalement son assiette initiale, jouait pour l'assurer

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

Les indications ci-dessous ne constituent pas une proposition de plan : elles envisagent, à partir du contenu des programmes, de l'analyse du sujet et de la lecture des textes, les pistes que les candidats pouvaient suivre dans la construction de leur projet.

**1) La thématique du pouvoir**

- ✓ Les rapports de pouvoir : analyse des modalités de relations entre les personnages ; fascination
- ✓ La mécanique du pouvoir : violence, humiliation, perversion ; faiblesses, ridicules
- ✓ Le triomphe du pouvoir : impossibilité d'attenter au pouvoir, d'atteindre le pouvoir ; célébration

**2) La représentation du pouvoir**

- ✓ La théâtralité du pouvoir : cérémonie, rituels, parade ; images du pouvoir & pouvoir des images
- ✓ La mise en scène des rapports de pouvoir : maîtres et valets ; rôle, fonction, renversement
- ✓ Les pouvoirs ambigus du théâtre : illusion & dénonciation de l'illusion ; refus de la catharsis

**Le travail sur des mises en scène de nos pièces permet en particulier d'évaluer cette compétence.**

**3) La puissance du langage théâtral**

- ✓ Un instrument de pouvoir : registres de langue et distribution sociale ; puissance performative
- ✓ La conquête et la neutralisation du langage : appropriation de la langue de l'autre ; souillure
- ✓ La quête de soi à travers le langage : identité, figure ; poésie

**Compétences à dominante didactique : savoir construire une progression problématisée et dynamique à finalité pédagogique adaptée à un public donné**

**1) Capacité de construire une séquence pertinente**

- ✓ **Connaissance** précise des objets d'étude de 2<sup>nd</sup>e et de 1<sup>ère</sup> sur le théâtre.
- ✓ Capacité à **adapter** aux objets d'étude et aux objectifs du programme propres à la classe de première les axes retenus pour le projet de lecture.

<sup>44</sup> Une réplique est caractéristique de son erreur : « J'ai le droit [...] de confondre son destin avec le mien » ; la confusion s'entend ici à double sens, comme le souligne, dans la même réplique, l'épanorthose « la pointe de son destin... non, du mien... » C'est le contrepoint de la réplique de Claire (texte 1) : « Jamais nous ne pourrions remplacer Madame. »

<sup>45</sup> Attentat dont on peut penser, dans une lecture politique, qu'il est son but dès le départ.

<sup>46</sup> Par un effet de double destination, il est en fait le destinataire de la célébration de l'esclave-poète.

<sup>47</sup> Michel Corvin, *op. cit.*



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

- ✓ Capacité à proposer **un projet de séquence** cohérent et adapté aux programmes, au niveau des élèves, aux finalités de l'enseignement au lycée, à l'étude du genre théâtral.
- ✓ Capacité à construire une séquence autour **d'un questionnement**, pertinent et adapté à un élève de première, qui lui permette de construire réellement et progressivement une/des réponse(s) à la question posée.

## 2) Capacité de former des lecteurs éclairés

- ✓ Capacité à **construire un parcours cohérent** de lecture des extraits, adapté aux objectifs que l'on s'est fixés, stimulant et **susceptible de rendre compte de la progression de l'action. On sera particulièrement attentif ici au cheminement à travers le corpus, qui doit préserver l'intelligibilité des séries sans subir leur distribution.**
- ✓ Capacité à anticiper les difficultés de lecture et **d'appropriation de textes difficiles**, et à guider le cheminement de l'élève-lecteur dans le passage tout au long de la séquence, en variant les modes d'accès au texte : lecture analytique d'extraits mais aussi **lecture expressive, jeu théâtral, note d'intention, commentaire de choix de mise en scène, exposé sur une notion transversale, rapprochement d'extraits des deux pièces, confrontation à d'autres pièces (autour de la relation maître-valet par exemple), dissertation sur l'œuvre et le parcours**, etc.
- ✓ Connaissance et mise en œuvre des **modalités d'étude de textes préconisées** dans les programmes du lycée pour former des lecteurs sensibles aux techniques et procédés de l'écriture, de la dramaturgie mais aussi avertis et sensibles.
  - Quelles modalités d'entrée dans le(s) texte(s) ? Quelles questions posées ? Quelles activités proposées pour former à la fois des lecteurs avertis et sensibles ?
- ✓ Capacité à **former des lecteurs critiques**, conscients de la dimension éthique de la lecture et de la littérature, capables de s'interroger sur les valeurs portées par un texte, un personnage, un auteur, c'est-à-dire de les percevoir et de les mettre à distance pour les interroger et les confronter.

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

- ✓ Capacité à **construire un projet qui développe les compétences langagières des élèves** en leur permettant d'enrichir leur lexique, de structurer leur pensée par le mot le plus juste, de percevoir la nuance d'une formule chez un auteur, d'en proposer une reformulation, d'appréhender et de manipuler la structure syntaxique d'une phrase, de s'approprier le fonctionnement des nuances de sa langue.
- ✓ Capacité à mettre en œuvre au sein d'un projet d'étude les modalités **d'acquisition d'un vocabulaire technique permettant de décrire le fonctionnement de la langue et des discours**, en particulier le discours littéraire (connaissances linguistiques) et d'accéder à l'implicite. Ces connaissances linguistiques portent sur les classes grammaticales, les différents rapports qui s'établissent entre les mots au sein de la phrase et du texte ainsi que sur les notions relatives au fonctionnement du discours littéraire. Elles sont adossées à des termes (métaphore, adjectif, subordination, focalisation, assonance, etc.) dont on propose des définitions.
- ✓ Capacité à réaliser dans le projet le travail sur un ou plusieurs objets d'étude de la langue : **ici particulièrement l'interrogation (syntaxe, sémantique et pragmatique) et le lexique**, éventuellement les subordonnées conjonctives utilisées en fonction de compléments circonstanciels et l'expression de la négation mais aussi les objets d'étude au programme de seconde<sup>48</sup> : les accords au sein du groupe nominal, sujet et verbe, le verbe (valeurs temporelles, aspectuelles, modales), la concordance des temps, les relations au sein de la phrase complexe, la syntaxe des subordonnées relatives.

## 4) Capacité d'organiser la progressivité des apprentissages de manière pertinente et efficace pour tous les élèves

<sup>48</sup> voir notre note 1



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

- ✓ Capacité à construire un **projet permettant de progresser vers la découverte de la complexité et de la subtilité du théâtre de Genet.**
- ✓ Capacité à **structurer un parcours de séances** identifiables chacune par un objectif clair, un ou plusieurs texte(s) support(s), et des modalités de travail précises.
- ✓ Capacité à **proposer des modalités de travail variées et adaptées** aux textes choisis, aux élèves et à l'objectif que l'on s'est fixé, et qui mettent le plus souvent possible les élèves en situation de questionnement actif : séances de recherches, d'oral, d'écriture, organisation de micro-débats interprétatifs, etc.
- ✓ Capacité à **ménager des réinvestissements** d'une étape à l'autre, à prévoir des modalités d'évaluations formatives et une évaluation sommative.

**Rappel : sont acceptés deux types de plan**

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

**Remarques sur le contenu des copies**

Comme nous le rappelions déjà plus haut, il est essentiel que le traitement du sujet articule le parcours et le corpus, comme cela doit être le cas en cours. Il est pourtant fréquent que la dimension didactique, en particulier, ne soit prise en compte que de manière purement formelle dans les copies. Il ne suffit pas d'affirmer que tel point sera étudié « avec les élèves » pour donner une idée des dispositifs mis en œuvre en classe. Quelques-uns de ces dispositifs doivent au contraire être l'objet d'une description précise, pas nécessairement pour chaque séance mais de telle manière que les correcteurs puissent apprécier les compétences du correcteur dans ce domaine.

Ce tissage des dimensions littéraire et didactique dépend largement de la problématique choisie, qui doit être simple mais pas réduite à une démarche de validation du sujet (« En quoi les jeux de pouvoir... ? »). Une problématique bien posée anime le projet didactique, qui doit consister en un parcours dynamique du corpus, établissant progressivement l'acquisition de connaissances identifiées. Trop souvent, on assiste à une succession d'explications littéraires, qui finissent par n'avoir plus qu'un rapport assez vague avec le sujet, ou bien des enjeux pertinents ne sont l'objet que d'un traitement superficiel. La métathéâtralité n'a le plus souvent été qu'aperçue, et la question du pouvoir ignorée, alors qu'elle se prêtait évidemment à une réflexion particulièrement nourrie, s'agissant de littérature, de théâtre, de Genet. Très rarement, le jeu théâtral, par les élèves ou sous la forme d'analyses de captation, a été envisagé.

Dès l'introduction, les candidats doivent manifester leur bonne connaissance des programmes, en situant par rapport à ceux-ci les enjeux du sujet. Dans le développement, l'étude de la langue doit être centrale dans une séance au moins. Là encore, il ne suffit pas de désigner un point du programme : il faut décrire, synthétiquement, un dispositif, des objectifs, sincèrement rattachés au corpus.

Une bonne connaissance des textes du corpus est également indispensable. Les candidats doivent, là encore dès l'introduction, savoir situer les extraits. Leur fréquentation des œuvres tout au long de l'année leur permet, en lien avec le sujet, de définir, pour chaque texte étudié dans la séquence, des objectifs clairs de lecture.



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

La qualité de l'expression devrait être irréprochable ; ce n'est pourtant pas le cas. Sans doute pressés par le temps, certains candidats négligent les règles élémentaires qu'ils enseignent à leurs élèves, y compris à des points stratégiques telle la problématique, parfois formulée sans respect pour la syntaxe de l'interrogation indirecte ou sans verbe. Même dans d'excellentes copies, des fautes effrayantes (défauts d'accord, marques de personne verbale sur des infinitifs, redoublements de consonnes, néologismes) sont commises. L'épreuve est dense, longue mais une phase de relecture doit être intégrée au plan de travail.

La lecture de certaines copies force cependant le respect, par l'appropriation des enjeux littéraires et didactiques qui s'y mesure. Elles proposent une séquence d'apprentissage ambitieuse et accessible, qui varie les modalités d'approche des textes (lecture à voix haute, explication, mise en parallèle de textes, analyses de captations, etc.), ménagent une progression et un approfondissement de la réflexion, mettent en œuvre et décrivent les dispositifs qui permettent aux élèves de s'approprier à leur tour des contenus et des méthodes. À la lecture de tels travaux, le correcteur a parfois le sentiment d'un stimulant échange avec les candidat(e)s.



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

## **RAPPORT SUR LA VERSION GRECQUE**

Rapport établi par Jean-Yves Bouton

Pour cette session, le jury a évalué 72 copies, soit un peu moins que les années précédentes (85 en 2018, 75 en 2019, 85 en 2020). La poésie grecque semble bien éveiller la crainte de quelques candidats, qui se tournent alors sans doute vers le latin. Cette crainte est sans doute justifiée par un manque de préparation aux genres poétiques sur lequel nous aurons l'occasion de revenir. La progression que nous avons observée dans la moyenne a connu un coup d'arrêt, cette année, puisqu'elle redescend sous celle de 2018, à 8,31. Espérons qu'il ne s'agit là que d'un phénomène de circonstance lié au sujet, et que les candidats des sessions prochaines sauront tirer profit de la lecture des précédents rapports de jury et de celui-ci afin d'éviter les écueils rencontrés cette année.

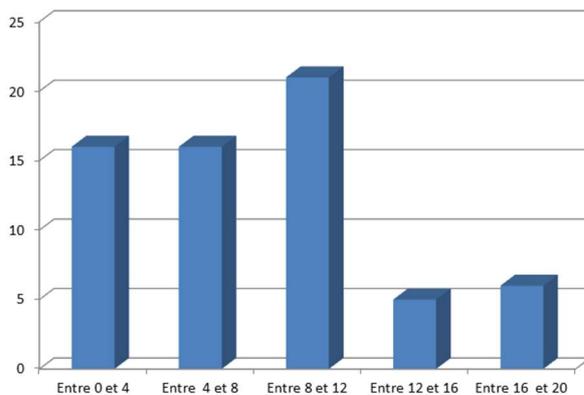
35 copies obtiennent une note en-dessous de cette moyenne, 37 au-dessus. La note médiane est toutefois comprise entre 7 et 8, ce qui confirme un affaissement des résultats pour cette session. Le jury a exploité tout l'éventail des notes, se voyant contraint de recourir malgré lui au 0,5, tant certaines copies s'éloignaient des attentes de l'exercice : copies lacunaires, texte parfois sans rapport avec le texte original, relevant surtout de l'écriture d'invention et d'une imagination débridée, cumul de difficultés de lecture et d'identification morphologique qui ont sans doute ralenti et épuisé les ressources de certains candidats désappointés par la langue homérique. La note maximale de 19,5 a été attribuée à une excellente copie dont la version produite, comme le soulignait le rapport de 2019, reste perfectible. Le graphique ci-dessous montre une répartition basse des notes, à l'image d'une préparation sans doute parfois insuffisante.

### *Ventilation des notes*



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*



Le texte proposé pour cette session est extrait de *l'Hymne à Aphrodite* écrit en langue homérique.

Il s'agit d'un long poème en vers épique qui rapporte le mythe fondateur d'une dynastie locale prétendant descendre d'Enée, comme le précise Jean Humbert dans son introduction de l'édition des Belles Lettres. L'ancrage asiatique de la déesse est en effet très présent dans l'ensemble du poème dont l'action est située sur les pentes du mont Ida, en Troade. L'adjectif « homérique » ne vise pas à relier ces textes poétiques à l'auteur de *l'Iliade*, mais signale surtout son appartenance au genre propre à Homère dont voici les principaux traits : choix de l'hexamètre, présence de formules-chevilles ou formules-relais stéréotypées propres au genre, thème de la geste des dieux (Déméter, Hermès, Aphrodite), langue présentant de nombreux ionismes. Jean Humbert propose de dater l'hymne autour de 620 avant JC.

Il s'agit donc d'un texte écrit en langue homérique rapportant des événements légendaires à l'origine de la naissance d'Enée. L'ensemble du poème est d'une grande unité sur le plan narratif, à l'exception du passage qui suit l'extrait retenu, et qui n'a donc aucune incidence sur notre texte.

Résumons la situation avant d'aborder le texte pas à pas. Les dieux de l'Olympe sont sujets aux caprices et aux moqueries d'Aphrodite qui les soumet à son pouvoir et, surtout, les unit à des mortels. Zeus décide de sévir en lui inspirant pour un humain le doux désir. L'heureux élu, Anchise, garde ses troupeaux sur les flancs du Mont Ida. Eprise, la déesse, se faisant d'abord passer pour une mortelle, dénoue sa ceinture et se couche auprès du beau pâtre quelque peu suspicieux. Au matin, le charme se dissipe, révélant à Aphrodite sa funeste situation. Humiliée, elle fait part à son amant d'une nuit de sa décision de ne pas le garder pour époux, justifiant son choix par quelques exemples malheureux d'humains partageant la couche d'immortels. Elle évoque alors la figure de Tithon, dont elle relate le triste destin, avant de se reprocher son égarement, source imminente des moqueries éternelles de ses pairs. Elle prophétise ensuite le destin du petit d'homme qu'elle porte sous sa ceinture, son fils Enée.

Il est important, pour l'intelligence du passage, de ne jamais perdre de vue qui parle à qui : il s'agit bien d'une déesse qui s'adresse à un humain, une divinité humiliée d'avoir été soumise à son désir, alors qu'elle tenait jusque-là en son pouvoir tous les dieux de l'Olympe. Il s'agit également d'une immortelle qui s'adresse à un mortel, ce qui n'est pas sans conséquence sur le choix des temps verbaux, quand elle évoque la dégradation irréversible des relations entre Aurore et son mari Tithon, parallèle à celle du corps humain. Le jury a toutefois fait preuve de bienveillance, à chaque fois qu'il était possible, à l'égard des



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

copies qui traduisaient un aoriste par un imparfait, ou vice versa, dans le respect de la concordance des temps en français.

Avant de procéder à l'examen du texte, quelques remarques liminaires s'imposent sur la langue homérique.

Si le texte pose quelques problèmes de syntaxe, il présente surtout de nombreux ionismes qui peuvent rendre le repérage difficile, soit sur le plan lexical, soit sur le plan morphologique, et qui se seront révélés d'important facteurs d'erreurs. Pourtant, on retrouve nombre de ces particularités chez Hérodote, si bien que les candidats qui ont préparé sérieusement cet auteur dans la perspective de l'admission, sans prévoir s'il choisiront la version grecque ou la version latine, auront retrouvé quelques caractéristiques, en morphologie et en syntaxe, présentes dans *l'Enquête* : tmèses, absence d'augment, formes fréquentatives en  $-\sigma\kappa\omicron\nu$ , pronoms relatifs et démonstratifs particuliers, conjonction de subordination et adverbes dont la forme a pu dérouter les candidats. Toujours est-il que cette méconnaissance de l'ionien a fait perdre du temps et brouillé les repères de certains candidats, source de nombreuses imprécisions voire d'erreurs de construction, d'oublis ou d'ajouts de syntagme qui, souvent, procèdent plus de l'imagination des candidats que de celle de l'auteur de cet hymne, comme dans cette copie qui, dans le vers 4, compense l'ellipse du sujet de l'infinitif par « l'homme qu'elle aimait » ou dans cette autre copie qui se propose de traduire les vers 24 et 25 par cette phrase énigmatique : « Si tel était ton aspect et ta taille, chez les vivants tu serais notre boisson préférée ». Le jury a été toutefois très surpris que de nombreux candidats ignorent la langue d'Homère, soit faute d'habitude, soit parce qu'ils envisageaient d'être interrogés à l'oral en latin. On voit combien toute stratégie a son revers !

Comme il s'agit d'un texte en vers, nous choisissons de procéder par section, comme cela a été fait dans le rapport de jury 2019, pour Euripide. Nous proposons une traduction en regard du texte grec.

*Le texte est réparti en 8 sections.*

**Section 1 : vers 1 à 5**

Ἔς δ' αὖ Τίθωνόν χρυσόθρονος ἦρπασεν Ἥως,  
ὕμετέρης γενεῆς, ἐπιείκελον ἀθανάτοισι.  
Βῆ δ' ἴμεν αἰτήσουσα κελαινεφέα Κρονίωνα  
ἀθάνατόν τ' εἶναι καὶ ζῶειν ἦματα πάντα·  
τῇ δὲ Ζεὺς ἐπένευσε καὶ ἐκρήγηεν ἐέλδωρ.

C'est de la même manière qu'à son tour Aurore au trône  
d'or enleva Tithon,  
Homme de votre race, en tout point semblable aux  
immortels.  
Elle s'en alla prier le Cronide aux sombres nuées  
Qu'il devienne immortel et vive pour toujours.  
Zeus alors y consentit et exauça son vœu.

Comme il a été précisé dans le rapport de 2019, le jury n'attend pas la traduction du premier mot de liaison. En revanche, les candidats devaient faire preuve de vigilance dès le premier vers en repérant Ἔς introduisant une comparaison que de nombreux candidats ont pris pour une conjonction de temps, ce qui compliquait d'autant plus la traduction du vers suivant pour lequel il devenait impossible de trouver un verbe principal. Il convenait également de traduire la particule αὖ (« à son tour ») dans la mesure où



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

elle permet à Aphrodite d'avancer dans son exposé : il s'agit du dernier exemple qui illustrera son raisonnement par une image particulièrement cruelle. « *A son tour* », Aurore est donc éprise d'un humain comme l'ont été avant elle d'autres divinités. Etant donné que les candidats n'avaient pas connaissance du passage qui précède, le jury a toléré des formules globalisant les deux mots, pour peu que le sens et la syntaxe aient été respectés. La double virgule qui encadre le génitif *ὕμετέρης γενεῆς* permet d'en faire le complément de *Τιθωνόν*, et non celui de *Ἡώς*. Bien que cela n'ait aucun sens, certains candidats s'y sont risqués.

Dans les vers 3 et 4, on pouvait, sur la base du Bailly, éviter les expressions redondantes pour traduire *Βῆ δ' ἴμεν*, et surtout bien reconnaître la forme épique du verbe *εἶμι* (aller). La suite du passage a été diversement construite, notamment pour rendre à chaque personnage ce qui lui est dû : l'accusatif *κελαινεφέα Κρονίωνα* est complément du verbe *αἰτήσουσα* dont le participe futur renforce l'idée de but introduite par le verbe de mouvement. La double construction à l'accusatif de ce verbe, « demander quelque chose (ici, la proposition infinitive) à quelqu'un » ce que nous traduisons pas *prier Zeus que...*, ne devait pas poser de problème, même si certains candidats ont traduit de manière ambiguë ce passage, donnant l'impression que Zeus serait le sujet de l'infinitive. Enfin, le jury a pu constater avec étonnement la traduction *ἤματα πάντα* par le syntagme *tout le jour*, signe d'une certaine confusion dans le choix du vocabulaire.

