



Concours : AGREGATION INTERNE ET CAER-PA

Section : LETTRES CLASSIQUES

Option :

Session 2018

Rapport de jury présenté par :
Monsieur Bernard MINEO
Président du jury

Rapport de jury

La liste des membres du jury, le programme et les sujets des épreuves de la session 2018 sont disponibles sur le site "devenir enseignant"

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

SOMMAIRE

Commentaires sur la session 2017	p. 3
Bilan de l'admissibilité du concours interne	p. 7
Bilan de l'admission du concours interne	p. 8
Bilan de l'admissibilité du CAER-PA	p. 9
Bilan de l'admission du CAER-PA	p. 10
ÉPREUVES D'ADMISSIBILITE	
Composition française	p. 11
Version latine	p. 19
Version grecque	p. 28
ÉPREUVES D'ADMISSION	
Leçon	p. 33
Explication d'un texte français postérieur à 1500	p. 39
Explication de grammaire	p. 44
Explication d'un texte latin ou grec	p. 49

COMMENTAIRES SUR LA SESSION 2018

La session 2018 marque un net redressement par rapport à la session précédente : le nombre des candidats inscrits a augmenté de 45 pour le concours public et de 1 pour le concours privé.

	2015	2016	2017	2018
Public	435	453	353	398
Privé	56	51	34	35

Nombre de candidats inscrits

Pourcentage candidats présents/candidats inscrits

	2015	2016	2017	2018
Public	72,41	69,09	69	75,16
Privé	69,64	68,63	62	65,71

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

Agrégation

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

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

Le nombre de postes mis au concours étant resté constant depuis 2015 pour le concours public, le pourcentage de reçus a légèrement augmenté, traduisant ainsi une baisse du taux de pression ; à l'inverse, le concours privé ayant perdu un poste par rapport à l'année dernière, le pourcentage de reçus a diminué.

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

	2015	2016	2017	2018
Public	14,2%	14,3%	18%	20%
Privé	12%	8,5%	19%	13%

Répartition des épreuves de latin et de grec.

Pour le concours public, sur les 89 candidats admissibles, 62 ont passé la version latine de l'écrit, 27 la version grecque. Pour le concours privé, sur les 7 candidats admissibles, 6 avaient passé la version latine, un seul la version grecque. Le déséquilibre, déjà constaté les années précédentes entre candidats composant en version latine et ceux composant en version grecque, reste donc parfaitement inchangé. Comme l'année dernière, le jury a intégré des points de bonus dans le barème de correction de la version grecque, permettant à cette épreuve de se rapprocher de la moyenne des deux autres.

On trouvera dans les rapports consacrés à chacune des épreuves une évaluation plus précise des résultats. Nous souhaiterions cependant insister ici plus particulièrement sur la situation du grec. Aussi bien le petit nombre de candidats à avoir choisi cette épreuve à l'écrit que les résultats de celle-ci laissent apparaître une maîtrise trop souvent insuffisante de cette langue, même si l'on compte encore cette année un bon nombre d'excellents hellénistes dans notre concours. Le fait de ne pas enseigner le grec dans le secondaire a parfois eu, semble-t-il, un effet négatif sur la pratique de cette langue qui les avait pourtant passionnés étudiants. Il importe cependant que les candidats à

Rapport de jury

l'agrégation aient conscience des mises à jour nécessaires pour eux dès lors qu'ils décident de passer ce concours. On leur rappellera aussi qu'être professeur de lettres classiques suppose un minimum d'enthousiasme pour les langues anciennes dont la pratique ne devrait pas être oubliée sitôt le CAPES obtenu, même si l'on n'a pas la chance d'avoir des classes de grec. On voudrait croire qu'un enseignant nourrisse son amour des lettres par la fréquentation régulière des auteurs, et que celle-ci n'obéisse pas à la seule contrainte des concours.

Résultats d'ensemble

Barre d'admissibilité

Pour la session 2018, la tendance à la baisse du niveau des candidats se confirme, très légèrement pour le public, de façon plus nette pour le privé.

	2015	2016	2017	2018
Public	11,10	11	10,06	9,76
Privé	11,90	10,07	10,53	9,32

Évolution de la barre d'admission

	Agrégation	CAER-PA
2018	10,83	10,69
2017	10,53	10,08
2016	11,34	11,80
2015	11,05	10,29
2014	11,03	12,35
2013	9,79	8,76

Moyenne des admis (admissibilité et admission)

	2015	2016	2017	2018
Public	12,99	12,65	10,73	12,35
Privé	12,74	11,78	9,04	12,25

Les barres d'admissibilité et d'admission du concours public et privé se sont légèrement rapprochées cette année. La moyenne des admis est sensiblement la même dans les deux concours, avec un très léger avantage, cependant, pour le public. On relèvera également que les moyennes du premier admis dans les deux concours se sont sensiblement rapprochées cette année, l'écart n'étant plus que de 3 points au lieu de 4 l'année précédente.

Rapport de jury

Moyenne du premier admis

	2015	2016	2017	2018
Public	16,50	15,35	14,76	16,47
Privé	16,75	13,50	10,44	13,37

Remarques conclusives et conseils

Le bilan de la session 2018 de l'agrégation interne de Lettres Classiques peut apparaître à bien des égards très positif au vu du niveau élevé de la barre d'admission, de la moyenne des admis et des premiers reçus. À l'évidence, le concours a permis de reconnaître les qualités de rigueur et de finesse d'un grand nombre de candidats, ce qui est une excellente nouvelle pour l'enseignement des lettres en France.

Aux candidats malheureux et aux futurs agrégatifs, nous souhaitons bon courage pour la session 2019. Qu'ils se rappellent que la régularité de la préparation est une condition *sine qua non* de la réussite et que cela implique une fréquentation intime et quotidienne des textes antiques ! Un écueil à éviter absolument, c'est de considérer que la préparation des auteurs de l'oral puisse attendre les lendemains de l'écrit. Le niveau élevé des exigences relatives à la maîtrise des textes interdit que l'on puisse espérer approcher le niveau requis en ne commençant sérieusement la préparation de l'oral qu'en février. Au demeurant, on aurait tort de vouloir dissocier la préparation de l'oral de celle de l'écrit. C'est la lecture régulière des auteurs au programme, dès les vacances d'été et pendant toute l'année universitaire, qui permet au candidat de voir son niveau général se rapprocher des exigences, aussi bien pour les épreuves d'admissibilité que pour celles d'admission. Le fait que les auteurs en latin et grec restent deux ans au programme est de nature à faciliter grandement la tâche de professeurs en exercice. Songez tous, pour finir, que 'καλὸν τὸ ἄθλον, μεγάλη ἡ ἐλπίς'.

Bernard Mineo

Rapport de jury

Bilan de l'admissibilité

Concours EAI AGREGATION INTERNE

Section / option : 0201A LETTRES CLASSIQUES

Nombre de candidats inscrits : 298
Nombre de candidats non éliminés : 221 Soit : 74.16 % des inscrits.
Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire (AB, CB, 00.00, NV).

Nombre de candidats admissibles : 89 Soit : 40.27 % des non éliminés.

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité

Moyenne des candidats non éliminés : 0180.86 (soit une moyenne de : 09.04 / 20)

Moyenne des candidats admissibles : 0242.18 (soit une moyenne de : 12.11 / 20)

Rappel

Nombre de postes : 45
Barre d'admissibilité : 0195.20 (soit un total de : 09.76 / 20)

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

Rapport de jury

Bilan de l'admission

Bilan de l'admission

Concours EAI AGREGATION INTERNE

Section / option : 0201A LETTRES CLASSIQUES

Nombre de candidats admissibles : 89
 Nombre de candidats non éliminés : 86 Soit : 96.63 % des admissibles.

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

Nombre de candidats admis sur liste principale : 45 Soit : 52.33 % 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 : 440.14 (soit une moyenne de : 11.00 / 20)
 Moyenne des candidats admis sur liste principale : 0493.87 (soit une moyenne de : 12.35 / 20)
 Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentair (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 : 198.08 (soit une moyenne de : 09.91 / 20)
 Moyenne des candidats admis sur liste principale : 0231.86 (soit une moyenne de : 11.60 / 20)
 Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentair (soit une moyenne de : / 20)
 Moyenne des candidats admis à titre étranger : (soit une moyenne de : / 20)

Rappel

Nombre de postes : 45
 Barre de la liste principale : 0433.00 (soit un total de : 10.83 / 20)
 Barre de la liste complémentaire : (soit un total de : / 20)

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

Rapport de jury

Bilan de l'admissibilité

Concours EAH ACCES ECHELLE REM AGREGATION (PRIVE)

Section / option : 0201A LETTRES CLASSIQUES

Nombre de candidats inscrits : 35
Nombre de candidats non éliminés : 23 Soit : 65.71 % des inscrits.

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

Nombre de candidats admissibles : 7 Soit : 30.43 % des non éliminés.

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité

Moyenne des candidats non éliminés : 0158.92 (soit une moyenne de : 07.95 / 20)

Moyenne des candidats admissibles : 0254.63 (soit une moyenne de : 12.73 / 20)

Rappel

Nombre de postes : 3

Barre d'admissibilité : 0186.40 (soit un total de : 09.32 / 20)

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



Rapport de jury

Bilan de l'admission

Concours EAH ACCES ECHELLE REM AGREGATION (PRIVE)

Section / option : 0201A LETTRES CLASSIQUES

Nombre de candidats admissibles : 7
Nombre de candidats non éliminés : 7 Soit : 100.0 % des admissibles.

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

Nombre de candidats admis sur liste principale : 3 Soit : 42.86 % 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 : 0420.56 (soit une moyenne de : 10.52 / 20)
Moyenne des candidats admis sur liste principale : 0489.83 (soit une moyenne de : 12.25 / 20)
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentair (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 : 165.93 (soit une moyenne de : 08.30 / 20)
Moyenne des candidats admis sur liste principale : 0191.17 (soit une moyenne de : 09.56 / 20)
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentair (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 : 0427.50 (soit un total de : 10.69 / 20)
Barre de la liste complémentaire : (soit un total de : / 20)

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

ÉPREUVES ÉCRITES

RAPPORT SUR LA COMPOSITION FRANÇAISE

établi par Dominique Giovacchini et Isabelle Trivisani-Moreau

Rapport sur l'épreuve de Composition à partir d'un ou plusieurs textes d'auteurs

Rappel du libellé du sujet :

Six extraits des pièces de Racine *Esther* et *Athalie* vous sont proposés. Dans un développement composé et rédigé, vous présenterez, à partir de l'analyse que vous ferez de ce corpus, les modalités de son exploitation dans un projet didactique à l'intention d'une classe de Première. Vous vous intéresserez au traitement de la question de l'identité au théâtre.

Découvrir les extraits et le libellé : une observation nécessaire au service de la justification didactique du corpus

Après un corpus composé de deux longs textes lors de la session de 2017, le sujet de la session 2018 proposait un nombre d'extraits plus conséquent (six), mais dans un esprit qui ne différait pas des choix opérés par le jury l'année précédente : en effet, la longueur de plusieurs de ces extraits débordait manifestement une situation propre à de simples lectures analytiques. La disparité dans les longueurs des extraits constituait un premier appel à la réflexion, de la part d'enseignants déjà expérimentés, sur les usages diversifiés, mais surtout ciblés, qui pouvaient en être faits. Il convient ici de rappeler combien il peut être profitable de réfléchir aux raisons qui ont pu conduire le jury à retenir les extraits présentés dans leur diversité en les articulant à la piste indiquée : la longueur de certains extraits ne doit pas être comprise comme une incitation à utiliser ceux-ci obligatoirement et à tout instant du devoir dans leur globalité. Il est plutôt attendu que les candidats sachent varier la focale, par exemple en isoler certaines parties des extraits dans le cadre d'une activité, ou adopter ailleurs une approche plus globale. Une telle variation de focale, permet de familiariser les élèves avec certains points qui constitueront ensuite un tremplin pour approfondir : il ne s'agit pas nécessairement de pratiquer de façon systématique une variation de focale qui risquerait d'ailleurs de lasser les élèves, mais de repérer les notions et les faits textuels les plus complexes pour lesquels elle peut se révéler efficace. La réflexion didactique sur des corpus longs renvoie directement à la situation quotidienne qui est celle d'un professeur de français, notamment lorsqu'il travaille sur des œuvres intégrales et qu'il est amené à choisir les passages de textes les plus propices à faire passer ce qu'il entend précisément transmettre à ses élèves. Le corpus ainsi livré à l'attention des candidats, dans ses disparités manifestes, construisait les conditions initiales d'une réflexion dynamique.