La suite ne posait pas de problème majeur car Bailly donne d'une part la forme épique *ἐκρήγηνα* pour *κραίνω* et *κρααίνω* (réaliser un souhait), et d'autre part la forme à redoublement *έέλδωρ*.

## Section 2 : vers 6 à 10

Νηπίη, οὐδ' ἐνόησε μετὰ φρεσὶ πότνια Ἡώς  
ἤβην αἰτήσαι, ξῦσαί τ' ἄπο γῆρας ὀλοῖόν.  
Τὸν δ' ἦ τοι εἶως μὲν ἔχεν πολυήρατος ἤβη,  
Ἅοϊ τερπόμενος χρυσοθρόνῳ ἠριγενεΐη  
ναῖε παρ' Ὀκεανοῖο ῥοῆς ἐπὶ πείρασι γαίης·

*La naïve ! Elle n'a pas même songé, dans son esprit,  
l'Auguste Aurore,  
A demander la jeunesse et repousser la pernicieuse  
vieillesse.  
Et, vois-tu, tant que la jeunesse mille fois désirable le  
garda,  
Jouissant de l'amour d'Aurore au trône d'or, fille du  
matin,  
Il habitait du côté des flots d'Océan, vers les confins de la  
terre.*

Le vers 6 donne à la déesse l'occasion d'une remarque ironique à l'encontre d'Aurore : deux adjectifs légèrement contradictoires encadrent le vers, *νηπίη* et *πόντια*, et peuvent donner une clé de traduction. Dans son imprévoyance, Eos commet l'erreur de ne pas demander la jeunesse éternelle pour Tithon. Aussi est-il difficile d'accepter des traductions comme « puérile », « dans sa faiblesse », voire « sottise » qui ne font pas sens, ou « bien jeune », qui n'apporte pas grand-chose. N'oublions pas que la fille du matin, *ἠριγενεΐη*, est par nature jeunesse dans une figure allégorique de l'éternel commencement, aussi nous proposons, à la suite d'Humbert, une traduction expressive mettant en valeur cette naïveté propre à la jeunesse.



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

Ce second passage a désorienté un nombre important de candidats victimes de plusieurs erreurs de lecture, sources de contresens plus ou moins déterminants, mais la plus grande difficulté consistait à reconnaître, au vers 7, une tmèse que confirmaient l'accentuation en paroxyton du préverbe ἄπο et l'impossibilité d'un accusatif après cette préposition : dès lors, il devenait aisé de trouver dans le Bailly le verbe ἀποζύω avec la référence au passage. Toutefois, force est de reconnaître qu'il est difficile de traduire cette image, si bien que le jury a apprécié les efforts de candidats qui ont analysé correctement la forme. Il s'agit de repousser quelque chose en grattant ou lissant une surface, image saisissante et prémonitoire d'un lifting, où, par métonymie, la vieillesse est éliminée comme des rides, mais il était difficile de garder le mot à mot « qu'il soit frotté par la vieillesse » dont la construction souffre par ailleurs d'une analyse erronée d'ἄπο.

Mais revenons au vers 6 dans lequel πόντια a parfois été lu ποντία ; lors de la session 2019, nous avons pu observer le phénomène inverse, si bien qu'il est important de rappeler combien la lecture du texte grec doit être à la fois précise et attentive de peur de cumuler les contresens. De la même manière, le verbe ναῖε a-t-il été traduit quelquefois par « il nageait », en confusion avec νέω. Une autre confusion entre la conjonction de temps εἴως et le nom Ἡὼς, rend la phrase parfaitement incompréhensible et nécessite des tours de passe-passe pour aboutir à une traduction qui ait un sens.

Parmi d'autres erreurs dues à la méconnaissance de l'ionisme littéraire, on trouve le démonstratif τόν pris pour un article, et la forme ἦ τοι, tmèse de ἦτοι (vois-tu, certes), qui a pour conséquence d'ajouter un datif de la seconde personne du singulier là où on ne l'attend pas. Le vers 9 recelait une difficulté mineure : τερπόμενος n'a en effet pas toujours été identifié comme un passif suivi d'un régime au datif, malgré les indications du Bailly : le sens « il jouissait d'Aurore » n'est pas équivoque dans la bouche d'Aphrodite, surtout dans le contexte où elle se trouve elle-même. On appréciera le contraste, dans ce vers, entre le misérable humain, perdu dans son bonheur passager, et la déesse dont le nom et deux épithètes homériques encadrent le vers. Dans le précédent, Tithon est également à l'accusatif, et c'est bien la jeunesse ἦβη, sujet du verbe ἔχεν, à prendre au sens fort, qui, par un habile hypallage, prend les traits désirables du jeune homme : toutefois, il n'était pas aisé d'oser traduire « Et, vois-tu, tant que la jeunesse très désirable le conserva » par « Et, vois-tu, tant que la jeunesse le garda désirable ».

### Section 3 : vers 11 à 15

αὐτὰρ ἐπεὶ πρῶται πολιαὶ κατέχυντο ἔθειραι  
καλῆς ἐκ κεφαλῆς εὐηγενέος τε γενείου,  
τοῦ δ' ἦ τοι εὐνῆς μὲν ἀπέιχετο πόντια Ἡὼς,  
αὐτὸν δ' αὖτ' ἀτίταλλεν ἐνὶ μεγάροισιν ἔχουσα,  
σίτῳ τ' ἀμβροσίῃ τε καὶ εἴματα καλὰ διδοῦσα.

*Mais quand les premiers poils gris recouvrirent  
Sa belle tête et son noble menton  
Alors, vois-tu, elle se tenait éloignée de sa couche,  
l'Auguste Aurore,  
Et le choyait, le gardant dans sa demeure,  
Avec de la nourriture et de l'ambrosie, et lui  
donnant de beaux vêtements.*

Aphrodite évoque dans ces vers les premiers signes de la vieillesse et les mesures que prend Aurore lorsqu'elle le réalise. La transition avec l'état antérieur de Tithon est marquée par la conjonction αὐτὰρ, répondant au μὲν du vers 8. Le verbe κατέχυντο, à l'aoriste moyen, suivi de la préposition ἐκ peut



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

traduire l'idée d'une lente évolution dont les signes visibles apparaissent d'abord sur le visage. Une traduction comme « appaurent » ne met pas suffisamment en évidence ce mouvement lent issu du corps même de Tithon. Une grosse confusion entre *πολλοί* et *πόλις*, assez incompréhensible à nos yeux, donc parfaitement évitable, illustre à nouveau notre propos liminaire sur la lecture et l'identification des formes, mais elle révèle avant tout une méconnaissance regrettable de la morphologie particulière et régulière des substantifs de ce type, lacune inexcusable pour un concours comme l'agrégation.

Le vers 13 ne posait pas de problème a priori ; nous avons déjà commenté la forme *ἦ τοι* sur laquelle nous ne reviendrons pas ; le pronom anaphorique génitif *τοῦ* a parfois été attribué à tort à Eos, source de contresens supplémentaire. L'imparfait *ἀπείχετο*, difficile à rendre en français, est cohérent avec *ἀτίταλλεν* (v. 14). C'est bien Aphrodite qui parle ! L'abandon progressif dont Tithon est l'objet a pour cause la lente disparition du désir, que l'on peut déduire des deux vers précédents. Il demeure une forme de tendresse qui se caractérise par le fait de choyer Tithon par de la nourriture et des vêtements, souvenir peut-être du vers 204 du chant 14 de *Illiade* dans lequel Héra se remémore son enfance auprès de Thétis et Ouranos :

« Ὀκεανόν τε θεῶν γένεσιν καὶ μητέρα Τηθύν,  
οἷ μ' ἐν σφοῖσι δόμοισιν ἐὺ τρέφον ἠδ' ἀτίταλλον »

Le parallélisme avec ces deux vers cités par LDJ ne laisse pas de doute sur le sens à donner au verbe, qui est développé d'une part par le datif, d'autre part par le participe *διδούσα* (vers 15). Quelques candidats ont cru voir à tort dans la forme *αὔτ'* l'élision de *αὐτή*, féminin de *αὐτός* ou de *αὔτη*, de *οὔτος*, ce qui n'est guère possible. D'autres encore ont eu du mal à identifier *εἶματα* pris pour *αἵματα* (le sang), source de traduction fantaisiste, sorte de syncrétisme entre le monde de Dracula et le Panthéon grec : « ...et elle offrait à sa soif d'ambrosie du bon sang » écrit notre distrait candidat. Enfin, le jury relève dans ce passage une identification du substantif *ἀμβροσίη* comme adjectif épithète de *σίτω* : cette erreur provient probablement de la maîtrise imparfaite du fonctionnement de la particule enclitique *τε... τε...* qui permet ici de comprendre la corrélation entre les deux noms ; on ne peut qu'insister sur la nécessité de bien maîtriser les systèmes corrélatifs qui structurent la plupart des textes grecs dès la langue homérique.

#### Section 4 : vers 16 à 21

Ἄλλ' ὅτε δὴ πάμπαν στυγερὸν κατὰ γῆρας ἔπειγεν  
οὐδέ τι κινῆσαι μελέων δύνατ' οὐδ' ἀναεῖραι,  
ἦδε δέ οἱ κατὰ θυμὸν ἀρίστη φαίνετο βουλή·  
ἐν θαλάμῳ κατέθηκε, θύρας δ' ἐπέθηκε φαιινάς.  
Τοῦ δ' ἦ τοι φωνὴ ῥεῖ ἄσπετος, οὐδέ τι κῆκυς  
ἔσθ' οἷα πάρος ἔσκεν ἐνὶ γαμπτοῖσι μέλεσσι.

*Mais voilà, quand la vieillesse haïssable l'accablait  
tout-à-fait,  
Qu'il ne pouvait même plus mouvoir ni soulever  
aucun membre,  
Voici quelle décision lui parut, en son cœur, la  
meilleure :  
Dans une chambre, elle le déposa, et poussa les  
portes éclatantes.*



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

*Et, vois-tu, sa voix s'écoule, sans fin, tandis que sa Comme naguère dans ses membres flexibles.  
force n'est plus*

La dernière étape du vieillissement est celle qui affecte l'ensemble du corps, ruine la souplesse des membres et dévore la force corporelle. Le vers 16 se caractérise par l'idée d'accablement renforcé par la redondance de *πάμπαν* et *κατά* que l'on peut analyser comme la forme adverbiale signifiant « complètement, tout-à-fait » ou comme une tmèse du verbe *κατεπείγω* dont le sens est, selon Bailly, le même qu'*επέγω*. La place de *κατά* entre *στυγερὸν* et *γηῆρας* plaiderait en ce sens malgré la place de l'accent, car on observe dans ce cas un déplacement de l'accent baryton en paroxyton (*κάτα*) comme lorsque la préposition est postposée ; le sens est le même dans les deux cas, mais il est bien impossible d'envisager *κατά* comme une préposition portant sur *γηῆρας* (« à cause de la vieillesse »), qui, outre l'aberration morphologique que cela supposerait, est sujet de la proposition. Dans ce vers, comme dans le premier du passage, *ὄτε* est parfois traduit comme un *ὅτι* causal, ou même oublié, ce qui conduit à faire du vers 17 la principale. Le jury a fait preuve de bienveillance dans ce cas, considérant que la construction des trois vers restait cohérente, en dépit de la négation *οὐδέ* qui relie deux propositions. Quelques candidats ont peiné à comprendre quel était le sujet du verbe *δύνατ'* au vers suivant, hésitant entre Tithon, Eos et la vieillesse ; l'absence de l'augment n'a pas eu ici trop de conséquence.

Parmi les nombreuses difficultés d'identification déjà signalées, les formes *μελέων* et *μέλεσσιν* ont donné lieu à une diversité de contresens selon le mot que l'on a cru reconnaître, soit l'adjectif *μέλεος* (vain, malheureux) soit le verbe *μέλω*, ou encore le second sens de *μέλος* (chant). Une copie s'autorise ainsi à traduire le vers 21 par « la force n'est plus la même qu'auparavant pour ceux qui sont recourbés », ce qui est sans doute une réalité, mais qui ne tient pas compte de celle du texte grec.

Dans le même ordre d'idée, l'infinitif *ἀναεῖραι* (soulever) confondu parfois avec celui d'*ἀνείρω* (nouer, attacher) rend le vers incompréhensible.

Au vers 18, un nombre important de candidats ne reconnaissant pas une forme attributive dans le superlatif *ἀρίστη* ne voient pas du même coup la très classique expression « *φάινετο* + datif (οἱ) + infinitif », ce qui fausse le sens.

Au vers 20, le jury a valorisé les copies qui donnaient un sens satisfaisant à l'adjectif *ἄσπετος*, mais s'est vu dans l'obligation de sanctionner le fait de ne pas identifier *ῥεῖ* comme un présent. L'idée développée par Aphrodite est d'opposer le flux ou le flot continu de la voix du vieillard et la disparition de sa force et de sa souplesse. Au moment où elle parle, Tithon jacasse encore et toujours, ce qui permet de l'analyser comme un présent d'énonciation renforcé par un adjectif dont l'affixe privatif *α-* traduit l'idée d'infini (infini parce qu'incommensurable, impossible à caractériser par la parole) : les différents dictionnaires ne s'accordent pas tous sur le sens à donner à ce mot (*incessant* dans le JDJ, *indicible* dans le Bailly), si bien que le jury a accepté les deux traductions.

Nous souhaitons enfin attirer l'attention des candidats sur deux difficultés du vers 21 : la première concerne le relatif *οἷη* (telle que) qui n'a pas toujours été identifié comme tel ; le second



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

concerne le verbe de la relative ἔσκεν (εἶναι), seconde forme fréquentative ionienne de ce texte. On était autorisé à donner le sens de « d'habitude » ou « d'ordinaire » qui tend toutefois à alourdir la traduction.

**Section 5 : vers 22 à 26**

Οὐκ ἂν ἐγὼ γε σὲ τοῖον ἐν ἀθανάτοισιν ἐλοίμην  
ἀθάνατόν τ' εἶναι καὶ ζῶειν ἡματα πάντα.  
Ἄλλ' εἰ μὲν τοιοῦτος ἐὼν εἶδός τε δέμας τε  
ζώοις, ἡμέτερός τε πόσις κεκλημένος εἴης,  
οὐκ ἂν ἔπειτά μ' ἄχος πυκινὰς φρένας ἀμφικαλύπτοι

*Moi, je ne voudrais pas, en vérité, que, pareil à lui,  
parmi les immortels,  
Tu deviennes immortel et vive éternellement.  
Mais si, restant tel que tu l'es dans ton apparence et  
dans ta stature  
Tu pouvais vivre, et être appelé mon époux,  
Alors le chagrin n'envelopperait pas mon esprit avisé.*

Ces cinq vers marquent une transition forte entre le récit consacré à Tithon et le discours d'Aphrodite adressé à Anchise au sujet de sa décision : la séquence initiale *Οὐκ ἂν ἐγὼ γε σὲ τοῖον...*, par le jeu des adverbes, particules et pronoms est sans ambiguïté. La spécificité du passage repose sur l'analyse des différentes formes d'optatif : *ἐλοίμην, ζώοις, κεκλημένος εἴης, ἀμφικαλύπτοι*. Le premier optatif, dans une proposition indépendante, exprime la volonté d'Aphrodite, et sera traduit par un conditionnel ; les trois autres optatifs relèvent du système hypothétique : l'optatif du potentiel, et non l'irréel, dans la protase et l'apodose, est cohérent avec le monde de la déesse : « Si tu pouvais vivre avec la même apparence et la même stature et si tu pouvais être appelé mon époux » sont des conditions non remplies mais envisageables aux yeux d'un être divin, ce qui est d'autant plus intéressant qu'elle se montre ainsi maîtresse de son choix. Dans la principale, il convenait donc de traduire l'adverbe *ἔπειτα* non comme un connecteur temporel, mais comme un enchaînement logique (alors). Aphrodite, trompée par Zeus, désormais lucide, ne tient guère à se montrer faible comme le montre la suite du passage. En conséquence, le jury a dû sanctionner les traductions qui ne tenaient pas compte des différentes valeurs de l'optatif ou qui ont eu recours au présent et au futur de l'éventuel, mais a valorisé les copies qui identifiaient correctement la structure de la phrase, particulièrement la seconde subordonnée « *ἡμέτερός τε πόσις κεκλημένος εἴης* » qui n'a pas toujours été comprise comme telle, faute de prêter suffisamment attention à la particule *τε* décidément si importante dans la langue d'Homère.

Au vers 22, le pronom *τοῖον* offre deux possibilités de traduction : apposé au pronom *σε*, sujet de l'infinitif *εἶναι*, *τοῖον* signifie « semblable à lui, parmi les immortels », construction que retient Jean Humbert, mais qui nécessite de rétablir Tithon comme comparant implicite ; dans ce cas, le sens est proche de celui de *τοιοῦτος* (semblable, tel que) au vers suivant. La seconde solution que nous retenons, plus simple en apparence, est la construction de *τοῖον* comme attribut de *σε* avec l'infinitif *εἶναι* sous-entendu, au sens de « capable de, être en mesure de » suivi des infinitifs *τ' εἶναι καὶ ζῶειν* coordonnés. Les deux versions ont été validées par le jury.



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

On observe au vers 26 un double accusatif introduit par le verbe *ἀμφικαλύπτω τί τινα* : « le chagrin ne m'envelopperait pas quant à mon esprit avisé » ; « le chagrin n'envelopperait pas mon esprit avisé ».

Plusieurs confusions graves ont affecté également la compréhension de ce passage : *ἦματα* (esprit doux) pris pour *ἦμα, -ατος* (trait, esprit rude) ; *πόσις, -ιος*, époux pour *πόσις, -εως* (boisson) et *ζῶοις*, pris comme le datif pluriel de *ζῶός* (pour les vivants). On conviendra que ces maladresses auront été à l'origine de traductions saugrenues que nous ne souhaitons pas présenter dans le présent rapport.

Il arrive parfois que faute de rigueur méthodologique, certains fassent preuve d'intuition : nous rappelons que s'impose alors l'urgence de vérifier l'intuition par un examen précis et scrupuleux du texte, comme le soulignais le rapport de 2019. Ainsi, un candidat qui en a compris le sens général, propose de traduire ces cinq vers sans tenir compte des types et des formes de phrases, et en tordant le cou à la syntaxe : « Moi, je te souhaiterais un pareil sort dans l'immortalité ? Être immortel et vivre toujours... » L'élégance de la traduction modifie toutefois l'intention d'Aphrodite par l'introduction du type interrogatif et de la forme exclamative, qui trahissent le texte original, mais convenons que le style ne manque pas d'allure.

## Section 6 : vers 27 à 30

νῦν δέ σε μὲν τάχα γῆρας ὁμοίον ἀμφικαλύψει  
νηλιέες, τό τ' ἔπειτα παρίσταται ἀνθρώποισιν,  
οὐλόμενον, καματηρόν, ὃ τε στυγέουσι θεοὶ περ.

*Mais toi, en vérité, elle va vite t'envelopper, la  
vieillesse commune à tous,  
Impitoyable, qui bientôt assiège les hommes,  
Pernicieuse et pénible, que les dieux mêmes ont en  
horreur.*

Dans les vers 22 à 26, la déesse fait part de sa décision à Anchise. Son raisonnement est exprimé au potentiel, comme une hypothèse purement théorique dont elle n'envisage finalement pas la réalisation ; l'adverbe *νῦν* marque le retour à la réalité humaine. Le jury a été étonné de découvrir le choix de le traduire par « maintenant » alors même que l'emploi comme balise de fin du système hypothétique est courant en langue classique. Mais le plus grand écueil procède de l'identification des relatifs ioniens *τὸ* et *ὃ* qui, dans une espèce de *variatio*, ont pu troubler les candidats. En langue homérique, ces formes sont très fréquentes, et ne devaient pas poser de problème particulier. On observe dans ces trois vers une progression à thème éclaté structurée par les qualificatifs et les relatives : la vieillesse est caractérisée par quatre adjectifs au neutre singulier répartis sur les trois vers : *ὁμοίον*, *νηλιέες*, *οὐλόμενον*, *καματηρόν*, et deux relatives introduites par *τὸ* et *ὃ*, coordonnées par *τε... τε...* Le verbe principal *ἀμφικαλύψει* fait écho au vers précédent, signe de tout ce qui sépare les dieux des hommes, puisque le même verbe est utilisé pour désigner un sentiment d'une part, un état physique, d'autre part. Si le sens de *ὁμοίον* accentué en



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

proparoxyton n'est clair pour personne, le jury a accepté les traductions guidées par la lecture de Bailly. Les anglo-saxons proposent « distressing » que l'on peut traduire par « pénible », mais qui nous semble dans ce contexte exagéré, si bien que nous avons préféré suivre la voix de la prudence comme Jean Humbert et Bailly. En revanche, il a été nécessaire de sanctionner les traductions de l'indéfini, « le même » ou « la même » qui s'écartent dangereusement du sens. Malgré la simplicité syntaxique de cette phrase, on a vu qu'elle a pu faire trébucher de nombreux candidats qui n'en ont pas saisi la structure.

Au vers 28, une autre difficulté, liée encore une fois à l'identification de la forme verbale, est également source d'erreurs : le verbe *παρίσταμαι* est intransitif à l'aoriste 2, au parfait, au plus que parfait actif ainsi qu'au présent moyen et à l'imparfait moyen ; le complément au datif *ἀνθρώποισιν* ne laisse pas de part au doute : il s'agit ici du présent gnomique d'un verbe intransitif. La lecture du Bailly est alors déterminante, parce qu'elle nécessite concentration et attention, notamment pour certains verbes en *-μι* qui ont la particularité d'avoir des formes transitives et intransitives qui en nuancent le sens. L'idée principale du verbe *παρίστημι* est de mettre à côté ou de placer devant, auprès de quelqu'un, en parlant de serviteurs, de proches, mais, dans une construction au moyen intransitif, il traduit soit le fait de s'approcher, soit l'imminence d'un événement, comme ici, de la vieillesse. Les traductions « se présente », « s'approche », ou « reste » ont été sanctionnées à des niveaux différents car elles ne rendent pas compte de la pression exercée par la vieillesse sur les humains.

Enfin, au vers 29, en confusion peut-être avec le préverbe latin *per-*, quelques candidats ont jugé bon de traduire *περ* par « tout-à-fait ». On devait au contraire y voir une tmèse ou une disjonction du relatif *ὄπερ* qui introduit une insistance, un raisonnement a fortiori, renforçant le caractère odieux de la vieillesse. Aphrodite, déesse de la beauté et de l'amour, avec son cortège de Charites, peut-elle éprouver d'autre sentiment à l'égard de cette odieuse dégénérescence physique qui assiège la destinée humaine ? Ainsi, le second présent gnomique, *στυγέουσι*, qui répond au *στυγερὸν* du vers 16, ne pouvait être traduit par « ils redoutent » qui en affaiblit le sens. Les deux relatives parallèles sont bien l'occasion de rappeler dans un hymne ce qui distingue les mortels des immortels car les dieux n'ont pas à redouter une vieillesse qui ne les concerne pas directement, mais qui va affecter les humains qui leur sont chers. On ne saurait trop insister sur le fait qu'une traduction est avant tout un travail d'analyse, de déduction et de réflexion qui doit tenir compte de tous les éléments sémantiques et syntaxiques qui composent le texte d'appui. Oublier qu'une déesse s'adresse à un humain est donc l'occasion de nombreuses approximations et contresens.

**Section 7 : vers 30 à 34**

οἱ πρὶν ἐμοὺς ὄαρους καὶ μήτιας, αἷς ποτε πάντας  
ἀθανάτους συνέμιξα καταθητηῆσι γυναιξί,  
τάρβησκον· πάντας γὰρ ἐμὸν δάμνασκε νόημα.

Αὐτὰρ ἐμοὶ μέγ' ὄνειδος ἐν ἀθανάτοισι θεοῖσιν  
ἔσσεται ἡμᾶτα πάντα διαμπερὲς εἴνεκα σεῖο,



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

*Mais moi, c'est une honte immense que, parmi les immortels,*

*J'éprouverai chaque jour, continûment, à cause de toi :*

*Jusque à présent, leurs liaisons intimes, fruits des intrigues par lesquelles*

*J'ai alors uni tous les immortels à des femmes mortelles,*

*Ils s'en effrayaient. Car je les tenais sous le joug de mon génie.*

Dans les vers précédents, Aphrodite invoquait une cause ontologique pour ne pas prendre Anchise pour époux ; désormais, il s'agit d'une raison beaucoup plus personnelle. Rappelons que Zeus a voulu punir la déesse qui, comme elle le rappelle au vers 34, plie sous son joug les immortels. Elle devient alors un objet de honte et sans doute de moquerie, *μέγ' ὄνειδος*, que le terme « reproche » peine à traduire. Si l'ionisme *εἴνεκα σεῖο* n'a pas posé de problème aux candidats parvenus presque au terme de la traduction, l'adverbe *διαμπερές*, tiré de l'adjectif *διαμπερής* (qui traverse), a été pris dans une copie pour l'adjectif *διαπρεπής* (remarquable, brillant). Il est difficile de trancher entre l'adverbe ou l'adjectif au nominatif neutre renvoyant à *μέγ' ὄνειδος*, car ni l'une ni l'autre possibilité n'altère le sens : le jury en aura tenu compte. Une seconde confusion, dans ce vers, fait venir le futur *ἔσσεται* d'*ἔρχομαι*, sans grande incidence sur le sens global, mais cette erreur était sans doute facilement évitable.

À nouveau, deux simples relatifs ont été cause d'échec dans les vers 32 à 34 : le premier, *οἷ*, a pour antécédent *ἀθανάτοισι θεοῖσιν* qu'il convient d'aller chercher deux vers plus haut ; il est le sujet du verbe *τάρβησκον*, qui lui se trouve deux vers plus bas, imparfait fréquentatif du verbe *ταρβέω-ῶ* reconnaissable aux suffixe *-σκ-*. La déesse fait référence à la situation antérieure, durable, tout à son avantage. Le second relatif *αἷς* a pour antécédent *μήτιας*, accusatif féminin pluriel, à tirer du syntagme *ἐμούς ὄαρους καὶ μήτιας*. Le dictionnaire, qui donne le passage en référence, ne l'éclaire pas pour autant, même si l'idée en est simple, celle des relations charnelles entre dieux et mortels, consécutives aux intrigues de la déesse, *μήτιας*, dans une forme d'*hysteron proteron*, puisque la conséquence précède la cause. On a toléré dans les copies le sens de « commerce intime », malgré tout difficile à conserver sous cette forme ; *ὄαρους* désignerait les relations charnelles et, par extension, discursives, d'un couple ; le terme *ὄαρ* signifie *compagne*. Aussi, si discours il y a, il s'agit moins de ceux dont use Aphrodite pour tromper ses pairs que des propos que les amants échangent sur l'oreiller, comme le font alors Aphrodite et Anchise, propos qui ont les caractéristiques d'un *ὄαρος*. Cette hypothèse toute leste et osée qu'elle soit, va pourtant dans le sens de l'hymne homérique, et répond au dessein de Zeus, puisqu'on pourra désormais se moquer des *ὄαρους* d'Anchise et Aphrodite. Toutefois, le possessif *ἐμούς* invite à la prudence : il convient de le prendre comme le serait un génitif subjectif, au sens d'« amours de mon fait », si bien que le jury a toléré certaines propositions pour peu qu'elles respectent le sens global des trois vers. Notre traduction essaie d'apporter à ce passage un peu de clarté, en tirant du possessif l'expression « fruits de » qui permet de rétablir l'ordre logique des faits. Dès lors, l'élucidation de la relative devient aisée *αἷς ποτε πάντας ἀθανάτους συνέμιξα καταθνητῆσι γυναιξί*, même si quelques-uns ont trébuché sur le datif *καταθνητῆσι*, faisant des femmes mortelles des immortelles et ont voulu voir à tout prix un féminin dans l'indéfini *πάντας*.



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

**Section 8 : vers 35 à 38**

Νῦν δὲ δὴ οὐκέτι μοι στόμα χεῖσεται ἐξονομῆναι  
τοῦτο μετ' ἀθανάτοισιν, ἐπεὶ μάλα πολλὸν ἀάσθην,  
σχέτλιον, οὐκ ὀνομαστόν· ἀπεπλάγχθην δὲ νόοιο,  
παῖδα δ' ὑπὸ ζώνῃ ἐθέμην βροτῶ εὐνηθεῖσα.

*Mais maintenant, ma bouche ne pourra plus évoquer  
Cela, parmi les immortels, puisque je me suis  
complètement égarée,  
Ecart funeste, innommable. J'ai perdu l'esprit,  
Et mis un enfant sous ma ceinture après m'être  
couchée auprès d'un mortel.*



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

Les derniers vers font état de l'égaré fatal d'Aphrodite : prise à son propre piège, elle se voit dans l'incapacité d'évoquer sa folie passagère : les verbes sont à la forme passive, à l'exception du dernier vers qui révèle sa grossesse, *ἔθέμην* ; le datif *μοι* met en lumière son impuissance.

Au vers 37, le jury a accepté les traductions dans lesquelles les deux adjectifs, *σχέτλιον* et *ὀνομαστόν*, développent le démonstratif *τοῦτο*, voire renvoient à *νόημα*, au vers 34, alors qu'il convient plutôt de les relier à la proposition causale exprimant l'idée d'égaré d'Aphrodite.

La conjonction *ἐπεὶ* (vers 36) a, contrairement au vers 11, une valeur causale, même s'il n'est pas totalement absurde de convoquer la valeur temporelle.

Certains candidats ont été troublés par la forme *ἀάσθην*, aoriste passif du verbe *ἀαω*, perdre l'esprit, à l'image de la déesse, mais dans le cas de nos malheureux candidats, c'est sans doute pour des raisons différentes auxquelles la fatigue n'est sans doute pas étrangère !

Dans le dernier vers, l'expression classique dans cet emploi *ὑπὸ ζώνῃ*, n'a parfois pas été traduite, occasion de rappeler que les oublis de mots variables sont sévèrement sanctionnés. Une copie propose « dans mon sein » qui s'écarte trop du sens initial.

Pour conclure, les lecteurs de ce rapport auront retenu combien il est important de se préparer régulièrement à cette épreuve par une fréquentation assidue des textes et la manipulation fine et précise des dictionnaires. L'épreuve de version, latine ou grecque, est un marathon, qu'il est difficile d'improviser, à plus forte raison quand on exerce à temps complet. Nous savons bien que peu de professeurs de lettres classiques enseignent actuellement le grec, si bien qu'ils manquent d'entraînement, perdent parfois de vue les savoirs les plus simples, et pour certains désapprennent même la lecture du grec ancien, comme l'a montré cette session. Nous les invitons à bien mesurer les conséquences de stratégies visant à éviter tel ou tel auteur à l'oral, car sans admissibilité, point de salut. Ils auraient trouvé également le plus grand profit à revoir les principales caractéristiques dialectales que recensent les grammaires, et surtout à gagner en confiance et en souplesse cognitive en s'entraînant dans la plupart des genres et des périodes de la littérature grecque sans se limiter à l'attique de la période classique.



## RAPPORT SUR LA VERSION LATINE

Rapport établi par Emmanuelle Brebion-Cimolino,  
avec le concours d'Anne Fillon et de Laurence Daniel.

Le jury a corrigé cette année 137 copies, de niveaux hétérogènes, ce qui a permis d'étager les notes de 1 à 19 ; la moyenne générale se situe à 10,04. Le jury a pu lire avec bonheur des traductions précises et élégantes, signe d'une maîtrise assurée de la langue et d'un plaisir certain à restituer les finesses de la prose latine. Il a aussi pu constater la présence de certaines copies inachevées ou qui comportaient plusieurs lacunes – qui vont du mot unique à la phrase voire au paragraphe entier, signe d'une précipitation mais également d'une inattention préjudiciables.

Le texte proposé aux candidats, issu des *Historiae Alexandri Magni* de QUINTE-CURCE (livre IV, chapitre X, paragraphes 18 à 29 de l'édition CUF), renouait avec la prose, après les vers de Tibulle l'année passée. Rappelons bien sûr que l'alternance entre la prose et la poésie ne guide en aucune façon le choix des sujets proposés année après année. Le texte proposé était d'une longueur et d'une difficulté raisonnables pour les candidats à l'Agrégation interne de lettres classiques. La prose de Quinte-Curce est réputée accessible, et le passage présentait quelques écueils qu'ont affrontés avec aisance les candidats habitués à une pratique très régulière de la traduction. Le texte était donc de difficulté moyenne, mais exigeait tout au long de la traduction une vigilance accrue quant à l'identité des différents personnages (notamment des personnages féminins) ; il sollicitait également, sur certains passages précis, un raisonnement syntaxique rigoureux pour parvenir à une traduction exacte. La présence de ces points difficiles, mais non insurmontables, rendait ainsi le texte discriminant ; ces points en effet ont permis au jury de distinguer les candidats qui ont su faire preuve de logique et de méthode pour éviter des contresens importants, et de récompenser les traductions heureuses qui sont le fruit d'une fréquentation assidue des auteurs latins pendant les mois de préparation au concours.

Dans cet extrait consacré au témoignage édifiant de l'humanité d'Alexandre, le lecteur peut retrouver l'ambition de Quinte-Curce de se faire le biographe élogieux du Macédonien. L'auteur présente en effet dans le livre IV le détail des campagnes d'Alexandre en Asie ; celui-ci a fait de la famille royale de Darius ses otages lors de la bataille d'Issos en 333 av. J.-C. Ces otages suivent l'armée du conquérant macédonien en Phénicie, puis sous les remparts de Tyr et aux abords de la ville de Gaza ; Darius de son côté se prépare de nouveau à affronter Alexandre, après l'envoi de plusieurs missives pour trouver un compromis. L'extrait proposé à la traduction intervient après que Darius s'est lancé à la poursuite d'Alexandre, si bien que l'évocation de la mort de l'épouse de Darius, loin d'être un événement annexe, s'inscrit dans le processus d'une cristallisation des tensions qui aboutira à la bataille d'Arbèles. L'art du biographe tient aussi à la dramatisation dans la fin de l'extrait, où l'exclamation de Darius qui clôt notre extrait laisse poindre un quiproquo, puisque Darius accable Alexandre d'un crime qui constitue en fait l'exact opposé de son comportement. Il n'était pas nécessaire de connaître cet arrière-plan historique pour comprendre le texte : il importait néanmoins de bien lire les indications données et de revenir à ces indications tout au long de la traduction, afin d'éviter des non-sens. Cette rigueur élémentaire permettait notamment cette année d'éviter des confusions regrettables quant à l'identité des personnages féminins et leur situation. Si « la mère et la femme de Darius sont les otages d'Alexandre », il semble de fait peu vraisemblable que Darius puisse



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

venir dans la tente où repose son épouse pour la pleurer ; la mère de Darius n'est pas la mère d'Alexandre ; enfin, Tyriotès ne peut pas devenir en cours de version l'un des généraux du Macédonien. D'autre part, ces indications offraient également la possibilité d'éclairer la traduction de certains pronoms (*Semel omnino eam uiderat [...] nec ut ipsam, sed ut Darei matrem uideret...*). L'exercice de traduction fait donc d'abord appel à une vigilance attentive accordée à la logique interne du passage, qui apparaît après plusieurs lectures d'ensemble.

Remarques générales

Avant d'entrer dans le détail du texte, il convient de rappeler que les futurs candidats retrouveront dans les rapports des sessions antérieures de précieux conseils de méthode, qui les aideront à se préparer au mieux aux attentes de l'exercice de la version au concours de l'Agrégation. Le présent rapport, dans la continuité des précédents, entend insister sur quelques principes fondamentaux applicables à n'importe quel texte de version. Cet exercice exige en effet une bonne maîtrise des structures syntaxiques de la langue latine et une solide culture antique ; il demande également la capacité à exprimer dans une langue française soutenue la cohérence d'un texte latin.

- La préparation pour cet exercice double repose donc sur la **pratique régulière de la langue**, nécessaire à une compréhension aisée : les conditions de préparation ont bien sûr été rendues difficiles par le contexte exceptionnel de la crise sanitaire, mais il reste important, pour préparer au mieux ce concours exigeant, de pratiquer régulièrement la lecture et la traduction des auteurs anciens.

Cette version a de fait sollicité la connaissance de points précis parmi la morphologie et les structures syntaxiques latines que tout candidat à l'Agrégation interne de lettres classiques doit maîtriser :

- La proposition infinitive
- Le double datif
- Les emplois de *ut*
- La relative au subjonctif
- L'ablatif absolu
- Les emplois et la traduction de *ipse*
- Les emplois de *quin*

La pratique régulière de la langue permettra également aux candidats de ne pas omettre la traduction des pronoms, adverbess et conjonctions – cette traduction étant bien sûr également éclairée par l'attention particulière portée aux éléments signifiants du texte, comme rappelé précédemment. Dans notre passage, les différents emplois d'*ipse* (*id ipsum nuntians, quibus ipsa deberet, ob id ipsum miserabilis, ad ipsum redundantem, ipsis*) ont révélé au jury la maîtrise très inégale de l'identification des différents pronoms de la part de certains candidats.

Elle garantit enfin une vigilance aux effets d'échos lexicaux dans un texte : rappelons qu'un même terme doit être traduit de la même façon – tel est le cas pour *solacium* et *honus*, employés à deux reprises dans le texte. En revanche, il convient de ne pas introduire de répétitions évitées par l'auteur. Tous ces efforts prouvent aussi bien la mise en œuvre d'une lecture authentique du texte que l'attention requise pour l'exercice de la version.

- La pratique régulière de la langue doit également être accompagnée d'un entraînement à la **lecture intelligente du dictionnaire**.

Le jury a pu s'étonner du manque de rigueur dans l'identification morphologique et syntaxique de certains termes, qu'une lecture du dictionnaire parvenait pourtant aisément à élucider. Ainsi *mutui*,



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

hâtivement rapproché de l'adjectif *mutus*, *a, um*, a-t-il conduit tel candidat à traduire le groupe nominal *mutui doloris* par « une douleur silencieuse ». De même, une lecture inattentive du dictionnaire a entraîné des confusions de construction pour le verbe *discere* (*didici esse infelix*), et parfois même la confusion du parfait de *discere* avec celui de *dicere*.

- Il importe enfin de rappeler que l'exercice de traduction exige l'**emploi d'une langue correcte et soutenue**.

Quelques candidats, heureusement peu nombreux, ont donné au jury la fâcheuse impression de ne pas se soucier du sens de leur traduction en français en multipliant les incohérences et les incorrections syntaxiques. Il est essentiel de conserver du temps pour relire et s'assurer ainsi non seulement du sens général de sa traduction mais aussi de l'absence d'omissions.

Les erreurs d'orthographe – tels les accords du verbe avec son sujet, des adjectifs épithètes, les accents, les confusions entre démonstratifs et possessifs –, les barbarismes (*\*pendan*, *\*elle connessait*, *\*il s'abstenit*), ou même simplement les erreurs de graphie – Tyriotès a bien souvent été écrit *\*Tyriote*, voire *\*Tryotes* – doivent aussi être gommées par une relecture indispensable de la copie avant sa restitution.

### Traduction détaillée

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

*Iter facienti spado e captiuis, qui Darei uxorem comitabantur, deficere eam nuntiat et uix spiritum ducere. Itineris continui labore animique aegritudine fatigata, inter socrus et uirginum filiarum manus conlapsa erat, deinde et extincta : id ipsum nuntians alius superuenit.*

Tandis qu'Alexandre continuait sa marche, un eunuque qui faisait partie des prisonniers accompagnant la femme de Darius, lui annonce qu'elle ne se sent pas bien et qu'elle respire avec peine. Épuisée par la fatigue d'une marche continue et par le chagrin qui lui rongeaient l'esprit, elle était tombée dans les bras de sa belle-mère et des jeunes princesses, ses filles, puis même avait rendu l'âme : cette nouvelle même, un autre messager vint de surcroît l'annoncer.