Une question devait également émerger rapidement de l'observation, cette fois par rapport aux programmes. En tant qu'auteur dramatique du XVII^e siècle et surtout en tant qu'auteur des modèles les plus reconnus de la tragédie classique, Racine pourrait paraître plutôt attendu dans une classe de seconde, en lien avec l'objet d'étude « La comédie et la tragédie au XVII^e siècle : le classicisme ». Que le sujet incite à utiliser le corpus fourni dans une classe de Première obligeait à l'envisager par rapport à l'objet d'étude à traiter pour ce niveau, « Le texte théâtral et sa représentation du XVII^e siècle à nos jours ». Même si des pièces du XVII^e siècle ont été abordées en Seconde, l'objet d'étude de Première permet de les retravailler sous un angle spécifique : comme l'ont noté de nombreux candidats, l'intérêt d'y revenir est de pouvoir s'appuyer sur la connaissance des codes du théâtre –et plus précisément de la tragédie classique – tels qu'ils se sont forgés à cette époque pour

Rapport de jury

mieux interroger ce qui diffère dans *Esther* et *Athalie*, notamment par rapport au corpus racinien. Douze ans après *Phèdre*, alors que Racine a renoncé depuis un certain temps au théâtre pour devenir historiographe du roi, ces deux pièces naissent dans des circonstances profondément différentes de celles qui avaient présidé à l'élaboration des dix autres pièces : ici Racine répond à une commande qui lui a été faite par Mme de Maintenon pour les demoiselles de *Saint-Cyr*. Ce travail de repérage des écarts était à replacer au sein de l'objet d'étude de première : il convenait de se demander en quoi la question de la représentation permettait de travailler sur de tels écarts. Le contexte de création des deux dernières pièces de Racine ne saurait laisser longtemps perplexe sur ce point : ces deux pièces n'étaient pas faites pour être jouées devant un vaste public, mais dans un contexte avant tout éducatif. L'on sait que, pour *Athalie*, seules quelques répétitions furent ouvertes à un public réduit, mais cette restriction est notamment le résultat du succès d'*Esther*. En effet, bien que, pour cette pièce, le public demeurât trié dans l'enceinte de Saint-Cyr, le succès des représentations fut tel qu'il induisit la défiance des rigoristes et ramena la pièce du statut de spectacle – sinon *de cour*, du moins *pour une partie de la cour* – à celui de simple « instructive récréation » selon sa fonction initiale. Plus ou moins rapidement privées de représentation, les deux pièces de Racine sont cependant loin d'être irréprésentables dans l'absolu : le poids qui a pesé sur elles au début de leur histoire témoigne justement des enjeux politico-religieux qui peuvent s'attacher à l'événement qu'est une représentation théâtrale. Les deux éditions au programme fournissaient un aperçu du sort de chacune des deux pièces « à la scène » et permettaient de mesurer que l'étouffement dont ces pièces avaient été victimes n'existait plus aujourd'hui (un peu plus de cent cinquante représentations à la Comédie française pour chacune d'entre elles au XX^e siècle). L'histoire de leurs représentations offre en outre à un moment un trait significatif : l'éviction de leurs parties chantées. Et il est remarquable que plusieurs choix de représentations contemporaines soient allées vers une recherche de la restitution des conditions des premières représentations, que ce soit par le choix d'interprètes féminines, comme les demoiselles de Saint-Cyr autrefois, ou par le respect des parties chantées et de leurs partitions. Le corpus mettait en valeur l'un de ces points traversés par l'histoire des représentations en offrant, pour deux des extraits, des passages faisant intervenir le chœur, un pour chaque pièce. La simple constitution du corpus permettait ainsi de comprendre l'importance à accorder aux chœurs et à leur traitement différent dans les deux pièces. De fait l'insertion de chœurs accroît par les chants et la musique la dimension spectaculaire par rapport à une simple représentation théâtrale.

Approfondir : la lecture du corpus à la lumière du libellé

Le corpus présentait des éléments qui pouvaient paraître équilibrés à première vue : trois scènes d'*Esther*, trois scènes d'*Athalie*, avec, pour chacune des deux pièces, un extrait faisant intervenir le chœur, celui-ci se trouvant en deuxième position dans l'ordre des actes et des scènes. Un tel affichage pouvait rappeler l'alternance entre parties dialoguées et parties qui font intervenir le chœur (sous forme chantée ou récitée). Pour autant il ne s'agissait pas de niveler les différences existant de fait entre les deux pièces. Leurs parentés existent certes comme le montrent leurs chœurs mais aussi leurs emprunts à des sujets bibliques : *Athalie* bénéficie certes de cette première expérience d'une œuvre avec des chœurs inspirée d'un sujet biblique. Mais des différences sont manifestes, ne serait-ce qu'au plan générique : *Esther* est d'abord désignée comme une sorte de poème avant d'avoir été assimilée par contagion au genre tragique. Cette question générique, fortement soulignée par G. Forestier dans sa préface à *Esther*, n'est presque jamais abordée. Et quand il l'est, c'est trop souvent pour montrer d'évidentes lacunes à propos des genres et des registres, dont l'étude est pourtant inscrite depuis le collège au cœur de la classe de français (confusion fréquente du tragique et du pathétique, mauvaise définition de l'élégie, du drame ou de la tragédie, entre autres).

De fait, trop de candidats semblent considérer les deux pièces comme faisant partie d'un tout, *Athalie* continuant purement et platement *Esther* dans sa thématique, sa poétique et sa dramaturgie. Pourtant *Athalie* a nettement plus d'ampleur qu'*Esther* et cela se perçoit dans le nombre des actes (3

/ 5) et des vers (1286 / 1816). Parmi les extraits présentés, les numéros des scènes travaillées ainsi que leur lecture approfondie devaient donc amener à nuancer une première impression d'équilibre.