L'expression *iter facienti* a éprouvé dès le début les connaissances grammaticales des candidats. La terminaison du participe présent, qui suit les terminaisons de l'adjectif *prudens*, invitait les candidats à reconnaître la présence d'un datif masculin singulier, complément de *nuntiat*. Or certains se sont hâtés de rapprocher *facienti* du génitif *Darei*, au mépris d'une analyse grammaticale rigoureuse. D'autres ont vu dans ce participe un ablatif absolu, traduisant ainsi par des expressions comme « chemin faisant » (détachée de tout pronom renvoyant à Alexandre), ou « pendant la marche » ; mais la connaissance de la déclinaison des participes permettait de se souvenir que le participe présent à valeur verbale a l'ablatif en *-e*. L'identification d'un datif s'imposait alors par déduction logique : beaucoup de candidats attentifs ont ainsi mentionné dans leur traduction la personne d'Alexandre. L'identification des cas était encore indispensable pour traduire correctement les compléments du participe *fatigata* : *continui*, au génitif neutre singulier, ne pouvait en aucune façon compléter l'ablatif masculin *labore*.



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

Liberté  
Égalité  
Fraternité

Une attention toute particulière doit également être accordée à la traduction des temps verbaux : *comitabantur* est à l'imparfait, ce qui exclut toute traduction au présent, et *conlapsa erat* correspond au plus-que-parfait du verbe déponent *collabi* : il ne peut se traduire par un passé simple, encore moins par un verbe à la voix passive. La coordination des deux participes *conlapsa* et *extincta* permettait de sous-entendre *erat* après *extincta* et de comprendre ainsi qu'il s'agissait encore d'un plus-que-parfait. Mentionnons au passage les traductions heureuses qui ont su rendre avec élégance le sens adverbial de *et (deinde et extincta)*.

*Virginarum filiarum* ne pouvait être traduit littéralement, même si le Gaffiot mentionnait la présence de *uirgo filia* chez Cicéron et proposait la traduction de « fille vierge ». *Virgo* indique l'âge des jeunes filles tout autant que leur statut marital, et *filia* indique le lien familial qui unit ces personnages féminins. La coordination établie entre *socrus* et *virginarum filiarum* suggère la réunion de deux opposés : le jury a ainsi accepté les traductions mentionnant la jeunesse de ces personnages féminins (« les jeunes filles vierges », « ses filles qui étaient de jeunes femmes ») et a sanctionné les traductions omettant l'un des aspects du texte (par exemple « les jeunes vierges », voire « les troupes de jeunes vierges »).

Enfin, le passage *id ipsum nuntians* a été source de plusieurs erreurs morphologiques : l'intensif *ipsum* a trop souvent été confondu avec *idem*, et la traduction de *id ipsum* par « la même nouvelle » a ainsi été sanctionnée. *Ipsum* ne peut pas être accordé à *alius*. D'autre part, *nuntians* correspond à un participe présent actif et ne peut être traduit comme un passif qualifiant *id ipsum* (« comme cela même était annoncé »).

*et rex, haud secus quam si parentis suae mors nuntiata esset, crebros edidit gemitus, lacrimisque obortis qualis Dareus profudisset in tabernaculum, in quo mater erat Darei defuncto adsidens corpori, uenit. Hic uero renouatus est maeror, ut prostratam humi uidit. Recenti malo priorum quoque admonita receperat in gremium adultas uirgines, magna quidem mutui doloris solacia, sed quibus ipsa deberet esse solacio.*

Alors le roi se répandit en gémissements redoublés, comme si on lui avait annoncé la mort de sa propre mère, et, les yeux baignés de larmes telles que Darius aurait pu verser, il se rendit dans la tente où se trouvait la mère de Darius, assise auprès du corps sans vie. Et à ce moment, lorsqu'il la vit prostrée à terre, son chagrin redoubla. Elle à qui ce malheur récent avait aussi rappelé les précédents, avait pris dans ses bras les jeunes princesses déjà grandes, douce consolation d'une douleur partagée, bien qu'elle dût aussi elle-même les consoler.

Cette partie nécessitait une identification rigoureuse de la structure syntaxique du passage : outre l'expression *haud secus quam si* qui introduisait une subordonnée, il convenait d'identifier la présence d'un ablatif absolu (*lacrimis obortis*), afin de cerner la proposition principale (*uenit in tabernaculum*), où *tabernaculum* est complété par une proposition relative (*in quo [...] corpori*). L'accusatif *tabernaculum* après la préposition *in* incitait les candidats à rattacher ce complément de lieu à un verbe de mouvement (*uenit*) ce qui empêchait de le construire avec *profudisset*. *Qualis*, qui introduit une subordonnée relative sans corrélatif, a souvent été mal analysé ce qui a entraîné un contresens sur l'ensemble de la subordonnée : certains candidats l'ont ainsi rattaché à *Dareus* sans voir que *qualis*, mis pour *quales*, a pour antécédent *lacrimis*.

Outre la grande vigilance portée à la syntaxe, la phrase nécessitait là encore une attention particulière prêtée à la morphologie. L'omission de *suae* a parfois conduit les candidats à des faux-



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

sens, lorsqu'ils ont traduit le génitif par une expression indéfinie (« un être cher », « un proche »). De plus, le groupe *in quo mater erat Darei defuncto adsidens corpori* exigeait une parfaite maîtrise des déclinaisons pour construire correctement la relative : *defuncto* ne peut en aucun cas s'accorder à *Darei*, pas plus que le participe présent *adsidens* qui est ici au nominatif. *Adsidens* s'accorde de fait au sujet de *erat, mater Darei* : il importe donc de restituer en français l'accord au féminin du participe présent. Le datif *defuncto corpori*, qui complète le participe présent, a donné lieu à plusieurs extrapolations : dire que la mère de Darius « veillait » la dépouille, ou encore qu'elle était « au chevet » de la défunte, ne convenait manifestement pas à la situation.

Le jury a accepté les copies ayant construit *hic* comme un adverbe de temps ou de lieu (« en cette occasion », « à cet endroit ») et comme un démonstratif déterminant *maeror*.

Enfin, la dernière phrase de la section faisait appel encore une fois à la finesse d'analyse des candidats en matière de morphologie, de syntaxe et de logique interne du passage. Outre la forme *mutui* et la traduction d'*ipsa* déjà évoquées, il convenait d'analyser correctement la construction du participe passif *admonita*, qui requiert un génitif (*admonere aliquem alicuius rei*) et est complété par un complément d'agent à l'ablatif (*recenti malo*) ; enfin, l'expression *adultas virgines* nécessitait l'élaboration d'une traduction cohérente avec la première occurrence (*virginarum filiarum*), afin de ne pas démultiplier la présence des jeunes filles dans le passage. Certains candidats ont su restituer avec élégance la corrélation de *sed* à *quidem* et l'aspect consécutif de la relative qui présentait en outre la difficulté de la traduction du double datif (*esse alicui solacio* : « être un objet de réconfort pour quelqu'un »).

*In conspectu erat nepos paruulus, ob id ipsum miserabilis, quod nondum sentiebat calamitatem ex maxima parte ad ipsum redundantem. Crederes Alexandrum inter suas necessitudines flere, et solacia non adhibere, sed quaerere.*

On pouvait voir son petit-fils, un tout jeune enfant qui inspirait la pitié précisément parce qu'il n'était pas encore en âge de comprendre un malheur qui retombait en très grande partie sur sa personne. On aurait cru qu'Alexandre pleurait au milieu de ses proches, et qu'il n'apportait pas des paroles de réconfort mais les recherchait.

La traduction de l'expression *in conspectu erat* a donné lieu à de belles trouvailles, et le jury a accepté des traductions où la scène s'offrait aux yeux de la mère de Darius comme à ceux d'Alexandre. Il a en revanche sanctionné les candidats qui ont interprété ce regard comme le signe d'une surveillance (« sous sa garde »), délaissant l'impression d'un tableau malheureux s'offrant au regard des spectateurs de la scène et du lecteur.

La traduction de *ad ipsum redundantem* nécessitait encore une fois une grande vigilance dans l'identification des différents personnages : le malheur de ce deuil ne retombe pas sur Alexandre lui-même, ou sur Darius, mais sur le tout jeune fils de Darius, *ipsum* renvoyant ici au sujet de la proposition principale.

On attendait enfin une identification correcte de la construction de *sentire* (qui est complété par un accusatif et non par une proposition infinitive), du superlatif *maxima* qui a fait parfois l'objet d'une omission, et du subjonctif imparfait *crederes* qui exprime le potentiel dans le passé et est complété par une proposition infinitive. Notons que la deuxième personne du singulier se traduit en français par le pronom indéfini « on », comme dans l'exemple-type employé dans les grammaires latines (*uideres effulgere fluctus*). La reprise du terme *solacia* invitait également les candidats à repérer l'écho lexical avec la figure consolatrice de la mère de Darius.



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

Liberté  
Égalité  
Fraternité

*Cibo certe abstinuit, omnemque honorem funeri patrio Persarum more seruauit, dignus, hercule, cui nunc quoque tantum mansuetudinis et continentiae ferat fructum. Semel omnino eam uiderat, quo die capta est, nec ut ipsam, sed ut Darei matrem uideret, eximiamque pulchritudinem formae eius non libidinis habuerat inuitamentum, sed gloriae.*

Il est certain néanmoins qu'il s'abstint de manger, qu'il réserva tous les honneurs suprêmes pour les funérailles selon l'usage ancestral des Perses, et se montra digne, ma foi, de recueillir de nos jours encore la récompense si grande de sa bonté et de sa retenue. Il n'avait vu la femme de Darius en tout et pour tout qu'une seule fois, le jour où elle devint prisonnière – il était d'ailleurs venu non pour la voir elle, mais pour voir la mère de Darius, et il avait considéré l'extraordinaire beauté de ses traits non comme une invitation au désir, mais comme un encouragement à la gloire.

L'adverbe *certe* s'oppose au sens potentiel de *crederes*, et le jury a valorisé toutes les traductions proposant un retour élégant à la description factuelle du comportement d'Alexandre, comme l'expression « toujours est-il que... » par exemple. L'expression *mos patrius*, indiquée dans le Gaffiot avec l'exemple d'un emploi chez Cicéron, permettait d'éviter l'accord fautif de *patrio* à *funeri* qui a conduit certains candidats à un contresens.

La deuxième partie de la phrase consistait en une apposition au sujet et reprenait une construction bien connue de l'adjectif *dignus*, complété par une relative au subjonctif (*dignus [...] cui [...] ferat*). L'interjection *hercule* introduit une appréciation de l'auteur sur Alexandre qui rompt avec le fil narratif de l'épisode : Quinte-Curce juge l'erreur des écrits de son temps, révélant ainsi l'entreprise de son œuvre qui entend réhabiliter l'image du souverain macédonien. Cette parenthèse se comprend d'autant mieux que le subjonctif présent *ferat* est accompagné du groupe *nunc quoque* (« encore maintenant »).

Le retour au récit est marqué par l'emploi du plus-que-parfait (*uiderat*), que plusieurs candidats ont confondu avec le parfait ou l'imparfait ; de même, le jury a constaté de nombreuses imprécisions dans la traduction du parfait *capta est*. La construction des deux subordonnées de but a fait l'objet de plusieurs erreurs, auxquelles sont venues s'ajouter les difficultés liées à l'identification des pronoms féminins *eam* et *ipsam*. En choisissant de traduire *ut* par une subordonnée de comparaison, certains candidats aboutissaient par exemple à des contresens, où l'épouse et la mère de Darius devenaient une seule et même femme. La difficulté résidait dans la construction relativement détachée de ces deux subordonnées, qui se comprennent comme une parenthèse permettant de préciser les circonstances exactes de la première rencontre entre Alexandre et l'épouse de Darius. Il était impératif de s'appuyer sur la syntaxe (*ut* construit avec le subjonctif ne peut se traduire par une subordonnée temporelle ; *uideret*, au subjonctif, ne peut être simplement coordonné à *uiderat* et considéré comme une deuxième proposition principale coordonnée par *nec*) et sur le balancement *nec [...] sed* qui portait non sur *uideret* mais sur les compléments d'objet du verbe. L'identification du balancement *nec [...] sed* permettait également de construire correctement la dernière phrase de cette section : les deux génitifs *libidinis* et *gloriae* sont ainsi tous deux associés à *inuitamentum*, et *formae eius* ne peut être associé à *libidinis*. Certains candidats ont en revanche inventé une conjonction de coordination pour construire les deux accusatifs *pulchritudinem* et *inuitamentum*, aboutissant ainsi à un enchaînement de contresens. Il fallait au contraire envisager méthodiquement la construction syntaxique à partir du verbe, ici *habuerat* : la construction de *habere* avec deux accusatifs est clairement évoquée dans le Gaffiot et a permis aux candidats attentifs de choisir parmi plusieurs traductions (« tenir pour, regarder comme, considérer comme ») qui leur offraient la possibilité d'articuler les deux accusatifs de la phrase.



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

Enfin, le jury a admis plusieurs possibilités pour traduire le complément du nom *formae eius*, qui se trouve associé à *pulchritudinem* ; la traduction littérale (« la beauté de sa forme extérieure ») et la traduction de *eius* par un démonstratif (« la beauté de cette forme ») faussaient en revanche le sens de la phrase.

*E spadonibus, qui circa reginam erant, Tyriotes inter trepidationem lugentium elapsus per eam portam, quae, quia ab hoste auersa erat, leuius custodiebatur, ad Darei castra peruenit, exceptusque a uigilibus in tabernaculum regis perducitur, gemens et ueste lacerata. Quem ut conspexit Dareus, multiplici doloris exspectatione commotus et quid potissimum timeret incertus*

Parmi les eunuques attachés à la suite de la reine, Tyriotès profita de l'agitation des personnes en deuil pour s'échapper par la porte dont la surveillance était plus relâchée, parce qu'elle se trouvait à l'opposé de l'ennemi ; il parvint au camp de Darius, et, une fois reçu par les gardes, il est conduit, gémissant et le vêtement déchiré, dans la tente du roi. Alors, à sa vue, Darius, bouleversé par l'attente accrue d'une douleur à venir, sans savoir ce qu'il devait craindre le plus, prit la parole :

La reprise du terme *spado* renvoyait les candidats au tout début du passage, et faisait là encore appel à leur vigilance accordée à la logique interne du passage : Tyriotès ne s'échappe pas d'un groupe d'eunuques mais il fait partie de la suite des otages (*e captiuus*). Il convient de donner encore ici à la préposition *e* un sens partitif. L'analyse de *lugentium* a conduit plusieurs candidats à des faux-sens voire des contresens. Ce participe substantivé, au génitif masculin pluriel, ne pouvait en aucune façon être accordé à *trepidationem*, ou mis sur le même plan grâce à l'invention d'une coordination ; d'autre part, le sens intransitif de *lugere*, donné par le Gaffiot (« se lamenter, être en deuil »), invitait les candidats à considérer qu'il s'agissait des personnes en pleurs et non des pleurs eux-mêmes. La traduction de *per eam portam quae [...] custodiebatur* a donné lieu à plusieurs traductions inexactes. Outre les étourderies sur la forme comparative de *leuius* et sur les temps des verbes, les candidats n'ont pas saisi la corrélation de la relative avec l'anaphorique *eam*, qui conduit à traduire ce dernier par l'article défini et non le démonstratif. D'autre part, l'antécédent du relatif permettait de repérer dans le dictionnaire le sens spatial à donner à *auersa*, évitant ainsi de comprendre que la porte « a été détournée de l'esprit de l'ennemi ».

Le jury a accepté pour le verbe de la proposition principale, *peruenit*, une traduction au passé simple ou au présent, au vu de la suite de la phrase et du présent passif *perducitur*. Il déplore néanmoins la maîtrise parfois insuffisante de la traduction des voix passives et des verbes déponents, lorsqu'ils apparaissent dans le cas présent sous la forme de participes : *elapsus* est le participe passé d'un verbe déponent et a un sens actif, tandis qu'*exceptus* est le participe passé d'un verbe actif et doit être traduit avec un sens passif. L'identification correcte de la voix passive permettait ainsi de comprendre le groupe *a uigilibus* comme un complément d'agent, et rendait impossible toute traduction où Tyriotès aurait « échappé aux gardes ». L'identification des voix était enfin nécessaire pour comprendre la dernière partie de la phrase, composée d'un participe présent actif singulier (*gemens*) associé au sujet, Tyriotès, et d'un participe passé passif singulier intégré dans un ablatif absolu (*ueste lacerata*).

Le relatif de liaison à l'entame de la dernière phrase de la section a correctement été identifié, mais plusieurs candidats ont rencontré des difficultés dans la traduction de *multiplici doloris exspectatione*, faute d'une analyse morphologique rigoureuse. Un grand nombre d'entre eux a hâtivement accordé *multiplici* à *doloris*, alors que l'adjectif *multiplex* fait partie des adjectifs de la deuxième classe et a



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

donc un génitif singulier en *-is*. C'est bien l'attente de Darius qui est ici qualifiée de « bien plus grande », et le jury a pu apprécier les efforts des candidats attentifs qui ont tenté d'exprimer cette précision subtile en traduisant par une attente « répétée », ou encore une attente « variée ». Il a à l'inverse sanctionné les omissions et les inventions totales, où Darius a la « curiosité de connaître la cause de sa douleur considérable ». L'identification enfin de l'interrogative indirecte en concordance passée, qui complète l'adjectif *incertus*, a parfois posé problème : une analyse morphologique élémentaire permettait là encore aux candidats de renoncer à faire de *quid* un pronom relatif dont l'antécédent serait un pronom neutre sous-entendu, ou pire, le génitif masculin singulier *doloris*.

« *Vultus* », inquit, « *tuus, nescio quod ingens malum praefert, sed caue miseri hominis auribus parcas : didici esse infelix, et saepe calamitatis solacium est nosse sortem suam. Num, quod maxime suspicor, et loqui timeo, ludibria meorum nuntiaturus es mihi et, ut credo, ipsis quoque omni tristiora supplicio ?* »

« Ton visage laisse voir un très grand malheur, je ne sais lequel, mais garde toi bien d'épargner les oreilles d'un homme malheureux : j'ai appris à subir l'infortune, et souvent, connaître son sort console du malheur. Vas-tu annoncer, – c'est l'objet de mes plus grands soupçons, et je crains de le formuler, que l'on outrage les miens, chose plus funeste pour moi et, à ce que je crois, pour eux aussi, que tout autre supplice ? »

Nous rappelons aux candidats la nécessité d'introduire le discours direct de façon élégante en français, en respectant les principes syntaxiques de la langue et en évitant la répétition du verbe de parole par une incise (il dit : « ..., dit-il, ... »). La prise de parole de Darius comportait plusieurs difficultés : une fois passée l'erreur d'identification de l'adjectif indéfini *nescio quod*, il fallait montrer une grande vigilance pour traduire correctement en français l'impératif *caue* suivi du subjonctif. Plusieurs candidats ont ainsi exprimé un contresens en traduisant le verbe par « veille à..., prends garde à... », alors que l'impératif signifie « garde toi de... » et exprime donc l'exact inverse. Le jury a accepté l'expression « prends garde de... » ainsi que l'apparition de négations (« veille à ne pas... », « prends garde à ne pas... »). D'autre part, la lecture intelligente du dictionnaire, comme indiqué dans les remarques générales, était essentielle pour éviter les contresens sur la construction de *didici* : certains candidats ont cru reconnaître une proposition infinitive, alors que l'adjectif attribut au nominatif indique clairement qu'un infinitif seul complète ici le verbe de la principale. Le dictionnaire offrait alors le sens évident d'« apprendre à » être malheureux. La fin de la phrase ne présentait aucune difficulté et demandait d'être attentif à l'écho lexical de *solacium* dans la traduction. La question achevant la prise de parole du roi a en revanche fait l'objet de plusieurs erreurs. Il convenait tout d'abord d'identifier deux relatives sans antécédent, où *quod* occupe la fonction de complément d'objet direct des verbes *susplicor* et *loqui*. La difficulté majeure du passage résidait dans la construction syntaxique de la fin de la phrase, et encore une fois dans l'identification des personnes représentées par le pronom *ipsis* : la présence d'une conjonction de coordination impose de relier le datif *mihi* à un autre datif, *ipsis*, et tous deux complètent le comparatif *tristiora* (« plus funestes pour moi et pour eux »). Le complément du comparatif de supériorité est exprimé à l'ablatif singulier (*omni supplicio*), tandis que *ipsis* désigne les mêmes personnes que l'adjectif substantivé *meorum* (« les miens »). Les nombreuses difficultés ont entraîné des contresens mais aussi des omissions (celle de *quoque*, d'*omni* par exemple) et des traductions très fantaisistes.

*Ad haec Tyriotes : « Istud quidem procul abest, » inquit ; « quantuscumque enim reginis*



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

*honos ab his qui parent haberi potest, tuis a uictore seruatus est. Sed uxor tua paulo ante excessit e uita. » Tunc uero non gemitus modo, sed etiam eiulatus totis castris exaudiebantur ; nec dubitauit Dareus, quin interfecta esset, quia nequisset contumeliam perpeti, exclamatque amens dolore : « Quod ego tantum nefas commisi, Alexander ? »*

À ces mots, Tyriotès répondit : « Ce que tu dis est vraiment loin de la vérité ; tout honneur en effet, susceptible d'être rendu à des reines par des sujets, a été observé pour les tiens par le vainqueur. Mais ton épouse vient de quitter ce monde ». Alors, ce ne furent pas seulement des gémissements, mais bien des cris de douleur dont le camp entier retentissait ; Darius ne douta pas qu'on l'avait assassinée, parce que, pensait-il, elle n'avait pas pu supporter d'être outragée ; fou de douleur, il s'exclame : « Quel crime à ce point sacrilège ai-je commis de mon côté, Alexandre ? »

Cette dernière section a concentré le plus grand nombre d'omissions et de maladroites d'expression, et le jury ne peut que conseiller encore une fois aux candidats de s'entraîner à la gestion du temps, autant dans le travail de traduction que dans la mise au propre et la relecture de la copie. L'expression *istud [...] procul abest* a parfois fait l'objet de traductions incorrectes qui ont conduit certains candidats à des contresens (« ce malheur est bien loin », « cela n'est pas présent »). La proposition relative indéfinie a entraîné de nombreuses erreurs : la difficulté résidait dans le fait que l'antécédent, *honos*, était intégré à la proposition relative (« tout honneur si grand qui... »), et seule une première traduction littérale permettait de comprendre exactement le sens de la phrase. Là encore, cette difficulté a fait perdre à certains candidats leurs moyens dans l'analyse morphologique de *reginis* et de *tuis* (transformés en génitif singulier), ou des compléments d'agent (*ab his, a uictore*). De même, les échos lexicaux (*honos, seruare*) nécessitaient à nouveau une grande vigilance dans la traduction.

La fin du texte exigeait la maîtrise de la syntaxe de *quin*, construit ici en complément de *non dubitare*, et la traduction correcte des temps verbaux (le plus-que-parfait *interfecta esset* a ainsi souvent été traduit par un imparfait, tout comme *nequisset*). Le passage au présent avec *exclamat* devait être exprimé. Enfin, de nombreux candidats ont confondu l'adjectif interrogatif *quod*, accordé à *nefas*, avec le pronom interrogatif *quid*, voire l'ont traduit par l'adverbe interrogatif « pourquoi » ; certaines copies ont également confondu *ego* et *ipse*, ce qui incite une dernière fois le jury à renouveler le conseil d'une révision minutieuse des pronoms et de leur traduction.

Nous espérons que ces quelques remarques, volontairement répétitives pour certains points de la morphologie latine, encourageront les candidats des sessions futures à insister sur ces aspects dans leur préparation au concours de l'Agrégation interne. Le jury appelle bien sûr les candidats à la vigilance. Il a pu également se réjouir de constater que certains candidats ont traduit le texte avec une grande sensibilité, prouvant ainsi leur plaisir de mettre en œuvre des connaissances linguistiques précises et de réfléchir à l'appropriation d'un texte littéraire à travers l'exercice de la traduction.

Nous souhaitons que ces conseils soient utiles aux prochains candidats et qu'ils auront à cœur de ressentir, et de transmettre à leurs élèves, le plaisir de travailler avec exigence la traduction des textes antiques.



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

## **ÉPREUVES D'ADMISSION**

### **RAPPORT SUR L'ÉPREUVE DE LEÇON**

Rapport établi par Blandine Longhi

#### **L'épreuve**

Temps de préparation : 6 heures

Temps de passage : 50 minutes

- Exposé : 40 minutes

- Entretien : 10 minutes

Coefficient 8

L'épreuve porte sur l'une des œuvres inscrites au programme. Le candidat tire au sort un sujet parmi les trois qui lui sont proposés par un membre du jury puis se rend en salle de préparation et dispose alors de six heures pour traiter la leçon. Cette année exceptionnellement, en raison des contraintes liées à la crise sanitaire, les ouvrages habituellement disponibles dans la salle de préparation (dictionnaires, grammaires...) n'étaient pas consultables. À l'issue de ce temps, le candidat revient en salle d'interrogation et présente sa leçon devant un jury composé de trois interrogateurs. Il dispose de quarante minutes, qui sont suivies de 10 minutes d'entretien.



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

**Exemples de sujets donnés lors de cette session**

**Littérature française**

- François Villon, *Lais, Testament, Poésies diverses*

La mise en scène de la voix poétique

« Je, François Villon » (*Le Petit Testament Villon*, v. 2, p. 44)

Ordre(s) et désordre(s)

L'autorité et les autorités

Scatologie et grivoiserie

Les noms propres

Étude littéraire : *Le Petit Testament Villon* (p. 43-62)

Étude littéraire : *Le Testament Villon* du v. 1176 à la fin (p. 186-206)

- Boileau, *Satires et Art poétique*

Les images dans les *Satires*

L'art poétique dans les *Satires*

L'indignation dans les *Satires*

Nature et naturel chez Boileau

- Voltaire, *Zadig, Candide, L'Ingénu*

L'apprentissage dans les œuvres au programme

L'expérience chez Voltaire

L'Orient dans *Zadig*

- George Sand, *Mauprat*

Féminin et Masculin dans *Mauprat*

L'éloquence

La forêt

Étude littéraire : p. 218 (« Ainsi, en peu de semaines... ») à p.225 (« ... la chaumière de Patience. »)

- Jean Genet, *Les Bonnes et Le Balcon*

Le mal dans les deux pièces

Le laid et le beau dans les deux pièces

Genet, iconoclaste ?



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

**Littératures grecque et latine**

**Auteurs grecs**

- Eschyle, *Les Perses*

Grecs et Barbares  
 Les Grecs et les Perses  
 L'ici et l'ailleurs  
 Folie et sagesse  
 Mythe et histoire  
 Manifestations du divin

- Hérodote, *Histoires*, livre V

L'homme et le divin  
 Les dieux et les oracles  
 Tyrans et rois  
 Ambition personnelle et destin des cités  
 Démocratie et liberté  
 Discours et narration dans le livre V  
 Étude littéraire des paragraphes 92,1 à 94,1 (le discours du corinthien Soclès)  
 Étude littéraire: § 77-89  
 Étude littéraire: § 55-69

**Auteurs latins**

- Saint Augustin, *Les Confessions*, livres I à IV

La connaissance de soi  
 Le « je »  
 Moi et les autres  
 Grandeur et faiblesses  
 Vérité et erreur  
 Augustin et la lecture  
 Étude littéraire : III, 1-10  
 Étude littéraire : I, 6, 7-I, 8, 13 de « Sed tamen sine » à « nutuque maiorum hominum »  
 Étude littéraire : II, 4, 9-II, 10, 18 de « Furtum certe punit » à « regio egestatis »

- Plaute, *Poenulus*

Théâtre et stratagème



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

L'illusion théâtrale et ses ruptures  
Le *Poenulus* ou quand les mots font le spectacle

Formes et fonctions du comique

L'étranger  
Le personnage d'Hannon  
Agorastoclès  
Grecs, Romains et barbares  
Étude littéraire : vers 578 à 745  
Étude littéraire : vers 275 à 409

L'épreuve de leçon est redoutée par les candidats et la réaction de certains d'entre eux lorsqu'ils découvrent leur sujet en dit long sur leur sentiment d'être insuffisamment armés pour réussir cette épreuve. Pourtant, la leçon peut donner l'occasion de faire montre de qualités à la fois littéraires et pédagogiques. Le présent rapport souhaite donc, en se fondant sur les défauts et qualités des prestations observées, expliciter à l'intention des futurs candidats les attentes du jury et ce qu'elles impliquent en termes de préparation et de méthodologie. Le propos qui va suivre déclinera les conseils aux préparateurs en suivant un cheminement chronologique mettant en évidence les étapes du parcours des candidats, qui commence en l'occurrence bien avant le jour de l'épreuve.

### **En amont de l'épreuve : devenir familier des œuvres**

- Connaître l'intégralité des œuvres

La possibilité de réussir l'épreuve de leçon est liée à la longue fréquentation que les candidats doivent entretenir tout au long de l'année de préparation avec les œuvres au programme. Les prestations réussies, quelle que soit par ailleurs leur variété, ont toutes donné la preuve de l'intime connaissance des textes par les candidats. De nombreuses relectures sont nécessaires afin d'acquérir une aisance qui permettra de naviguer dans l'œuvre afin de trouver les passages les plus adéquats pour illustrer son propos, faire des rapprochements fructueux entre des passages éloignés, se saisir de détails qui permettront d'ouvrir la réflexion de façon personnelle et pertinente.

Cette familiarité implique de connaître les textes dans leur intégralité, afin d'être à même de répondre à tous les sujets de leçon sans être limité par une méconnaissance de certains pans de l'œuvre. Le jury a ainsi pu déplorer que, dans certaines leçons, les candidats soient manifestement pénalisés par leur incapacité à solliciter les passages de l'œuvre qui se seraient avérés les plus pertinents pour traiter le thème proposé. Ainsi une candidate interrogée sur « scatologie et grivoiserie » dans l'œuvre de François Villon appuie-t-elle très majoritairement son propos sur des extraits du *Petit Testament*. Le reste des textes au programme, et en particulier tout le *Testament*, semble moins connu, ce qui ne lui permet pas d'exploiter certains passages pertinents (et attendus) sur ce thème, comme par exemple les sottes balades reprenant les motifs courtois sur un mode parodique et grossier.

Il est également nécessaire d'être capable de replacer, le cas échéant, le texte au programme dans un ensemble plus vaste. La compréhension du livre V d'Hérodote nécessitait par exemple d'avoir lu les livres suivants et précédents afin d'être à même de contextualiser correctement les événements évoqués.

- Croiser lecture personnelle et lectures critiques



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

Aucune lecture d'articles critiques ne saura remplacer une fréquentation personnelle et assidue de l'œuvre. Toutefois, un minimum de connaissances de la littérature critique sur les œuvres est également nécessaire. Certaines leçons laissent apparaître des interprétations fondées sur de véritables contre-sens, qu'une lecture de quelques références critiques (à commencer par la lecture attentive des introductions et des notes des éditions au programme) auraient permis d'éviter. La compréhension du contexte (historique, politique, artistique, biographique) de création de l'œuvre est nécessaire pour en percevoir tous les enjeux, décrypter certaines allusions et affiner certaines interprétations.

La possibilité d'une analyse pertinente du roman de George Sand, par exemple, nécessitait de connaître l'inspiration rousseauiste de l'auteur, mais aussi de percevoir ponctuellement d'autres influences moins massives (romantiques, gothiques). Cette conscience des héritages multiples assumés par l'autrice pouvait permettre à la réflexion, dans un sujet comme « la forêt dans *Mauprat* », de dépasser le niveau de la description du fonctionnement de l'intrigue pour aller vers des considérations esthétiques et philosophiques plus abouties.

- Lire le texte original

Dans le cas des œuvres antiques et médiévales, on attend du candidat qu'il ait lu le texte dans sa version originale et non dans la traduction proposée par l'édition au programme. Celle-ci est bien sûr une aide et on peut y avoir recours, mais elle ne doit pas tenir lieu de seule référence et se substituer au texte. Cette session était sur ce point particulière puisqu'en raison des contraintes liées à la crise sanitaire, les candidats n'ont pas eu accès, lors de leur temps de préparation, à tous les dictionnaires et ouvrages à leur disposition en temps normal. Le jury a donc fait preuve d'indulgence et n'attendait pas une retraduction systématique de tous les passages cités lors de la leçon. Toutefois, certains thèmes et termes récurrents devaient être connus dans la langue originale car leur analyse engage l'interprétation globale de l'œuvre. C'est le cas en particulier de la pièce d'Eschyle, remarquable précisément pour ces récurrences qui prennent davantage de sens si on les repère et on les confronte (la métaphore du joug, les vêtements déchirés de Xerxès, les mots pour dire le divin, etc...).

Certains procédés peinent également à être rendus dans une traduction et nécessitent absolument une explication qui s'appuie sur le texte original. Une leçon sur « les noms propres » chez François Villon, par exemple, se doit d'analyser quelques-uns des jeux de mots créés par le poète à partir des noms de ses légataires, pour montrer les effets suscités par les procédés d'homonymie, de polysémie ou de musicalité, ce que la traduction ne peut souvent rendre qu'imparfaitement.

Malgré l'absence de recours au dictionnaire, certains candidats, forts d'une fréquentation assidue des œuvres, ont su proposer des traductions personnelles de certains passages, ce qui leur a permis de s'appuyer sur des remarques lexicales et syntaxiques précises pour justifier leurs analyses. Ce fait a bien sûr été valorisé par le jury.

### **Pendant le temps de préparation : réfléchir réellement au sujet proposé**

- Analyser et définir les termes du sujet

Les rapports du jury de 2016 et 2018 ont rappelé les différents types de formulation possible des sujets de leçon : thématique, actanciel, générique, citationnel, auxquels il faut ajouter le cas de l'étude littéraire. L'expérience montre qu'il n'y a pas de sujet plus simple que d'autres et que des sujets thématiques, apparemment moins déstabilisants pour les candidats, ne donnent pas forcément lieu aux meilleures leçons

Quel que soit le libellé, il est indispensable de prendre le temps de réfléchir au(x) terme(s) proposés et de s'interroger sur leur définition. Certaines leçons passent à côté des attentes du jury faute



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

d'avoir envisagé tous les aspects d'une notion et pour avoir d'emblée réduit le sujet en laissant de côté tout un pan de la réflexion suggérée.

Dans une leçon sur « Moi et les Autres » dans les *Confessions*, la candidate limite ainsi la notion d'altérité à Dieu (« l'Autre Radical ») et n'envisage pas la manière dont on peut utiliser, pour les *Confessions*, des analyses relevant plus tard du roman d'apprentissage, le jeune Augustin faisant l'expérience de la vie et se forgeant par diverses rencontres. Elle laisse ainsi de côté tout l'aspect littéraire et esthétique de l'œuvre au profit des seules thématiques spirituelles et religieuses.

Dans le cas de « mythe et histoire » chez Eschyle, les termes du sujet ont été l'objet d'une tentative de définition, mais le mythe a été assimilé à un « récit fictionnel », ce qui limite considérablement la portée de la notion. C'est d'autant plus surprenant que, dans la mesure où cette question est une des problématiques de base puisque *Les Perses* constitue le seul exemple de tragédie à sujet historique, on pouvait s'attendre à ce que cette question ait fait l'objet de réflexion *a priori* de la part des candidats.

Le défaut inverse consiste à ne pas définir de façon assez stricte les termes proposés. La leçon devient alors un prétexte à des développements tout faits très généraux, le candidat plaquant des notions voisines du thème sans réellement définir leur rapport avec les termes du sujet, se dispensant d'une réflexion authentique sur ce qui lui est proposé. Lors d'une leçon sur « L'Orient dans *Zadig* », faute d'une définition précise du terme « Orient », la candidate énumère ainsi toute une série de thèmes et procédés considérés comme représentatifs d'une « écriture orientale » : les hyperboles, le principe d'enchâssement des récits, le thème du voyage, l'expression de la sensibilité... En revanche elle s'interroge finalement trop peu sur les modalités de la transposition dans le décor oriental des questions qui se posent aux Européens et donc sur le rôle de l'Orient dans le fonctionnement de l'argumentation.

Dans le cas d'une étude littéraire, il importe là aussi de prendre le temps de s'interroger avant de se lancer dans une étude plus précise, en particulier sur les bornes du passage retenu et sur son intérêt. Pourquoi le jury a-t-il retenu l'extrait, quelle en est la logique interne, l'intérêt dans l'économie de l'œuvre ?

Certains candidats ont réussi à s'affronter réellement au sujet proposé et arrivent, à partir d'une définition rigoureuse, à cerner les enjeux de la réflexion et à voir s'ouvrir des pistes fructueuses. Interrogée sur la notion d'« iconoclaste » appliquée à Jean Genet, une candidate relève ainsi les deux sens de « briseur d'images » puis « hostile aux traditions » ce qui permet d'ouvrir une double piste de recherche : celle de la place et le rôle des images dans les pièces, celle de la relation de Genet aux conventions et à la morale. Il est dommage que ce dernier aspect n'ait pas ensuite été assez creusé dans le corps du propos.

- Problématiser la réflexion

Une définition préalable et rigoureuse des termes aurait donc souvent permis de mieux délimiter un cadre d'aboutir à une problématique. Cette phase de problématisation semble être celle qui a posé le plus de difficultés aux candidats et trop de leçons ne présentaient pas une problématique suffisamment claire ou suffisamment pertinente. Une fois le sujet circonscrit et compris, il s'agit d'en résumer les enjeux, en proposant une question à laquelle la leçon se donne pour tâche de répondre. Le jury n'attend pas une problématique particulière et se montre ouvert à différentes propositions et interprétations. Pour autant, il ne peut admettre des problématiques manifestement hors-sujet ou dépourvues de réel intérêt.

Souvent les problématisations, sans être véritablement hors-sujet, restent toutefois à un niveau trop descriptif et entravent la réflexion, ne permettant pas d'exploiter toute la richesse permise par le sujet. Les candidats font alors montre de leur connaissance de l'œuvre en multipliant les citations et en balayant de nombreux passages, mais sans construire une vraie réflexion. Par exemple, dans une leçon



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

sur « l'homme et le divin » chez Hérodote, au-delà du repérage de la présence matérielle des oracles et adresses aux dieux, il fallait observer comment la réponse oraculaire peut contribuer à attester de la véracité du propos, ou bien comment les récits sur le divin permettent la variation narrative (la fameuse *poikilia* hérodotéenne). On pouvait également s'interroger sur la position du narrateur face au divin, et faire percevoir la piété prudente dont il fait preuve.

Dans une autre leçon, sur « L'indignation » chez Boileau, la candidate se contente elle aussi de classer les procédés rhétoriques et sujets suscitant l'indignation de l'auteur : la réflexion aurait pu être approfondie en mettant en tension la satire mordante avec la satire aimable ou encore l'indignation et la posture de respect de la tradition adoptée par ailleurs par l'auteur, pour s'interroger sur la conciliation de ces formes et thèmes apparemment contradictoires.

Le jury souhaite tout particulièrement attirer l'attention des candidats sur la nécessaire prise en compte des caractéristiques formelles et génériques des œuvres étudiées. Trop souvent, il a semblé que les candidats étudiaient de la même façon des textes en prose ou en vers, des récits ou des pièces de théâtre. Cette absence de sensibilité aux spécificités génériques se ressent dans la capacité à problématiser et traiter de façon adéquate les sujets de leçon. On attendait en particulier qu'une attention soit portée à la dimension théâtrale, que soit prise en compte la représentation des pièces de théâtre. Les intitulés eux-mêmes y invitaient explicitement pour plusieurs d'entre eux, surtout dans le cas de Plaute. Pourtant cet aspect est resté souvent quasi absent des exposés.

- Organiser la démonstration

La leçon étant une démonstration, elle se doit de progresser clairement afin que chaque étape permette une avancée de la réflexion en vue de répondre à la problématique. À ce titre, trois parties sont attendues et doivent être articulées entre elles afin de permettre un approfondissement progressif de la réflexion. Attention toutefois à ce que ce cheminement corresponde réellement à la construction d'une argumentation. Le jury a parfois déploré que, alors que le plan annoncé semblait *a priori* intéressant, le détail de chaque partie soit ensuite une sorte de catalogue, dans lesquelles les candidats énumèrent toutes les occurrences trouvées de la notion ou du terme proposé par le sujet. Ceci s'avère vite fastidieux et ne donne pas de sens au propos. Faire par exemple un classement des rois et des tyrans quand on traite des « Tyrans et des Rois » chez Hérodote ne peut avoir un sens que si on s'interroge au préalable sur la notion de *turannos* dans la pensée hérodotéenne, notion qui apparaît dès le livre I des *Histoires* avec le personnage de Crésus, et que si l'on tient compte des spécificités de l'époque dont traite l'historien, ce tournant des VI<sup>e</sup> et V<sup>e</sup> siècle où le mode de gouvernement tyrannique est encore dominant dans les cités grecques.