Le corpus ne respecte en effet pas exactement les proportions des deux pièces puisque *Athalie* dépasse de 50% le nombre de vers d'*Esther*. En outre le nombre de vers à étudier pour *Esther*, la pièce la plus courte (257 v.), est nettement plus élevé que celui qui a été sélectionné dans *Athalie* (152 v.) alors qu'il s'agit de la pièce la plus longue. Mais les écarts ne tiennent pas seulement à des aspects quantitatifs : ce qui est aussi en jeu c'est la disposition des parties chantées au sein de la pièce d'où découle la fonction des chœurs. Les chœurs sont, dans les deux pièces, traités d'une manière fort dissemblable. Dans *Esther*, le Chœur paraît essentiellement intervenir à l'acte III, scène 3 (**texte 2**), juste avant la révélation décisive, pour conjurer le tragique, en appelant l'élan collectif de la foi au secours de la faiblesse de l'individu, fût-il un roi « sage » et « puissant » (v. 999-1000). Il reste d'ailleurs présent dans la scène 4 (**texte 3**) et y intervient (v. 1141). Le Chœur, alors, semble traduire en l'incarnant humainement l'abstraction allégorique de la Piété qui introduisait *Esther*. Mais au-delà de cette fonction morale, Racine lui fait jouer un rôle essentiellement structurant, l'inscrivant dans l'action dramatique dont il assure à la fois la tension et la continuité, tour à tour annonçant, commentant, alternant la crainte et l'espoir. On observera comment Élise, en se mêlant aux « jeunes Filles Israélites », tantôt parlant, tantôt chantant avec elles, participe à cette totale fusion. Ce mouvement paraît d'autant plus aisé dans une œuvre dont la composition paraît résolument linéaire, suivant pas à pas le récit biblique, sans rebondissements ni péripéties. Dans *Athalie*, en revanche, le Chœur n'apparaît plus du tout dans l'acte V. Deux actes entiers et cinq scènes séparent le texte 5 du texte 6. Encore très présent à l'acte III, le Chœur semble peu à peu s'effacer par la suite. Aucune présence collective ne vient plus alors soutenir ni légitimer un personnage. Pour *Esther*, la scène de chœur (III, 3) du **texte 2** se situe au sein du dernier acte qui est déjà bien entamé, alors que pour *Athalie* la scène II, 9 (**texte 5**) se situe nettement avant la fin de la première moitié de la pièce. Les différences entre les extraits des deux pièces concernent aussi les passages autres que ces deux scènes de chœur. Est présenté pour *Esther* un extrait de la scène d'exposition (**texte 1**), ce qu'on n'a pas pour *Athalie*, dont le premier extrait (II, 5, **texte 4**) se situe même après le passage sans doute le plus connu de la pièce, la relation de son songe. Pour *Athalie* en revanche, on a un extrait (**texte 6**) qui se situe au dénouement, alors que le dernier extrait (**texte 3**) d'*Esther* va encore laisser la place au règlement du sort d'Aman et à une ultime scène de chœur absente d'*Athalie*.

Définir : la question de l'identité

Pour un certain nombre de copies un glissement s'est insensiblement opéré de la notion d'identité à celle de personnage, donnant parfois lieu à des développements de plus en plus éloignés du sujet sur ce qui définirait le personnage tragique ou se livrant à une vaine galerie de portraits ou de caractères. De telles approximations dans la compréhension des notions réduisent le sujet à des préoccupations purement thématiques et simplistes (Exemple : « I) Comment Racine peint les personnages pieux. II) Comment il peint les méchants. III) Comment il donne une dimension sacrée à ses pièces pour transcender le manichéisme de ces identités. » (sic). On se laisse même gagner par cette inquiétude poignante : « Les gentils vont-ils s'en sortir ? » (sic). Peut-être les auteurs de ces copies ne s'étaient-ils pas assez détachés du sujet donné en 2017 qui était centré sur le personnage de roman : leur erreur permet de rappeler la nécessité de s'adapter à chaque sujet et de le considérer comme toujours nouveau afin d'éviter de plaquer sur celui-ci des éléments exogènes. Pour contrer cette tentation, rien de tel qu'un travail de définition. La « question de l'identité » doit être considérée dans le cadre d'une réflexion sur la théâtralité, non dans des perspectives métaphysiques ou psychologiques. Dans cet art de l'illusion qu'est le théâtre, où tout n'est que rôle, jeu d'apparences, dévoilement de vérités *montrées comme cachées* et elles-mêmes mimées, l'identité est bien au centre de tout. On peut même ajouter qu'en faisant de cette identité cachée un fondement de la tension dramatique, *Esther* et, surtout, *Athalie*, pièces bibliques, ramènent la tragédie à ses principes grecs :

Rapport de jury

la séquence didactique pouvait à juste titre convoquer des extraits des *Choéphores* d'Eschyle ou d'*Œdipe roi* de Sophocle. La question de l'identité est un enjeu fondamental du théâtre à de nombreux égards : par-delà la distinction entre comédien et personnage, la situation des demoiselles de Saint-Cyr jouant non point seulement pour se divertir, mais aussi dans une perspective d'édification, introduisait des espaces de confusion plus que dans d'autres pièces. Le théâtre du XVII^e siècle s'est en outre montré particulièrement inventif par la place faite au déguisement dans les différents sous-genres : en cela on voit que la question de l'identité peut être un ressort de l'action. Dans la dramaturgie classique inspirée d'Aristote, la question de l'identité est appelée à jouer de façon récurrente un rôle au dénouement puisqu'Aristote préconise non seulement un retournement en fin de pièce (celui qui menaçait de faire périr un autre voit l'action se retourner contre lui), mais l'accompagne aussi d'une reconnaissance qui s'installe sur ce terrain de l'identité méconnue et découverte d'un personnage (*anagnorisis*). C'est en effet d'une identité énigmatique, *cachée* et d'abord *montrée comme telle*, qu'*Esther* tire sa substance (**texte 1**, v. 44, 50, 54, etc). Dans *Athalie*, Georges Forestier voit la révélation finale comme un sommet de l'art dramatique tel que pouvait le concevoir « toute la poétique classique » : « un dénouement qui renverse le cours des actions est encore meilleur lorsqu'il s'accompagne d'une reconnaissance d'identité. » (*Athalie*, préface, éd. Folio théâtre p. 22). Racine aurait transformé « un dénouement attendu en un dénouement sublime, dans lequel la perte d'*Athalie* est le résultat du dévoilement de ce qui était caché. » (*Ibid.*, p. 23). On ne saurait donc qu'approuver les copies qui ont fait de la prise en compte et de la définition de l'identité un préalable à leur devoir. On en donne ici un exemple :