Les premières parties des leçons, en particulier, présentent souvent ce défaut. Un état des lieux initial peut être nécessaire, mais il importe qu'il soit bien relié à la problématique et présenté de façon dynamique, comme une première étape de la réflexion, et non comme une liste déroulée de façon mécanique. Une leçon portant sur « Les noms propres chez Villon » proposait par exemple le plan suivant :

I- Types de référents désignés par les noms propres.

II- Le jeu avec la référentialité : brouillage du réalisme, jeux de mots et doubles sens.

III- Le paradoxe des noms propres : les noms propres constituent en fait un éloignement du réel qui permet d'affirmer la singularité d'une poétique.

Ce plan est cohérent et permet un bon approfondissement de la réflexion d'une partie à l'autre. Il est toutefois dommage que la première partie ait consisté en un catalogue des différents types de



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

noms propres présents dans le texte (personnes, lieux...). Elle aurait gagné à être mieux reliée à la problématique générale, en s'interrogeant par exemple sur le type d'inscription dans l'œuvre (apostrophe, citation...) et sur les problèmes de lecture posés par les effets de réel créés.

Pour ce qui est des études littéraires, il paraît nécessaire, même s'il ne s'agit pas d'une explication linéaire, que le plan de la leçon permette d'envisager à un moment ou un autre l'organisation d'ensemble du passage.

Par ailleurs, si le jury attend une organisation claire et efficace, il ne fait pas non plus un dogme de la nécessité de proposer trois sous-parties au sein de chaque partie. Si cette organisation n'est qu'une coquille vide qui aboutit à des redondances et des moments creux, elle ne présente pas d'intérêt. Le plan doit être adapté au propos et aux besoins de la démonstration, afin de permettre une progression efficace entre des moments bien articulés entre eux.

- Choisir judicieusement les extraits des œuvres

Un dernier point est essentiel pour élaborer une leçon de qualité : il s'agit du choix des extraits qui seront utilisés à l'appui du propos. Ces derniers forment la base de la démonstration et il importe donc d'être attentif à leur pertinence et leur variété. Le jury apprécie que les candidats se fondent sur des passages parfaitement adaptés à leur sujet, qui témoignent de leur bonne connaissance de l'œuvre et de leur bonne compréhension des termes du sujet. Certains passages sont appelés par le sujet et les omettre serait considéré comme un manque. On n'imagine pas, par exemple, traiter le langage dans le *Poenulus* sans s'intéresser avec précision aux jeux de mots qui émaillent la pièce, à la scène où Milphion « traduit » de façon fantaisiste les répliques d'Hannon ou encore aux passages de pur langage, sans enjeu pour l'intrigue. Dans ce cas, une analyse précise est attendue pour venir éclairer les enjeux du sujet.

*A contrario*, le jury déplore que beaucoup de leçons, quel que soit leur sujet, évoquent toujours les mêmes extraits canoniques d'une œuvre, donnant ainsi l'impression de plaquer des développements tout-faits qui ne conviennent qu'imparfaitement au sujet à traiter. Dans les leçons sur les *Confessions* par exemple, les mêmes passages obligés sont revenus sans cesse : le vol des poires, la découverte de l'Hortensius... sans témoigner d'une lecture personnelle approfondie de la part des candidats et révélant une maîtrise insuffisante de l'œuvre.

Les interrogateurs apprécient que l'aisance des candidats vis-à-vis de l'œuvre leur permette de naviguer entre différentes modalités de références : citation d'une phrase ou d'un mot, analyse développée et précise d'un extrait, commentaire plus général d'un long passage (scène, chapitre), confrontation de différents passages de l'œuvre... Toutes ces configurations sont possibles et le jury constate, à la capacité du candidat à les faire alterner et surtout à les utiliser avec efficacité à l'appui de sa démonstration, la maîtrise de l'œuvre et les qualités argumentatives de l'exposé.

### **Pendant le passage : prouver ses qualités d'orateur et de pédagogue**

Outre les exigences concernant le contenu du propos, le jury attend d'enseignants expérimentés qu'ils soient conscients de la nécessité de faire preuve de clarté et de conviction pour séduire leur auditoire.

- Montrer ses qualités oratoires

La qualité de l'expression fait évidemment partie des attentes d'un jury d'Agrégation, *a fortiori* concernant des enseignants de Lettres. Fort heureusement, le jury n'a pas eu à déplorer que des candidats s'expriment de façon inadaptée ou dans une langue relâchée, à quelques rares exceptions près



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

(une candidate parlant d'un personnage à qui l'on a « coupé le sifflet »). Il insiste toutefois sur la nécessité de s'exprimer avec la plus grande précision, en particulier dans l'emploi du lexique spécialisé de l'analyse littéraire. Les interrogateurs doivent pouvoir être certains que les candidats maîtrisent complètement ces notions qu'ils sont amenés à employer devant des élèves, et les utilisent avec rigueur et de façon adéquate. La notion de « métathéâtre » a par exemple été souvent convoquée au sujet de Plaute, mais sa maîtrise a semblé fragile. Les candidats ont peiné à en fournir une définition claire. Elle aurait pourtant permis de donner relief à la problématique et de dépasser résumé de l'intrigue, analyse psychologique et paraphrase.

Font aussi partie des qualités attendues la capacité à se montrer convaincu et à transmettre au jury le plaisir que l'on peut ressentir à parler des textes. À cet égard, et malgré l'obligation cette année de porter un masque, certains candidats ont su maintenir l'intérêt soutenu du jury tout au long de leur prestation par la clarté de leur propos et la lecture convaincante faite des extraits cités. En revanche, on s'interroge parfois face à des discours prononcés d'une voix monocorde, pendant lequel le candidat semble lui-même peu convaincu par ce qu'il a à dire.

Bien entendu, une bonne gestion du temps fait également partie des critères de réussite d'une leçon. Le temps alloué à chacun des moments de l'exposé se doit d'être équilibré et il est frustrant (pour le candidat comme pour les interrogateurs) de voir la fin d'un exposé bâclée parce que le candidat prend conscience qu'il ne lui reste qu'une ou deux minutes de parole. À l'inverse, il est bien sûr recommandé aux candidats d'utiliser tout le temps mis à leur disposition : des leçons n'utilisant que trente minutes sur les quarante allouées s'avèrent en général décevantes, n'approfondissant pas assez les pistes amorcées ou laissant de côté certains enjeux du sujet.

- Guider ses auditeurs

Un professeur se doit de faire preuve de qualités pédagogiques. Il importe donc de guider autant que possible le jury tout au long de l'exposé. Les interrogateurs apprécient cette clarté et ce souci des interlocuteurs, depuis l'annonce du plan à la fin de l'introduction jusqu'aux transitions régulières qui permettent de rappeler la logique du cheminement suivi.

L'attention des candidats est particulièrement attirée sur la façon de citer les extraits des textes. Trop de candidats se sont perdus dans leurs notes et les références qu'ils avaient prévu d'exploiter. Au moment de citer un passage, ils ne le retrouvent plus dans l'œuvre et perdent de longs instants à le chercher en vain, ce qui a pour effet de les mettre dans l'embarras et de leur faire perdre leurs moyens. D'autres fois ils lisent des passages recopiés sur leur feuille mais sont incapables d'en donner au jury les références (numéros de page, de vers) de sorte que les interrogateurs ne peuvent s'y référer. Il importe donc, pendant la préparation, de noter clairement sur son brouillon les références des passages que l'on analysera. Pour rappel, les candidats n'ont pas le droit d'écrire sur l'œuvre mise à leur disposition et ne peuvent donc indiquer des repères en marge. Ils ont toutefois assez de moyens (numéro de page, numéro de vers ou de paragraphe) pour permettre une référence claire aux passages choisis et assurer ainsi une navigation fluide entre leurs notes et l'œuvre qu'ils ont en main.

- Accepter de dialoguer avec ses interlocuteurs

On ne rappellera jamais assez que l'entretien est un moment important de l'épreuve, qui peut influencer de façon importante sur la note finale. Les candidats sont donc invités à rester mobilisés après avoir terminé leur exposé.

Les questions posées invitent en général à revenir sur certains propos tenus lors de l'exposé. Cela ne doit pas déstabiliser : les interrogateurs souhaitent parfois simplement manifester leur intérêt pour telle ou telle idée qu'ils aimeraient voir le candidat approfondir davantage. Ils apprécient alors que



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

celui-ci soit capable de poursuivre sa réflexion sur la problématique appelée par le sujet, d'effectuer des liens qu'il n'avait pas explicités dans son exposé. Cela peut être l'occasion de lever des ambiguïtés et d'éclaircir des points, qui, traités trop rapidement lors de l'exposé, avaient laissé penser au jury que certains concepts étaient mal maîtrisés.

Les questions peuvent aussi inviter le candidat à revenir sur un passage précis qu'il a commenté lors de son exposé, en lui demandant d'en préciser, voire d'en rectifier l'analyse. Là encore, le jury apprécie l'ouverture d'esprit des candidats qui ne restent pas campés sur leurs positions en répétant ce qu'ils ont déjà dit mais au contraire font l'effort d'affiner leur interprétation, en essayant réellement de comprendre ce qui leur est demandé.

Le jury peut également demander aux candidats de suggérer des exploitations didactiques possibles en lien avec le sujet donné. Il apprécie alors la capacité du candidat à établir des ponts entre sa culture savante et sa pratique de classe, prouvant que maîtrise des œuvres et maîtrise didactique vont de pair. Alors que certains candidats, par exemple, plaquent sur les pièces de Genet des analyses moralisantes qui semblent faites pour les tragédies classiques, d'autres n'ont pas éludé les difficultés que pourrait poser l'étude en classe de pièces dont la leçon n'est ni univoque ni politiquement correcte. Les interrogateurs ont été sensibles à une réflexion honnête, qui envisage réellement les spécificités des œuvres et les problèmes qu'elles peuvent soulever dans le cadre d'une exploitation didactique.

Pour conclure, le jury adresse ses félicitations aux candidats qui, en dépit des circonstances particulières dans lesquelles s'est tenue cette session, ont su proposer des leçons de qualité, manifestant leur connaissance solide et personnelle des œuvres. Puissent les conseils contenus dans ce rapport contribuer à permettre aux futurs préparateurs de réussir à leur tour cette épreuve et de transmettre au jury leur plaisir à lire et à parler des textes.



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

## **RAPPORT SUR L'EXPLICATION D'UN TEXTE FRANÇAIS POSTÉRIEUR À 1500**

Rapport établi par Camille Dappoigny

L'épreuve orale de l'explication d'un texte français postérieur à 1500 consiste à un étudier un extrait, de trente lignes environ, issu d'une des œuvres du programme.

C'est une épreuve exigeante, qui demande tout à la fois une connaissance précise des œuvres du programme, de leurs enjeux et de leur esthétique et une capacité à interroger les textes dans leur singularité.

Les candidats préparent leur explication pendant 2 heures 30, on leur remet, après qu'ils ont tiré leur sujet, qui indique l'extrait et le point de grammaire à étudier, un exemplaire de l'œuvre au programme.

La durée totale de l'épreuve est de 45 minutes :

- L'explication de texte, qui doit être menée en 30 minutes.
- La question de grammaire, qui doit être traitée en 5 minutes : cet exercice est le plus souvent réalisé après l'explication mais les candidats peuvent s'ils le souhaitent commencer par celui-ci.
- Un entretien de 10 minutes avec le jury, composé de trois membres.

L'explication de texte suit une organisation codifiée, dont ce rapport suivra les différentes étapes.

### **L'introduction :**

- La **présentation** de l'œuvre, de son contexte historique et littéraire et de la place de l'extrait étudié dans l'ensemble tire toute sa pertinence des choix opérés par le candidat. Il ne s'agit pas de proposer un exposé général sur l'œuvre au programme mais d'éclairer dès cette présentation le texte qui va être étudié.
- La **lecture** est un moment important, pour le candidat et pour le jury. Elle permet de partager une interprétation, de témoigner de l'attention portée à sa matière sonore et sensible du texte. Une précision est attendue, qui n'a pas toujours été suffisante, dans le respect de la syntaxe, de la ponctuation et de la versification : la subtilité de la prosodie de Boileau offrait cette année un bel enjeu de lecture. On peut attendre de candidats qui enseignent la littérature et pratiquent la lecture avec et pour leurs élèves qu'ils se saisissent de cet exercice, dont les nouveaux programmes de lycée et la nouvelle épreuve orale des EAF réaffirment l'importance.



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

- Les candidats identifient ensuite les « **mouvements** » du texte, c'est-à-dire sa progression, ses transformations, sur le mode de l'enchaînement ou de la rupture. Comme le rappelait le rapport de la session 2019, il est important de s'interroger sur les bornes de l'extrait proposé et d'examiner le cheminement du sens et de l'écriture de la première à la dernière phrase. La distinction des mouvements doit être justifiée, liée à l'interprétation du texte et ne pas devenir une opération un peu mécanique de « découpage », chaque texte a son économie singulière et ne se compose pas nécessairement de trois parties d'égale longueur.
- L'introduction s'achève par la proposition d'un **projet de lecture**. C'est une étape essentielle : le projet de lecture offre un fil directeur qui guidera toute l'explication. Il permet de dégager les enjeux spécifiques de l'extrait étudié. Ce projet de lecture prend tout son sens s'il est ambitieux. Il ne peut réduire le texte à être l'illustration d'une théorie générale sur l'œuvre. La difficulté et l'intérêt de l'exercice tiennent en ce qu'il nécessite une connaissance fine et précise des œuvres du programme mais aussi une acuité de lecture de l'extrait dans toute sa singularité. Tous les poèmes de Boileau ne peuvent pas être abordés sous l'unique éclairage de « l'art de la satire ». De même, un projet de lecture ne peut pas se contenter de proposer une approche convenue et formelle du texte : lire la première page des *Bonnes* comme une « scène d'exposition originale » ne permet pas, par exemple, d'en saisir les enjeux dramatiques et esthétiques. On peut dire, de manière générale, qu'un projet de lecture qui pourrait se décliner sur tout autre extrait de la même œuvre ou sur tout texte du même type manque l'essentiel de l'exercice.
- **L'explication du texte** peut être menée de manière linéaire ou proposer une organisation composée. Cependant, il est à noter que les explications linéaires donnent lieu à de bien meilleures prestations et que cette méthode est sans doute à favoriser. La connaissance des œuvres est indispensable pour saisir la signification des textes. Ainsi l'étude d'un extrait de *Mauprat*, évoquant le séjour de Bernard à Paris prenait-elle tout son sens dans l'intertextualité avec Rousseau. Il est de même nécessaire d'aborder les explications de texte avec des notions précises d'analyse littéraire. Les approximations conduisent souvent à des lectures réductrices : parler de « monologue intérieur » à propos d'une tirade d'Irma dans *Le Balcon* n'est pas seulement une confusion quant au genre du texte mais empêche d'en saisir la puissance poétique.  
Le jury a regretté cette année le peu d'intérêt porté à l'écriture. Des candidats interrogés sur Boileau et affirmant l'importance pour le poète du travail sur la langue n'étudiaient pour autant pas, ou de manière très superficielle, ce travail. Les textes de Genet ont rarement été abordés dans leur dimension poétique. Il est important d'observer combien les textes proposés pour l'explication doivent être l'occasion d'un véritable questionnement : l'implicite, l'ironie, les ambiguïtés de textes complexes et parfois retors sont à interroger. Les œuvres au programme cette année, notamment celles de Voltaire et de Genet, offraient des résistances que l'explication, même si elle ne peut toutes les résoudre, et là n'est pas son objet, doit faire apparaître.
- La **conclusion** peut être rapide, elle offre l'occasion au candidat de témoigner de sa connaissance du programme et de son aisance à circuler dans l'œuvre en mettant en relation l'extrait étudié avec l'ensemble.
- L'**entretien** permet au jury d'amener les candidats à approfondir, préciser, nuancer un propos ou une analyse. Cette étape est importante et a permis à de nombreux candidats de faire preuve de leur capacité réflexive, de leur écoute et de leur réactivité.

L'épreuve de l'explication de texte est exigeante mais elle est l'occasion de partager le plaisir du texte, l'élaboration poétique du sens, l'intelligence d'une écriture. Le jury a conscience des difficultés de l'exercice et des conditions qui sont celles d'un concours. Cette année les candidats se



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

sont préparés dans un contexte particulièrement complexe et on peut les féliciter d'avoir su aller au bout de ce parcours.

## **RAPPORT DE L'ÉPREUVE DE GRAMMAIRE**

Rapport établi par Philippe Maupeu

Les résultats obtenus à l'épreuve de grammaire pour cette session se sont avérés globalement décevants. Manifestement, chez bon nombre de candidats, l'épreuve n'a pas fait l'objet d'une préparation suffisamment continue. L'explication du segment proposé à l'analyse (phrase verbale ou non verbale, simple ou complexe ; proposition ; complément<sup>49</sup>) a très souvent tourné court, bien en deçà des 5 mn imparties. Sentiment d'improvisation, notions mal maîtrisées, confusions sémantiques, manque de repères historiques quant à l'évolution de la langue, absence de ligne de force et de projet interprétatif, émiettement et non-hiérarchisation de remarques égrénées au fil du segment analysé : les prestations se sont révélées dans leur ensemble (il y a eu bien entendu des exceptions remarquables) d'un niveau plus fragile que les années précédentes. L'annulation des épreuves orales l'an passé pour les raisons sanitaires que l'on sait et l'incertitude qui a certainement pesé plus ou moins consciemment dans les esprits sur l'organisation des oraux cette année n'expliquent pas tout. Le faible coefficient affecté à l'épreuve, elle-même annexée à l'épreuve d'explication de texte, semblerait laisser penser à certains candidats que le gain potentiel (en points) ne saurait être à la hauteur de l'investissement requis (en temps de travail). Ce calcul est trompeur. Un manque de sérieux (disons-le) dans la préparation se traduit non seulement par des approximations gênantes dans l'utilisation d'un méta-langage grammatical censé maîtrisé dans l'enseignement secondaire, mais aussi par des confusions sémantiques et logiques qui vont jusqu'à compromettre la compréhension littérale du texte. Or, on ne rappellera jamais assez combien l'intelligence du sens littéral est le préalable à toute explication littéraire : on ne saurait dégager les traits stylistiques d'un texte sans connaître les faits de langue par rapport auxquels ils font écart. Les pièces de Jean Genet ont souvent déstabilisé les candidats : l'analyse du texte théâtral requiert une approche pragmatique des actes de langage peu travaillée par la grammaire scolaire ; et l'oralité (en réalité très élaborée) des énoncés questionne les notions mêmes de phrase et de proposition. Plus étonnamment, les explications des pièces de Boileau ont fait les frais d'une méconnaissance des structures syntaxiques et des particularités lexicales de la langue classique, aboutissant parfois à de véritables contre-sens ou à un renoncement prématuré des candidats devant la difficulté du texte. Ces lacunes sont particulièrement embarrassantes lorsqu'il s'agit *in fine* de donner

<sup>49</sup> Pour un rappel des modalités de l'épreuve, on renverra au rapport de la session 2019.



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

précisément aux élèves les outils linguistiques à même de leur éclairer le sens des textes : les tours syntaxiques de la langue de Boileau ne sont pas fondamentalement différents de ceux que l'on trouve dans la poésie de La Fontaine ou de Racine. Sans pour autant noircir le tableau, il est apparu assez inquiétant que certains candidats paraissent se satisfaire d'une saisie aussi approximative (voire confuse) du sens, là où la *distinction* est la vocation même de l'exercice scolaire de l'explication. L'enjeu d'une ressaisie des catégories de la grammaire traditionnelle (nature et fonction, phrase et proposition, sujet et prédicat etc.) va bien au-delà de la simple épreuve de grammaire à l'agrégation interne : ce qui se joue est cette familiarité (ce « commerce » dirait Montaigne) cultivée avec la langue sans laquelle il n'est de plaisir du texte littéraire et de sa transmission.

On recommandera ainsi aux candidats de remettre « vingt fois sur le métier » leur ouvrage et de mettre à l'épreuve durant leur préparation annuelle la solidité de leurs connaissances grammaticales : en utilisant les outils grammaticaux nécessaires (grammaires, manuels, précis pour les concours<sup>50</sup>), et en s'exerçant sur des passages choisis dans les œuvres au programme en prenant soin de varier genres littéraires (théâtre, poésie, récit) et modalités énonciatives (types de phrase assertif, interrogatif, injonctif). On ne rappellera pas ici, pour l'avoir fait ailleurs (rapport 2019), les fondamentaux de l'exercice, bien connus globalement des candidats : lecture complète du segment, annonce du plan de l'explication annonçant les phénomènes saillants (problématiques ou typiques) privilégiés par l'analyse, explication en niveaux macro- et micro-structurels, hiérarchisation des remarques. On renverra également ailleurs (rapport de 2016, en particulier) pour un point sur les opérations syntaxiques (permutation, effacement, commutation, expansion, transformation) qui viennent à l'appui de la démonstration. A ce sujet, on rappellera que les opérations de déplacement, par exemple, qui permettent entre autres de distinguer un complément verbal essentiel d'un complément de phrase (circonstanciel, accessoire) – « Les arbres séculaires qui l'entourent l'ensevelissent *dans une perpétuelle obscurité* » (G. Sand) vs « \* *dans une perpétuelle obscurité* les arbres l'ensevelissent » (agrammatical) : le syntagme nominal est bien un complément essentiel du verbe – ont pour but d'interroger le fonctionnement de la langue, la construction syntaxique du segment et d'en identifier les constituants. Certains tests de déplacement ont parfois tourné à la contorsion sinon à la torture syntaxique, et la poésie inopinée qui en résultait, que n'aurait pas reniée Monsieur Jourdain ou Maître Yoda, laissait le candidat aussi dubitatif que le jury était perplexe.

Quelques exemples prélevés dans une base de données trop abondante récoltée durant cette session donneront la mesure du travail à fournir. Si l'explication grammaticale excède bien entendu le simple étiquetage des natures et des fonctions des éléments composant le segment analysé, on attend *a minima* que les catégories du discours soient identifiées et la terminologie grammaticale officielle connue (pourquoi parler de « régime » pour désigner un « complément d'objet » ?). « Que sert ce vain amas d'une inutile gloire ? » (Boileau) : le pronom interrogatif a été pris pour un adverbe (une simple substitution syntaxique (*à quoi*) aurait empêché l'erreur) ; même identification erronée dans « Que la santé immortelle descende du ciel » où la conjonction *que*, introduisant la proposition optative avec ellipse de la principale, est confondue avec un adverbe exclamatif ; l'adjectif verbal « tout-puissant » (Genet) est pris pour un participe présent. Les notions de *phrase* et de *proposition* sont généralement mal distinguées : il a ainsi été question de « proposition complexe » et de « phrase principale »... La nature de « tout » a fait l'objet, selon les segments à analyser, d'hypothèses hasardeuses quant à sa nature (adverbe, déterminant, pronom). Une proposition a parfois été prise pour un complément circonstanciel (« A peine les coqs (...) auront de cris aigus frappé le voisinage », Boileau)... Les syntagmes et les propositions ne sont pas des « morceaux de phrase » ou « morceaux de vers »...

<sup>50</sup> Voir *infra*, les conseils bibliographiques.



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

Confusion des fonctions également : un sujet postposé au verbe n'est pas un complément d'objet direct, comme on a pu l'entendre ; un complément de verbe n'est pas un complément circonstanciel (ou complément de phrase) : il n'est pas déplaçable et on ne peut le supprimer. Le sens des subordonnées circonstancielles a parfois posé problème, notamment la relation logique de *concession*. Ainsi dans cette réplique tirée du *Balcon* : « - C'est la mort certaine ! (...) A moins que Georges soit tout-puissant... ». La proposition subordonnée introduite par la locution conjonctive « à moins que » a été analysée comme une concessive, ce qui est un contre-sens : une concession n'invalide pas l'assertion (ici « c'est la mort certaine ») mais la renforce au contraire, alors que dans cette réplique la proposition introduit une éventualité qui va à l'encontre même du procès dont elle modalise la réalisation.

Plus généralement, les systèmes corrélatifs ont embarrassé bon nombre de candidats, que ces systèmes soient temporels (« A peine les coqs avaient-ils... que... »), comparatifs ou consécutifs. Dans ces systèmes, les subordonnées ne peuvent pas être supprimées ni déplacées. Elles dépendent d'un adverbe de la principale : « Il se mêle *si* fort de ce monde *qu'*il pourrait bien être dans mon corps » (Voltaire, *Candide*). La phrase suivante était proposée à l'analyse : « Il ne pouvait pas plus se passer de lui qu'avait fait le roi de Babylone » (Voltaire, *Zadig*). Dans ce système comparatif la relation logique entre les deux procès, celui de la principale et celui de la subordonnée, est une relation d'égalité (< Il peut aussi peu se passer de lui que ne le peut le roi de Babylone >). La dépendance de la subordonnée à l'égard de la principale est renforcée par le tour elliptique (< que le roi de Babylone n'avait pu se passer de lui >) et l'emploi de *faire* comme auxiliaire vicariant reprenant le contenu sémantique du verbe de la principale (« se passer de »), trait lexical de la langue classique qu'il aurait fallu relever (de même que l'absence ici de la négation explétive). On notera également le phénomène de subordination inverse, parfois mal repéré : « *A peine* ai-je mis le pied en France *que* j'ai versé le sang pour elle » (Voltaire, *L'ingénu*). La locution conjonctive disjointe *à peine... que* exprime une succession rapprochée entre les procès de la principale et de la subordonnée ; il y a subordination inverse car distorsion entre la structure syntaxique et la relation sémantique : la proposition principale exprime en réalité la *circonstance* du procès exprimé par la subordonnée.

D'autres connaissances ont paru trop fragiles. C'est le cas de l'analyse des formes *emphatiques* de la phrase, par *dislocation* (un constituant détaché en tête ou en fin de phrase, et rappelé ou annoncé par un pronom) ou par extraction (encadrement du constituant entre le présentatif *c'est* et le relatif *qui / que*). L'emphase est un remaniement de la phrase canonique, et c'est ce réajustement qu'il faut mettre en évidence dans la démonstration. Ainsi : « ... puisque c'est votre ordre que nous avons choisi de défendre » (Genet, *Le Balcon*). Le complément d'objet direct est extrait en tête de phrase et rappelé par le relatif *que* ; l'emphase remanie la forme canonique : < puisque nous avons choisi de défendre votre ordre >. Autre exemple : « (...) et c'est tout au plus si en plein midi, on peut franchir le sentier qui y mène » (Mauprat, G. Sand) est un procédé d'emphase par extraction de la locution adverbiale « tout au plus » (< et en plein midi, on peut tout au plus franchir le sentier...>). L'analyse logique en thème / prédicat n'est pas toujours familière aux candidats. Un extrait d'une didascalie du *Balcon* de Genet appelait cette approche : « Près de lui, indifférente, une très belle fille rousse. Corset de cuir, bottes de cuir ». La candidate a bien identifié deux phrases averbales, mais sans remarquer ce qui les distinguait : la première phrase contient sujet (le syntagme nominal « une très belle fille rousse ») et prédicat (syntagme prépositionnel « près de lui » avec ellipse du verbe (<se tient>), l'épithète détachée antéposée « indifférente » relevant d'une prédication seconde) ; la seconde phrase en revanche ne comporte qu'un prédicat rapporté au thème de la phrase précédente, ici implicite (progression dite *à thème dérivé*). Les deux segments suivants ont fait de la part des candidats l'objet d'une analyse temporelle : « Quand je dis que je suis lasse, c'est une façon de parler » (Genet, *Les Bonnes*) ; « Elle se trompait sans doute en pensant qu'elle devait me cacher sa sollicitude » (Sand, *Mauprat*). La



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

conjonction de subordination *quand* (analysée par la candidate comme introduisant une subordonnée circonstancielle de temps) et le gérondif *en pensant* (analysé comme exprimant un rapport de simultanéité avec le procès de la principale) introduisent ici en réalité le thème : la principale assume la fonction logique de prédicat, la subordonnée (« quand je dis que je suis lâche ») et le gérondif (« elle pensait qu'elle devait me cacher sa sollicitude ») sont en position de thème.

L'intérêt de l'explication grammaticale est précisément de questionner les certitudes véhiculées par les catégorisations figées de la grammaire scolaire. Dans la réplique « Voyons, Carmen (...), tu ne te prenais pas au sérieux ? » (Genet, *Le Balcon*) le verbe à l'impératif prend une valeur adverbiale : il fonctionne comme un adverbe énonciatif marquant la présence et le jugement du locuteur (l'interrogation oratoire qui suit a en réalité un caractère assertif qui ne souffre pas de contestation) sans perdre pour autant complètement son sémantisme verbal (celui d'une évidence que le locuteur entend faire partager à l'allocutaire en l'incluant dans la première personne du pluriel de l'impératif). Ce que la grammaire scolaire nomme « complément du nom » recouvre des cas différents, selon que le complément du nom caractérise le nom qui le régit ou qu'il est déterminé par lui. Ainsi dans Boileau : « *Ce long amas d'aïeux* que vous diffamez tous / *Sont* autant de témoins qui parlent contre vous » (Satire V). La syllepse (verbe au pluriel / sujet au singulier) appelle une remarque grammaticale sur le statut du complément du nom : dans le syntagme nominal, le GN1 (« ce long amas ») détermine le GN2 (« d'aïeux ») qui est formellement complément du nom mais sémantiquement déterminé par lui ; le GN1 équivaut à un déterminant, d'où l'accord au pluriel. Ce type de configuration se retrouve chez Boileau, chez Genet aussi (« des tonnes de mangeaille », *Le Balcon*).

Enfin, on peut s'étonner de l'absence quasi générale de remarques ayant trait à l'histoire de la langue et son évolution. Les tours morpho-syntaxiques propres à un état de la langue font partie de ces phénomènes que le candidat doit éclairer à l'intention du jury, comme il le ferait à l'intention de ses élèves. Nous relevions plus haut l'emploi du verbe *faire* comme auxiliaire vicariant chez Voltaire, ou la construction directe du pronom interrogatif objet régi par le verbe *servir* (« Que sert » vs « A quoi sert »). Autant de traits de la langue classique. Il y en a bien d'autres, qu'il aurait fallu relever. Ainsi de l'évolution sémantique de la locution adverbiale « sans doute », de la *certitude* (nous préciserions aujourd'hui « sans aucun doute ») à la *probabilité* ou l'hypothèse (chez G. Sand déjà) : faute de cette mise en perspective historique, l'assertion de *L'ingénu* (« S'il y avait eu une seule vérité cachée dans vos amas d'arguments (...) on l'aurait découverte sans doute ») a été mal comprise ; le verbe  *falloir* dit la probabilité et non l'obligation (« Il faut que vous ayez le Diable au corps, dit Candide ») ; ailleurs, de nombreux cas de permutations syntagmatiques au sein du groupe nominal (« Candide (...) mènerait la vie du monde la plus agréable ») n'ont pas été commentés. Seule une fréquentation assidue des textes procurera cette familiarité avec la langue classique – et bien entendu en amont, depuis l'ancien et le moyen français.

Le jury invitera ainsi les candidats à une préparation régulière effectuée sur les textes au programme. De nombreux outils lui seront utiles. Pour une remise à jour sur la terminologie grammaticale, on pourra se reporter d'abord à la récente *Grammaire du français. Terminologie grammaticale* en ligne sur le site eduscol<sup>51</sup>, dirigée par Ph. Monneret et F. Poli, et au *Grévisse de l'enseignant. La grammaire de référence* de J.-Ch. Pellat et S. Fonvielle<sup>52</sup>. Pour dépasser le simple étiquetage des natures et des fonctions et se livrer à une étude approfondie et problématisée des mécanismes de la langue et des actes de langage, une grammaire plus substantielle est indispensable : la volumineuse mais incontournable *Grammaire méthodique du français* (M. Riegel, J.-Ch. Pellat et R.

<sup>51</sup><http://eduscol.education.fr>

<sup>52</sup> *Le Grévisse de l'enseignant. Grammaire de référence*, Magnard, 2016.



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

Rioul)<sup>53</sup>, ou pour sa grande clarté et la facilité de son maniement la *Grammaire graduelle du français* (C. Narjoux)<sup>54</sup>. Les candidats complèteront ces outils par des précis et manuels de préparation aux concours de l'agrégation et par les sections consacrées à la langue dans les ouvrages monographiques sur les œuvres au programme parus chaque année chez différents éditeurs. A terme, la préparation assidue et régulière à l'épreuve s'avèrera nécessairement profitable : le candidat bénéficiera de la familiarité acquise avec le texte au plus près de sa langue bien au-delà de la seule explication grammaticale, et en tirera profit aussi bien pour l'explication de texte que pour le volet didactique de la composition française, où le point grammatical attendu a souvent été négligé.

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

Rapport établi par Jean-Baptiste Guillaumin

Durée de la préparation : 2h30.

Durée de l'épreuve : 45 min (traduction et commentaire : 30 min ; questions de grammaire : 5 min ; entretien : 10 min).

Coefficient de l'épreuve : 5.

L'épreuve orale d'explication d'un texte latin concerne les candidats qui ont choisi la version grecque à l'écrit. Elle porte sur un extrait de l'une des deux œuvres latines au programme (pour la session 2021, le *Poenulus* de Plaute et les livres I à IV des *Confessions* d'Augustin) et comporte, outre la traduction et le commentaire, deux questions de grammaire ; elle est suivie d'un entretien avec le jury, d'une dizaine de minutes, qui permet au candidat de corriger sa traduction et d'approfondir certaines interprétations. Plus qu'un bilan de la session 2021, le présent rapport, en rappelant les attentes du jury, entend fournir aux futurs candidats des conseils de méthode afin de leur permettre de se préparer au mieux à cette épreuve.

<sup>53</sup> *Grammaire méthodique du français* (7<sup>e</sup> édition), puf, « Quadrige manuels », 2018.

<sup>54</sup> *Le Grévisse de l'étudiant. Grammaire graduelle du français*, Deboeck supérieur, 2018.



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

Avant le début de la préparation, le candidat tire au sort un billet sur lequel figure la délimitation exacte du texte, fourni dans un volume unilingue (autour d'une trentaine de lignes ou de vers, la longueur pouvant être modulée en fonction de la difficulté), ainsi que les deux questions de grammaire. L'épreuve implique donc une maîtrise efficace du temps de préparation : si la traduction en occupe nécessairement une part importante, le commentaire (tout aussi important dans l'évaluation générale de l'épreuve) peut difficilement s'improviser, au risque de la paraphrase, et gagne à se fonder sur un canevas clair qui en structure le déroulement et permet plus d'aisance dans la présentation : la rédaction complète est certes matériellement impossible (et du reste peu souhaitable car il convient de s'adresser au jury en adoptant une posture proche d'une situation d'enseignement), mais il peut être utile de prendre le temps d'en rédiger les principales articulations. Dans la continuité des rapports disponibles pour les sessions précédentes, on formulera ici quelques remarques sur les différents temps attendus dans le cadre de cette épreuve orale, qui nécessite de l'efficacité et de la méthode dans la préparation ainsi que de la fluidité dans l'expression.

Avant la traduction, il convient de proposer une **introduction**, qui ne doit être ni une fiche générale (souvent trop longue) sur l'œuvre ni une immersion trop abrupte dans « ce passage », mais qui doit amener, après quelques rapides considérations d'ensemble, au contexte et aux enjeux de l'extrait étudié (en cas d'hésitation, l'utilisation, durant la préparation, d'un volume comportant le texte latin de l'ensemble de l'œuvre au programme peut fournir une aide). On pouvait attendre au moins, par exemple, des précisions sur la situation au sein de l'intrigue et sur les personnages en scène pour le *Poenulus*, sur le moment de la vie d'Augustin concerné par le passage pour les *Confessions*. Il paraît utile de rédiger cette entrée en matière afin d'éviter d'hésiter ou de se reprendre : ce sont les premiers mots qui permettent souvent de trouver la juste intonation et la clarté requises, mettant ainsi en confiance pour la suite de l'exposé.

Cette même clarté expressive doit s'appliquer à la **lecture du texte latin**, qui ne saurait être négligée. Bien que la prononciation « scolaire » du latin, attendue dans ce type d'exercice, comporte une dimension artificielle, le jury apprécie de déceler dans l'articulation des groupes de mots une exactitude syntaxique servant de préambule à la construction, et dans les intonations une approche du texte cohérente avec la tonalité du texte et les orientations du commentaire. Le jury rappelle qu'il lui arrive d'interrompre la lecture avant la fin de l'extrait pour de simples raisons d'organisation du temps, et que cela ne doit pas être interprété comme une appréciation de sa qualité ni déstabiliser le candidat.

La **traduction** suit immédiatement la lecture : à plusieurs reprises, cette année, le jury a été contraint de le rappeler, surpris d'entendre directement le début du commentaire après la lecture. Sans être rédhibitoire, cette situation fait nécessairement perdre du temps en introduisant un moment d'hésitation qu'il est pourtant facile d'éviter pour peu que l'on ait noté clairement l'ordre des étapes sur le brouillon. On rappellera ici que la traduction, sans aller jusqu'à un mot-à-mot trop fragmenté qui fait perdre de vue le sens général, doit se fonder sur la lecture d'unités syntaxiques assez précisément découpées pour ne pas laisser d'ambiguïté sur la construction : une traduction d'un groupe de mots trop large masque souvent un problème d'analyse, que le jury peut demander de préciser lors de l'entretien. On attend une traduction personnelle, qui témoigne d'une maîtrise des enjeux stylistiques et de la tonalité du passage : du comique plautinien aux différents effets stylistiques de l'écriture augustinienne, les possibilités étaient larges cette année. Les modalités de l'oral permettent du reste d'apporter en commentaire, si nécessaire, une justification de tel ou tel choix de traduction. Il va de soi que seule une pratique assidue du texte latin pendant l'année de préparation permet de maîtriser le vocabulaire et les



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

difficultés dont la connaissance fait gagner un temps considérable le jour de l'épreuve, et d'éviter ainsi de se perdre dans l'utilisation du dictionnaire. Par ailleurs, l'entraînement à ce type d'exercice oral est indispensable, en particulier pour acquérir la fluidité nécessaire au va-et-vient entre le texte latin (lu sur un livre) et les notes prises sur un brouillon (qui gagne à être aéré).

Le **commentaire** peut être linéaire ou composé : si la première forme est très majoritairement choisie, elle comporte toutefois un risque de paraphrase ou d'enchaînement de remarques ponctuelles sans vue d'ensemble, dont il faut bien évidemment se garder. Quelle que soit, du reste, la forme retenue, le propos doit être introduit par une analyse du mouvement du texte, qui fournit un cadre général et permet de résumer le contenu du passage, ainsi que par l'annonce d'une problématique qui en oriente la lecture. Comme pour le commentaire d'un texte français, mais en partant toujours de la lettre du texte latin (et non de la traduction), le candidat peut mettre à profit les différents outils d'analyse littéraire à sa disposition pour construire des interprétations de détail contribuant à répondre à la question posée en introduction. Cet objectif ne doit pas être perdu de vue, et il est efficace, même dans le cadre d'un commentaire linéaire, de ménager quelques pauses pour proposer une synthèse partielle (sur une étape du mouvement du texte par exemple) ou une analyse de phénomènes récurrents (emploi d'un terme, d'un champ lexical, d'une structure syntaxique, marques d'énonciation...). Le fait qu'il s'agisse de textes au programme implique une bonne connaissance des intentions générales de l'œuvre ainsi que du contexte d'écriture ou, pour la comédie, des modalités de représentation : tous ces éléments peuvent être mis à profit pour enrichir le commentaire. Il convient toutefois de savoir manier à bon escient les connaissances générales acquises sur les œuvres ainsi que les outils théoriques qui permettent de rendre compte de certains de leurs aspects (formes du comique de Plaute, enjeux métathéâtraux, aspects de l'écriture autobiographique d'Augustin, etc.) : bien maîtrisées, ces approches complètent utilement le commentaire, mais elles ne doivent pas être plaquées sur le texte et ne sauraient se substituer à une analyse de détail qui doit toujours partir de l'extrait. On peut faire le même type de remarque pour la mise en relation de l'extrait à expliquer avec d'autres passages : si cette approche peut souvent être enrichissante pour mettre en perspective un extrait ou proposer une ouverture en conclusion, il faudrait toujours en étayer la légitimité par un rapprochement thématique, lexical ou structurel pertinent.