« Or la question de l'identité mérite d'être étudiée en ce qu'elle est à la fois simple puisque donnée immédiate du texte théâtral et complexe dans le cas d'*Esther* et d'*Athalie* dont l'enjeu est justement de dissimuler l'identité de ses protagonistes. Il en va donc d'une redéfinition des enjeux de savoir propres au théâtre : qui sait ? qui doute ? qui dissimule ? dans quels buts ? Si l'on considère le théâtre comme un art de la parole portée sur scène, dissimuler l'identité sonne comme un tour de force dramaturgique puisqu'il s'agit de montrer (pour le dramaturge), d'être en scène (pour le personnage) sans se dévoiler jusqu'à ce que sonne, dans l'économie de la pièce, le moment opportun de la révélation. La question de l'identité du personnage est autant du ressort de la construction en amont desdits personnages que de leur interprétation par les autres personnages et les spectateurs de la pièce : accoler une identité à un personnage, est-ce tout dire de lui ? que dire en ce cas de la polyphonie des portraits proposés pour un même personnage ou du hiatus entre ce qui est dit et ce qui est représenté. »

Un balayage du corpus à partir de ces éléments de définition permet de dégager quelques constats. Dans *Esther*, tout commence par l'exhibition assumée de l'identité à dévoiler : Esther se nomme à la troisième personne (**texte 1**, v. 83), proclamant tout à la fois son nom, son sang et son secret. La double énonciation les fait aussitôt connaître au spectateur, et surtout, fait savoir qu'ils sont cachés. Le ressort de la pièce est alors tendu en vue de l'effet final (**texte 3**, v. 1033). Entre ces deux premiers extraits, le théâtre est passé d'une scène intimiste, où Élise ne paraît que pour appeler le récit d'*Esther* et le faire respirer, à un espace plus ouvert (« les Jardins d'*Esther* »), où se pressent à la fois autour de l'héroïne et de sa confidente Assuérus, Aman et le Chœur. Seule véritable équivoque à dissiper : celle entretenue par le Chœur (**texte 2**), sur l'identité d'un Roi sauveur (« Que de ton nom la terreur les disperse. » v. 1011), apparemment confondu avec Assuérus, « Roi sage » et « Roi puissant ». Mais le public est sans doute moins naïf, reconnaissant ici des formules à peu près décalquées des *Psaumes*. Tout concourt alors à voir se réaliser le « sacrifice » annoncé de façon purement métaphorique au début de la pièce (**texte 1**, v. 64), par la simple publication du « secret » d'*Esther*: convoquant toutes les ressources expressives du théâtre (chœur, didascalies, lyrisme), le **texte 3** place l'identité révélée au centre d'une « cérémonie » quasiment liturgique. Pièce apocalyptique au sens strict, donc, aboutissant à une révélation attendue depuis toujours, qui

Rapport de jury

transcende très largement celle d'une identité simplement humaine : à savoir celle du Dieu qui fait et nomme les rois (**texte 3**, v. 1064).

Dans *Athalie*, en revanche, le **texte 4** met plus profondément, et littéralement, l'identité « en question » : Abner, Mathan et Athalie échangent essentiellement des interrogations, purement oratoires (v. 560, 566, 567, 571, 578, 588, 589, etc), mais visant des effets différents ou opposés. Tous trois, en fait, ignorent plus ou moins de qui ils s'entretiennent : Abner, parce qu'il ne se doute pas que le roi qu'il espère causera la perte de sa nation. Mathan, parce qu'il croit avoir inventé Joas pour aveugler Athalie (III, 3, v. 888-891), lui-même aveuglé par son propre mensonge, qui, étrangement, est la vérité. Athalie, parce qu'elle hésite à croire l'intuition qui lui parle dans son rêve (v. 583-584). Sur ce plan, le Chœur (**texte 5**) n'est pas plus clairvoyant, célébrant « cet Enfant merveilleux » (v. 752). Or, l'attente eschatologique sera déçue ou plutôt déviée : loin de clore le débat, la malédiction finale d'Athalie (**texte 6**) le relance : « on verra », dit-elle (**texte 3**, v. 1788), usurpant le rôle du prophète après avoir usurpé celui de reine. Mais curieusement, cette « prophétie » est lourde de sens, dans la mesure où elle fait suite à celle de Joad (III, 8, v. 1142-1154).

On insiste sur la nécessité de passer par une étape de définition, essentielle à la problématisation : elle conditionne l'angle de lecture des textes ainsi que leur présentation dont on rappelle qu'elle ne saurait excéder une longueur raisonnable dans l'introduction sous peine de voir le développement vidé à l'avance de sa matière. On donnera ici un exemple relevé dans une copie de la problématisation à laquelle aboutissait ce travail de définition :

« Ce corpus permet ainsi de voir comment Racine à travers un traitement complexe et multiple de la question de l'identité donne une dimension originale à la fameuse notion de reconnaissance pour servir le projet pédagogique à l'origine de la commande de ces deux pièces d'inspiration biblique par Mme de Maintenon à destination des jeunes filles de Saint-Cyr. Cette étude peut tout à fait s'intégrer à l'objet d'étude de première « Le texte théâtral et sa représentation du XVII^e siècle à nos jours », puisqu'il s'agira de voir comment à travers la question de l'identité, Racine s'inscrit dans les cadres classiques de la tragédie que les élèves ont déjà abordés en seconde, tout en dépassant les effets tragiques de terreur et de pitié pour toucher à une forme de sublime. »

Circuler dans le corpus

Parmi les objectifs majeurs de la composition didactique attendue, il y avait la nécessité de montrer à des élèves de Première comment des sujets sacrés (l'identité cachée, puis révélée et enfin triomphante d'Esther et de Joas par opposition à l'identité proclamée et pourtant promise à la catastrophe d'Athalie) deviennent des sujets tragiques et puissamment lyriques. Pour cela différents itinéraires étaient possibles pour s'emparer du corpus.

Beaucoup de copies se sont appuyées pour commencer sur le **texte 1**, scène d'exposition où Esther éclaire Élise sur la façon dont elle est devenue reine, promotion que cette dernière a récemment éprise. Ce qu'elle lui apprend, c'est que le mariage d'Esther avec Assuérus n'a pas entraîné la divulgation de son identité de juive, cette identité religieuse étant problématique puisqu'Assuérus (Darius, selon Racine / plutôt Xerxès) est Roi de Perse et d'autant plus, on l'apprendra plus tard, que les Juifs sont non seulement haïs mais menacés dans leur existence par les agissements du favori d'Assuérus, Aman. La question de l'identité est engagée ici sous la forme du secret.