Les deux **questions de grammaire** (qui sont généralement traitées à la fin de l'épreuve mais peuvent l'être aussi, par exemple, après la traduction si le candidat estime qu'elles apportent des éléments susceptibles d'être utilisés dans le commentaire), relèvent de logiques complémentaires : la première porte sur une forme ponctuelle dont il convient de proposer l'analyse morphosyntaxique ; la seconde invite à relever, classer et commenter les différentes occurrences d'un phénomène syntaxique dans l'ensemble de l'extrait (par exemple les emplois du subjonctif, les relatives, l'expression de la comparaison, etc.). Au-delà de la vérification de l'analyse grammaticale de quelques points du texte, l'exercice permet d'évaluer la maîtrise des cadres de la grammaire latine et la capacité à les exposer clairement et de manière organisée, comme on peut l'attendre dans une situation d'enseignement.

L'**entretien avec le jury** ne doit pas être considéré comme une interrogation complémentaire comportant des pièges, mais comme l'occasion de reprendre ou d'approfondir certains points de l'exposé. Les questions sur la traduction, en particulier, permettent souvent de corriger des analyses initialement erronées : le jury est sensible à la capacité des candidats à réagir rapidement pour préciser ou rectifier leur traduction. À plusieurs reprises, l'évaluation initiale d'une traduction a ainsi pu être sensiblement augmentée lors de l'entretien, qui permet également aux candidats de mettre en valeur



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

leur connaissance de l'œuvre et de ses enjeux. Le jury invite donc les candidats à conserver jusqu'à la fin de l'épreuve la concentration nécessaire à une discussion efficace.

Malgré la difficulté d'une épreuve exigeante qui nécessite en particulier une bonne maîtrise du temps de préparation, le jury a eu la satisfaction d'entendre un certain nombre de présentations solides qui témoignent à la fois de grandes qualités pédagogiques et d'un travail sérieux sur le programme, d'autant plus méritoire de la part d'enseignants en poste et la plupart du temps chargés d'un service complet. Puissent les quelques remarques formulées dans ce rapport être utiles aux futurs candidats, qui doivent savoir qu'une préparation assidue, fondée sur une fréquentation régulière des auteurs au programme à lire et relire en latin, est la meilleure garantie de réussite.

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

Rapport établi par Emmanuèle Caire

Les deux premiers conseils (et qui pourraient être les seuls !) sont d'une part d'avoir une très bonne connaissance des œuvres au programme qu'il faut avoir lues plusieurs fois pour en maîtriser la structure, d'autre part de renforcer ses connaissances grammaticales et sa familiarité avec la langue grecque. Cela devrait éviter deux écueils : celui de la méconnaissance des faits de langue et/ou du contenu de l'œuvre et, inversement, celui qui consiste à essayer de restituer une traduction laborieusement apprise par cœur mais sans pouvoir en expliquer le mot à mot.

Pour plus de commodité, nous proposerons des conseils et des pistes en détaillant point par point les différentes étapes de la préparation et du passage de l'épreuve.

**Pendant l'année et bien en amont du concours** : lire et traduire les textes du programme. Trop souvent les candidats attendent d'avoir connaissance des résultats de l'écrit pour commencer à travailler les œuvres au programme de l'oral. Si l'on peut en comprendre les raisons par rapport à une perspective de stratégie immédiate de gestion du temps de travail, c'est cependant une stratégie bien



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

risquée ! Il est préférable de se préparer bien en amont, d'abord en lisant les œuvres en traduction, puis en traduisant régulièrement de courts passages afin de s'habituer à la langue de l'auteur, à son style, à son vocabulaire récurrent... Cela permettra ensuite d'aborder de manière plus sereine, plus efficace et surtout plus rapide le travail approfondi sur l'œuvre suivie. Cette préparation doit être aussi l'occasion de vérifier les points de syntaxe et de morphologie souvent quelque peu oubliés (verbes en –μι, aoristes athématiques, formes de parfait, syntaxe de ὅν ou du relatif...).

**Pendant la préparation de l'épreuve :** surveiller la gestion du temps. Il ne faut évidemment pas « bâcler » le commentaire ou laisser de côté les questions de grammaire. Chaque partie de l'épreuve fait l'objet d'une évaluation. La perfection d'une traduction ne saurait compenser l'absence du commentaire.

**L'épreuve elle-même :**

**1 La présentation du texte** ne doit pas prendre la forme de considérations trop générales « Hérodote était un historien qui a vécu au V<sup>e</sup> siècle avant notre ère... » ou d'une biographie détaillée de l'auteur (avec par exemple l'énumération des tragédies d'Eschyle). Le jury attend plutôt une présentation du passage, avec sa situation et ses enjeux dans l'économie de l'œuvre. Une ou deux phrases sont largement suffisantes pour cette présentation générale. Des éléments plus précis seront donnés lors de l'introduction du commentaire.

**2 La lecture du passage**, n'est pas une simple formalité dont il faudrait se débarrasser avant de passer aux choses sérieuses, au point que certains candidats s'en débarrassent... en l'oubliant ! Dans l'idéal la lecture doit être fluide, faire preuve de la bonne compréhension du texte, en rendre autant que possible le « ton ». On ne saurait trop conseiller aux candidats de s'entraîner à la lecture du grec à voix haute. Le jury a été sensible aux efforts de certains pour prendre également en compte l'accentuation. En revanche, une lecture hésitante, avec omission systématique de lettres ou de syllabes, déformation des termes les plus courants, n'est pas de très bon augure, surtout lorsque, de ce fait, elle peut occuper à elle seule un tiers du temps imparti pour l'épreuve.

**3 La traduction** représente évidemment un élément majeur de l'épreuve. Le jury attend une traduction par groupes de mots, précise mais syntaxiquement compréhensible en français. Tous les mots doivent être traduits. Il est important de ne pas parler trop vite, afin que les examinateurs aient le temps de prendre des notes. Les erreurs relevées dans les traductions sont de nature et de gravité différentes. Les plus lourdes portent sur les grandes règles de syntaxe – l'expression du potentiel, de l'irréel ; l'expression de l'ordre et de la défense, la syntaxe du relatif – ou sur des questions morphologiques (formation des participes passifs et moyens, du parfait...etc). Il est important de prêter attention aux signes diacritiques (νυν est différent de νῦν ; il ne faut pas confondre παρῆσαν avec παρήσαν etc). Attention aussi aux analyses aberrantes : ἐκμαθεῖν analysé comme un parfait ; σημανοῦσιν comme un datif pluriel de σῆμα) ; ὕπεστιν analysé comme « une forme plutôt adverbiale », ou bien, devant l'insistance appuyée du jury, comme une forme du verbe ὑπ-ίημι ! On a relevé aussi des erreurs plus ponctuelles : sens de οὐ φημι « ne pas dire que » au lieu de « dire que... ne pas... » ; ποιήσω analysé comme un subjonctif futur... Les particularités de l'ionien d'Hérodote ont aussi été source de confusions : τοι = att. σοι souvent compris par les candidats comme une particule ; μιν non reconnu ; pronoms relatifs non identifiés. Il y a eu toutefois quelques excellentes traductions, quasiment sans faute, précises et élégantes, avec une attention soutenue portée aux reprises de termes de la même famille, aux variations de vocabulaire et aux nuances d'aspect dans le jeu des temps verbaux.

**4 Le commentaire** est tout aussi important que la traduction. Il ne faut donc surtout pas le négliger. Il peut être conduit de manière linéaire ou selon une organisation thématique, ce qui doit être annoncé dans l'introduction avec l'annonce du plan. L'important est qu'il soit à la fois bien adapté au passage (il n'est pas utile de vouloir à tout prix trouver de l'« ironie tragique » dans n'importe quel passage des



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

*Perses*) et précis dans ses analyses (dire que le songe d'Atossa est « un morceau expressif par son vocabulaire » est loin d'être suffisant !). Il nécessite évidemment une bonne connaissance de l'œuvre dans son ensemble, afin d'éviter de grosses bévues : Ἱστιαῖος non reconnu comme étant Histiee, l'itinéraire jusqu'à Suse considéré comme un trajet maritime, Aristagoras pris pour un Perse... Les meilleurs commentaires – et certains étaient tout à fait remarquables – se caractérisent par leur clarté, leur capacité à s'appuyer sur le détail du texte tout en dégagant les caractéristiques essentielles, leur attention portée à prendre en compte la nature même de l'œuvre. On ne saurait aborder de la même manière un monologue de tragédie et un discours dans un récit d'historien : les enjeux sont différents, comme le sont les attendus du jury.

**5 La question de grammaire**, comme la lecture, ne doit pas être négligée. Elle représente une part importante de l'évaluation. Il n'est pas attendu un exposé savant mais, là-encore, des réponses claires et précises.

La première question est généralement une question de morphologie : analyse d'une forme verbale ou nominale. Après avoir identifié la forme, il est souhaitable d'expliquer comment elle est formée (par exemple, dans le cas d'un verbe : identification le cas échéant d'un préverbe, d'un augment ou d'un redoublement, d'un suffixe, d'un radical d'une voyelle thématique, d'une désinence...) et, éventuellement, d'en justifier l'emploi (accord d'un participe, fonction d'un infinitif, explication de la présence d'un optatif...)

La seconde question porte sur la syntaxe et fait généralement l'objet d'une formulation plus large (« l'expression de la condition dans ce passage », « la syntaxe des participes », 'l'emploi des négations »...) Le jury attend un relevé systématique des occurrences, mais ce relevé ne doit en aucun cas se contenter de suivre l'ordre de leur apparition dans le texte. Il doit être organisé selon une logique pédagogique. Ainsi il n'est guère pertinent pour une question portant sur les pronoms personnels de les classer par cas ; en revanche une distinction entre les différentes personnes, entre réfléchis et non-réfléchis, entre formes toniques ou enclitiques pouvait être pertinente.

La question de grammaire peut être traitée soit après l'explication, soit après le commentaire.

**6 Lors de la reprise**, enfin, il ne faut surtout pas considérer que les questions posées par le jury sont autant de pièges : au contraire il s'agit d'aider les candidats à identifier et rectifier une erreur, à revenir sur une inexactitude, à préciser le sens d'un mot ou d'un élément du commentaire, à aller plus loin dans une analyse, à établir ses parallèles avec d'autres passages de l'œuvre ou d'autres textes. Il faut donc aborder cette étape avec confiance : une réponse fautive ne diminuera en aucun cas la note d'ensemble ; une bonne réponse l'améliorera.

En conclusion, l'épreuve d'explication en grec ne doit pas être un objet de crainte, même pour des candidats qui n'ont pas enseigné le grec depuis longtemps. Certes, elle demande d'avoir consolidé ses connaissances en langue. Mais pour le reste elle n'est pas inabordable. Au risque de se répéter, une bonne connaissance des œuvres au programme, un exposé bien organisé, une expression claire, si possible en évitant de lire ses notes sans jamais regarder le jury, doivent permettre aux candidats de démontrer leurs qualités pédagogiques et leur aptitude à enseigner le grec devant des élèves. À ces conditions il est tout à fait possible d'obtenir à cette épreuve une note très correcte, voire parfois brillante.

L'idéal serait d'arriver à l'oral dans les mêmes conditions qu'un candidat qui a été capable, au moment du tirage, de reconnaître d'emblée le passage tiré au sort et de retrouver les délimitations du texte grec dans le livre avant même le membre du jury qui vérifiait devant lui, avant de le laisser partir en salle de préparation, que les pages indiquées sur le bulletin correspondaient bien au texte concerné.



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

## **RAPPORT SUR LA LEÇON DE CINÉMA**

Rapport établi par Philippe Maupeu avec le concours de Gérard Dubos

La leçon de cinéma reste encore à bien des égards atypique au sein du concours, à la fois par les conditions matérielles de sa préparation (elle nécessite le maniement du DVD de l'œuvre au programme et de l'ordinateur pour le visionner et sélectionner les extraits commentés) et par les notions et le langage spécifiques que mobilise l'analyse filmique, irréductibles aux figures de l'analyse stylistique et narratologique des textes littéraires<sup>55</sup>. De fait, son évidence semble peiner à s'imposer parmi les candidats, qui ont paru parfois surpris de tirer un sujet de leçon sur l'œuvre cette année au programme, le *Nosferatu* de Friedrich Wilhelm Murnau (1921), libre adaptation du *Dracula* de Bram Stoker et œuvre-phare du cinéma d'épouvante sous la république de Weimar. Quelques rappels sur les attendus de l'épreuve s'imposent.

---

<sup>55</sup> Nous nous permettons de renvoyer au rapport de 2015 pour un rappel des conditions matérielles de l'épreuve : elles n'ont pas évolué depuis.



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

A l'instar du corpus littéraire, la leçon portera selon les hasards du tirage au sort sur un thème ou sur une séquence filmique bien délimitée. Ont été proposés aux candidats les sujets suivants :

-leçon : La Lumière. Chronique de Wisborg, petite ville de province. Apparitions, Disparitions. Le mouvement. L'animal et le végétal.

-étude filmique : L'arrivée de Hutter chez le comte Orlok (16'54'' à 24'19''). L'attente de Hutter et de Nosferatu (44'44'' à 51'52'').

Si certaines prestations ont suscité l'intérêt voire l'enthousiasme du jury par la cohérence du discours interprétatif, la subtilité de l'analyse, la maîtrise des enjeux esthétiques, symboliques voire psychanalytiques de l'œuvre, d'autres candidats, plus familiers de l'herméneutique textuelle, ont paru visiblement démunis et désarçonnés face à l'exercice. Alors que *Nosferatu* faisait partie du corpus au programme au même titre que *Mauprat* de George Sand ou les *Satires* de Boileau, il n'a visiblement pas fait toujours l'objet de la même attention lors de l'année de préparation – et il est probable que subsiste encore un certain préjugé de « littéraire » quant à la légitimité culturelle de l'image, y compris cinématographique, *a fortiori* quand elle s'inscrit dans un genre aussi populaire que l'est le cinéma d'épouvante dont le chef-d'œuvre de Murnau est l'un des fleurons. Un texte littéraire ne se lit pas une seule fois ; de même, une œuvre cinématographique se visionne plusieurs fois – et l'on évitera les imprécisions et confusions touchant particulièrement au nom des personnages et des lieux de l'univers du film. On n'attendra pas les brèves semaines précédant la session des oraux pour revoir intégralement l'œuvre, se familiariser avec sa structure narrative, ses choix formels et esthétiques, et pour procéder à des relectures partielles de certaines scènes ou certains plans particulièrement marquants (si cela est en partie affaire de subjectivité, bien entendu, l'arrivée de Hutter chez Orlok, la séquence de la navigation à bord de l'Empusa ou l'étreinte amoureuse finale d'Orlok et Helen sont à coup sûr des morceaux de bravoure du film).

L'exercice n'est pas fondamentalement différent d'une leçon ou étude littéraire. Le jury a pu apprécier chez certains candidats une problématisation qui dynamisait le sujet, une articulation claire du discours dans ses différentes parties, une argumentation progressive, une connaissance fine de l'œuvre, une capacité à la situer dans le contexte politique et artistique de l'Allemagne des années 1920 (influence de l'esthétique expressionnisme, montée diffuse de l'emprise totalitaire etc.), une aisance dans la manipulation technique des outils. Il est essentiel que la démonstration soit, dans la leçon comme dans l'étude filmique, illustrée de plans et de séquences pertinemment sélectionnés et substantiellement commentés, en privilégiant l'image mobile sur l'image fixe. C'est un exercice auquel il faut se former, se préparer.

A l'instar des leçons « littéraires », le sujet se présente généralement<sup>56</sup> sous une apparence thématique. Il revient alors au candidat d'en « dialectiser » l'énoncé, pour éviter une certaine tendance, parfois observée, à un catalogage systématique des occurrences de tel ou tel motif. Le sujet sur « la lumière dans *Nosferatu* » suscitait bien entendu – et la candidate a su le voir – son complément « hors champ », l'*ombre* qui est le domaine d'Orlok, être de ténèbres. Mais le sujet, précisément, par son incomplétude, invitait à déjouer la polarité esthétique et symbolique *ombre / lumière*, très attendue autour de la figure du vampire, pour penser la lumière non seulement dans le jeu « psychomachique » avec son envers (l'ombre portée de la figure éclairée : silhouette d'Orlok sur les murs blancs) mais aussi en tant que condition du visible cinématographique. Une approche « dépolarisée » de la lumière rendait ainsi sensible à la construction de l'espace pictural chez Murnau – et l'on attendait que soient identifiées, plans à l'appui, les influences tant de la peinture d'intérieur hollandaise, Peter de Hooch ou

<sup>56</sup> ... mais pas toujours : il peut aussi prendre la forme d'une citation prélevée dans un dialogue – ici, puisqu'il s'agit d'un film muet, dans un carton.



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

Vermeer, que du romantisme de Caspar David Friedrich (voir les plans d'Helen attendant le retour de Hutter au bord du rivage battu par les vents). La lumière, c'est la lumière du soleil qui scande d'abord les réveils de Hutter (à l'auberge dans les Carpates par exemple, et la scène champêtre qui s'encadre alors dans la fenêtre) avant que, sous l'effet d'une lumière non plus naturelle (lumière solaire, lunaire) ni artificielle (lumière des lampadaires à gaz, des chandelles des intérieurs), mais proprement *spectrale* (selon le terme utilisé dans un des cartons), diffusée par et autour du château maléfique d'Orlok, la balance naturelle de la nuit et du jour le cède à une confusion des temporalités et des distances qui emporte Hutter et Helen, alors que la petite ville bourgeoise de Wisborg baigne dans un implacable soleil de plomb.

Certaines prestations ont buté sur une méconnaissance du langage cinématographique et du vocabulaire d'analyse censé en rendre compte. La séquence qui représente simultanément le voyage d'Orlok par voie de mer et le retour de Hutter à pied par voie de terre, aimantés par la figure d'Helen à Wisborg, a pu être nommée, par analogie, une séquence « stichomythique »... là où il s'agit tout simplement d'un montage parallèle, qui tisse la temporalité du drame en train de se jouer. La même candidate n'a pas su identifier certains procédés techniques pourtant bien connus d'élaboration du fantastique : l'insertion spectaculaire d'une séquence *en négatif* (Hutter dans la calèche d'Orlok), ou le jeu sur les négatifs teintés. L'ouverture / fermeture à l'iris est un procédé syntaxique courant de l'époque du cinéma muet, en complément du fondu enchaîné, pour assurer l'enchaînement des plans. Ce procédé, tel qu'il est investi par Murnau, participe d'une phénoménologie du visible, apparaissant et disparaissant, qui imprime sa pulsation propre, haletante, au film : l'apparition / disparition des images est promesse de leur renaissance, d'une hantise qui vient habiter non seulement Helen mais l'œil du spectateur lui-même indéfectiblement rivé à l'image – thème qui court dans l'histoire du cinéma, de l'œil coupé d'*Un Chien andalou* à l'œil écartelé d'*Orange mécanique*.

Le jury ne saurait donc trop inviter les candidats à s'approprier ce vocabulaire de l'analyse filmique qui fait trop souvent défaut. Analyse de la composition des plans fixes (photogramme figé par l'arrêt sur image) : échelle de plan, point de vue (plongée / contre-plongée), lignes de force, surcadrage, focale et profondeur de champ ; analyse de séquences filmiques : figures du montage (champ / contrechamp, montage alterné ou parallèle, *stop motion*, raccords (r. dans l'axe, r. regard), et figures du mouvement (travelling, travelling optique, panoramique). Certains de ces procédés spectaculaires sont utilisés par Murnau au service du fantastique : *stopmotion* (rythme saccadé) et accélération de la bande dans la séquence d'arrivée chez Orlok, *surimpression* du spectre en fond de cale sous les yeux effarés du matelot etc. Ces éléments d'analyse sont aujourd'hui d'un accès facilité par les nombreux ouvrages et manuels techniques, ou par les sites en ligne illustrés de séquences et agrémentés d'exercices<sup>57</sup>. Les notions de champ et hors champ sont indispensables pour monter comment se constitue l'univers fictionnel.

Ces outils d'analyse et cette culture cinématographique sont ceux dont le professeur doit disposer en classe pour former à leur tour les élèves à l'indispensable lecture des images. La leçon de cinéma n'est donc déconnectée ni du concours ni de l'enseignement : elle s'articule au contraire pleinement avec l'un et avec l'autre.

<sup>57</sup> Citons le remarquable « Initiation au vocabulaire de l'analyse filmique », cours en ligne de Laurence Moinereau sur le site non moins remarquable de l'Université POPulaire des Images (UPOPI), mine de ressources pédagogiques pour les enseignants et pour la classe.