On a là une première association de cette question à l'idée de crainte que le corpus permet d'exploiter diversement : c'est parfois l'expression d'une peur pour soi-même, comme la scène de chœur d'*Esther* (**texte 2**, début, partie récitée jusqu'au v. 959), qui fait mesurer la retenue d'Esther elle-même dans la scène I, 1 puisque celle-ci s'exprimait moins en termes de peur que de honte. Mais la peur était bien le sentiment que le spectateur était appelé à éprouver devant une dissimulation aggravée par sa prolongation au sein du nœud matrimonial, lesté du poids du visuel et de l'observation assez distante au détriment de la parole et de l'échange. Si la honte est mise en avant et l'emporte

Rapport de jury

dans *Esther* comme le montre son entrée dans l'action, sa peur est pourtant là puisque l'un des enjeux importants de la pièce est de lever ce secret de l'identité juive d'Esther, ce qui se réalise au cours de l'acte III, 4 (**texte 3** début, jusqu'au v. 1040). Dans *Athalie* cette question de la peur pour soi du personnage dont l'identité a été cachée sera considérablement réduite par le fait que Joas-Eliacin, à la différence d'Esther, ignore jusqu'en IV, 2 sa propre identité.

La peur que peut engendrer l'identité est donc aussi celle qu'un personnage éprouve pour l'une de ces figures à l'identité cachée, mais aussi et surtout celle que le spectateur est, à travers lui, appelé à éprouver. C'est le cas, dans la scène II, 5 d'*Athalie* (**texte 4**), où les réserves d'Abner qui tentent de contrer la menace que fait peser Mathan sur le sort de l'enfant (Eliacin-Joas) viennent se heurter à la redoutable autorité de la reine. Ce texte constitue le dernier tiers de la scène où figure auparavant le songe d'Athalie : ici, c'est le mode de l'*agôn* entre les deux personnages qui fait mesurer le risque lié à la reconnaissance, d'autant plus que l'*agôn* n'est pas tranché dans un sens favorable.

De telles scènes amènent à voir comment l'articulation identité-peur peut être réalisée diversement en termes de degré ou en fonction de qui l'éprouve, et pour qui (les autres, ou soi-même). De fait, ni Esther (pour notre corpus) ni Joas ne formulent la peur pour eux-mêmes, alors que c'est le cas du Chœur des compagnes d'Esther. La question de l'identité vient donc nourrir la part de l'émotion qui se trouve d'ordinaire logée dans la voix du Chœur, entité qui exerce une fonction d'impulsion et de relais vers la sensibilité des spectateurs.

Il était intéressant d'approfondir cette émotion que la question de l'identité permet d'exploiter particulièrement dans les scènes de chœur, par exemple en travaillant sur des sentiments opposés comme la crainte et l'admiration que l'on peut relever dans ces scènes : commencer par s'appuyer sur la crainte qu'on a déjà soulignée au début du **texte 2** (partie récitée) ; en regard on peut reconnaître plutôt de l'admiration dans la scène d'*Athalie* II, 9 (début du **texte 5** jusqu'au v. 787) quand le chœur s'émerveille des réponses pleines d'aplomb que l'enfant a osé faire à la superbe Athalie et reprend en quelque sorte espoir. De fait, si l'on revient à l'ensemble de l'extrait d'*Esther* III, 3 (**texte 2** à regarder cette fois dans son ensemble avec ce nouvel objectif de repérage de structure), on voit que la partie récitée qui était marquée par de la crainte est immédiatement suivie d'une partie chantée marquée par un certain espoir que l'on peut entendre dans l'invitation à peine déguisée au Roi à refuser d'entendre la Calomnie et les méchants. De la même façon, on peut alors prendre la suite du **texte 5** et s'appuyer sur le mot technique d'« obstacle » pour repérer comment la parole du Chœur, outre qu'elle amplifie l'émotion, suscite aussi par-là l'impulsion et l'action.

Ce que permettent de noter assez facilement ces scènes de chœur, c'est bien cet effet de balancement, puisqu'elles sont structurées en des étapes aisément identifiables : la primauté du chant y fait passer en quelque sorte au second plan la nécessité de l'interaction plus impérative lorsqu'on est dans une dynamique d'échange. Cette prise de conscience de la dimension spécifique des parties réservées au chœur peut se nourrir d'une observation des spécificités formelles de ces moments, visibles même en dehors de la situation de spectacle ne serait-ce qu'à la facture des vers : on peut s'arrêter sur les longueurs des vers et l'hétérométrie produisant un écart par rapport à l'alexandrin usuel, ou sur les rimes non plus uniquement suivies mais se combinant en des schémas divers avec des rimes croisées ou embrassées, débordant parfois le simple couple de rimes en engendrant des systèmes strophiques. L'attention à de telles données permet de mesurer la spécificité ces moments plus lyriques qui jouent un rôle d'amplification des émotions, majeur dans des pièces comme *Esther* et *Athalie* autant pour l'action que pour entretenir la religiosité de ces spectacles.

Les mouvements qui marquent ces scènes de Chœur permettent également d'opérer des virages au sein desquels l'identité joue un rôle moteur : dans *Athalie* (II, 9, **texte 5**) l'admiration que suscite l'enfant ouvre soudain une fenêtre devant l'état lamentable de Sion ; dans *Esther* c'est à l'égard du Roi que se formulait l'invitation à se méfier de ce qui agissait de façon dissimulée. De ces scènes de chœur marquées par des mouvements, on peut passer à une scène dialoguée d'*Esther* (**texte**

3) en III, 4, qui est elle aussi marquée par un mouvement aussi net. C'est la scène où, en réponse à l'exposition, l'identité d'Esther est révélée à Assuérus par Esther elle-même. On peut noter comment cette scène de révélation commence, pour Esther, par proclamer sa propre identité de Juive, puis se poursuit en corrigeant l'image erronée qu'Assuérus se faisait des Juifs et de leur Dieu. Cette première phase de correction-défense sur trois catégories de personnes se poursuit par une deuxième phase de retournement contre Aman, qui reprend les mêmes personnes dans un ordre inverse, avec un Juif bien spécifique, Mardochée, d'abord présenté comme l'auteur du salut d'Assuérus, et enfin à nouveau Esther elle-même. Cette structure de retournement, présente dans le dialogue comme dans les scènes chorales, joue sur le double plan de l'émotion et de la révélation.

La question de la révélation est au cœur du **texte 3** (*Esther*, III, 4) : après avoir finalement placé Dieu au centre d'une structure en miroir, elle s'achève sur l'affirmation d'une quête de la vérité qui s'adresse au Roi, mais dont le message pourrait être élargi au plan divin. Cette quête est encore bien plus visible quand on est vraiment au stade du dénouement avec le **texte 6** (*Athalie* V, 6). Ces deux scènes accordent une certaine place à la généalogie des deux figures jusqu'ici cachées, Esther et Joas (voir David, mais aussi l'emploi large de « fils ») avec un système à double détente : le dénouement est bien sûr dans *Athalie* le moment où s'affiche l'identité réelle d'Eliacin-Joas, mais c'est aussi l'occasion de dépasser le plan humain. Ce qu'opère *Athalie* en passant de la reconnaissance d'une trace physique de blessure qu'elle aurait elle-même infligée à son petit-fils à une tout autre reconnaissance, celle qu'elle croit pouvoir attribuer à la responsabilité de Dieu.

Cette question de l'identité engage aussi celle du Dieu potentiellement caché qui pourrait avoir agi, concurremment avec le prêtre Joad (c'est l'interprétation que choisit *Athalie*, même si celle du spectateur peut maintenir et articuler les deux plans, humain et divin). Se trouve ainsi récupérée la question de l'*anagnorisis* aristotélicienne qui peut être replacée dans un contexte chrétien. Le corpus sélectionné a en effet écarté d'autres scènes où le problème de l'identité pouvait se poser. Comme le début de la scène II, 5 d'*Athalie* (songe), ou la confrontation d'*Athalie* et de Joas (scène II, 7), dans un interrogatoire où la question de l'identité est finalement évacuée au profit d'autres menaces. On peut mesurer ainsi à quel point Racine a joué avec cette attente de la scène de reconnaissance de la part du spectateur, afin de la préserver pour le moment où elle ne travaillait pas seulement sur le plan dramatique mais entraînait dans une élévation du sens de la pièce vers le divin.

Expliciter son projet dans ses objectifs comme dans son détail

Si la majorité des candidats a désormais compris les enjeux de l'épreuve de composition française, il convient de rappeler pour quelques cas heureusement rares que la dimension didactique de cette épreuve doit dissuader de la confondre avec la dissertation littéraire traditionnelle (une problématique suivie d'un plan en trois parties) alors qu'est attendue une composition faisant place à l'élaboration d'une séquence d'enseignement animée doublement d'une perspective littéraire ET d'une perspective didactique, avec une hiérarchie des objectifs en fonction des séances, de l'approfondissement des lectures et d'un dessein précis. Pour certains en effet le niveau d'explicitation sur les stratégies à mettre en place est insuffisant : on attend un guidage précis à la fois sur les objectifs vers lesquels on souhaite emmener les élèves et sur les moyens que l'on se donne pour y parvenir. La progression didactique s'attache au dévoilement progressif des étapes d'une interprétation du corpus pris dans sa globalité et dans son particulier.

Certains candidats croient que de nombreuses justifications de leurs assertions par des relevés sont attendues : or, un seul, bien choisi et analysé de préférence à une série de relevés qui occupent l'espace de la copie et le temps d'écriture sera plus pertinent, de même qu'en classe, les relevés exhaustifs à l'appui d'une assertion n'ont jamais prouvé la justesse du propos, contrairement à une interprétation pertinente et convaincante. On se demande pourquoi les candidats pensent ces relevés plus pertinents : ils ne sont pas des preuves, seulement des exemples. L'interprétation clairement

Rapport de jury

énoncée et explicitée emporte davantage l'adhésion du lecteur que ces relevés qui ne font que l'ennuyer et lui faire perdre le fil de la pensée présentée. Un mot s'impose ici sur l'abus toujours aussi irritant du recours incessant au « champ lexical », preuve finale et exclusive, aux yeux de beaucoup, de toute littéarité. On aboutit presque toujours par cette voie à des tautologies misérables : « *on voit bien que l'identité est l'objet d'un secret puisque ce texte présente un champ lexical du secret* » (*sic*). Ceux qui cherchent à analyser des textes littéraires aussi subtils avec des outils aussi frustes font parfois penser à de mauvais horlogers qui chercheraient à démonter une montre suisse avec un marteau et un burin.

Quels que soient les moments de la séquence qu'explique un devoir, celui-ci ne doit pas oublier qu'un projet didactique est sous-tendu par une dimension argumentative : il ne s'agit pas seulement de faire connaître des textes, mais de les faire comprendre, ce qui a des conséquences sur la rédaction du devoir. La séance est une situation de démonstration où la narration doit être mise au service d'un objectif argumentatif : on ne peut se contenter de raconter tel ou tel moment des pièces sans engager de processus interprétatif, raconter n'est pas interpréter. Les candidats doivent éviter de se laisser capter accidentellement par la seule « fable » de la pièce car le propos risque vite de tourner à vide.

La présentation du devoir doit se garder de ressembler à une page du cahier de textes de la classe. La chronologie tiendrait alors lieu de réflexion (« *La séquence interviendra en début / milieu / fin d'année* »). Un cadre vide, donc, purement conventionnel et fondant sa seule légitimité didactique sur une liste de notions et de figures rhétoriques, grammaticales ou poétiques à expérimenter pour elles-mêmes. L'exposition d'*Esther* sera ainsi l'occasion d'appuyer une leçon sur les pronoms personnels... Les textes deviennent alors simples prétextes pour illustrer des cadres vides, moyens de ces apprentissages et non objets pouvant être mieux compris grâce à des concepts bien maîtrisés.

On doit rappeler qu'une séquence didactique doit équilibrer des activités propres à faire découvrir et des exercices d'évaluation variés et réalistes, plutôt orientés, en Première, vers les épreuves anticipées orales et écrites du baccalauréat. Une dissertation « sur la notion de fatalité dans les deux pièces » ne serait guère convaincante par rapport aux œuvres elles-mêmes (le monde d'*Esther* et d'*Athalie* n'est pas celui de *Phèdre*), et encore moins par rapport aux enjeux de la séquence. Un autre candidat propose : « *rédigez en vers libres le récit d'un songe qui aurait fait monter en vous de noirs pressentiments* ». Mais est-ce bien pertinent, dans la mesure où le corpus ne comprend pas la fameuse tirade dans laquelle est relaté le « songe d'*Athalie* » ? Comment ne pas penser qu'on cherche ainsi à se réfugier dans les poncifs au lieu d'exploiter vraiment le sujet ?

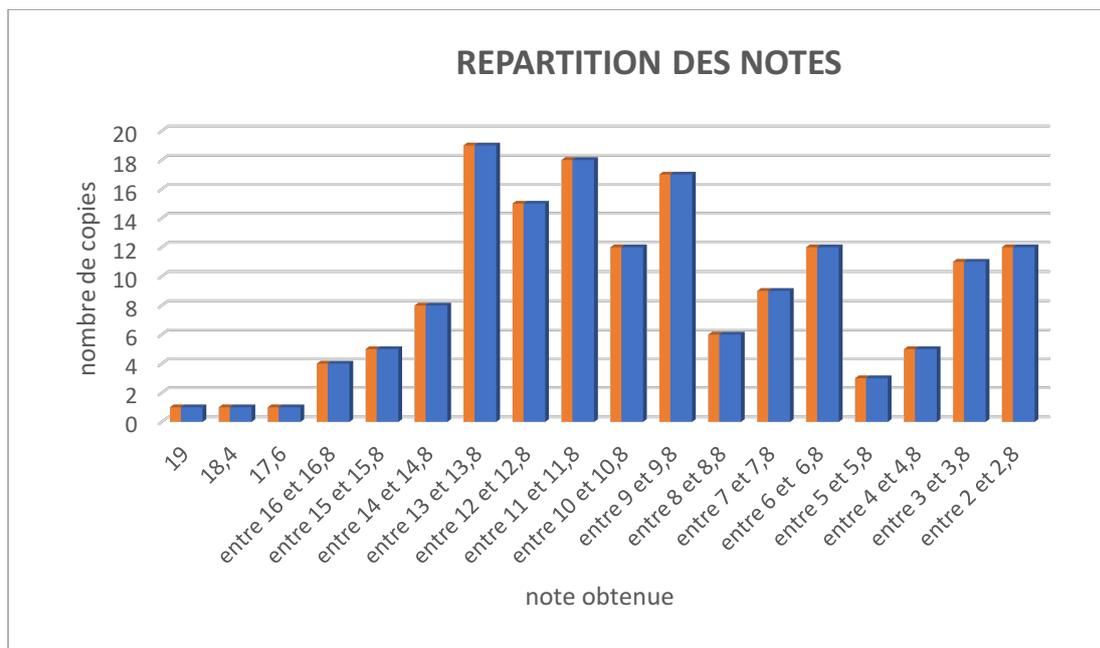
Essentielle, la perspective didactique ne saurait compenser un défaut de travail sur les œuvres au programme : il est surprenant de constater souvent un manque de connaissances, de « savoirs » précis sur Racine, *Esther* et *Athalie*. Pourtant les éditions « officielles » sont celles de Georges Forestier, émanant directement de son volume de « La Pléiade », et comportent des préfaces et des notes que tous les candidats auraient dû aussi travailler durant leur préparation en sorte d'endiguer deux principales lacunes (qui ont permis en revanche de valoriser les compositions mieux informées) : le fait, d'une part, que ces pièces sont « tirées de l'Histoire sainte », qu'il s'agit donc de la réécriture d'un fond biblique et de sa métamorphose en « poème dramatique », ce qui aboutit au « sublime chrétien » ; le fait, d'autre part, qu'on leur assigne l'étiquette de « tragédie alternée », usant de musique et de poésie, de lyrisme, à travers la variété des vers, de la prosodie, du rythme poétique, mais aussi dramatique. Il s'agissait là de points essentiels à la compréhension du corpus et qui devaient trouver leur place dans le projet didactique présenté.

Dominique Giovacchini et Isabelle Trivisani-Moreau

RAPPORT SUR LA VERSION LATINE

établi par Marie PLATON
avec le concours de Thierry SERENO

Le jury a corrigé cette année 159 copies, de niveaux très hétérogènes, ce qui a permis d'étager les notes de 2 à 19. La moyenne générale se situe à 9,7/20. 89 copies, soit 56 % des candidats, obtiennent une note supérieure à cette moyenne et nous nous en félicitons, signe que de très nombreux collègues ont une solide maîtrise de la langue.



Le passage choisi cette année, les chapitres 71 et 72 du *Panegyrique de Trajan*, marquait le retour de la prose après les vers de Lucaïn de la précédente session. Notons toutefois que cette alternance entre la prose et la poésie n'est en rien une règle présidant au choix des sujets proposés année après année. S'inscrivant dans la tradition rhétorique de la célébration du prince, Pline le Jeune y brosse le portrait élogieux d'un empereur à la fois sincère et modeste, et dont le comportement public, empreint d'*humilitas*, d'*humanitas* et de *comitas*, tranche avec celui de ses prédécesseurs (Pline pense sûrement à Domitien, sans toutefois le nommer) et suscite l'admiration et la joie chez ceux qui en perçoivent les effets, en particulier les sénateurs. Pour illustrer cette affabilité nouvelle chez le dépositaire du pouvoir, le panégyriste rappelle un épisode de l'actualité politique récente : la tenue des comices organisés à la Curie pour la désignation des magistrats en l'an 100 p. C., où l'on a pu voir le prince se placer au niveau des sénateurs voire des simples candidats dont il partageait la joie et l'enthousiasme.

S'il n'était pas nécessaire de connaître cet arrière-plan historique pour comprendre le texte, il s'agissait cependant de reconnaître certains usages de la vie politique romaine - la cérémonie des comices et son déroulement - qui font normalement partie de la culture de tout antiquisant, ainsi que le lexique y afférant. Ce bagage historique permettait ainsi aux candidats d'entrer dans une réelle compréhension du texte, de le traduire avec précision et d'éviter quelques faux-sens malheureux. Nous avons par exemple trouvé, dans certaines copies, le mot *candidatis* traduit par « les hommes vêtus de blanc », *curulibus* (qui désignait évidemment le siège curule du *princeps*) interprété comme « les édiles curules » ou, plus incongru encore, comme « de petits chars » (!). Le terme *votorum* (les

Rapport de jury

vœux solennement adressés aux dieux) a été confondu avec les « votes », et enfin le substantif *suffragatorum*, dont le sens (« qui soutient une candidature, partisan ») était pourtant bien précisé par le Gaffiot, a été parfois rendu par « des élus » ou bien à l'aide d'étranges créations lexicales telles que « des suffrageurs ».

Même s'il présente quelques difficultés grammaticales, notamment dans le premier paragraphe, le texte était d'une longueur acceptable (299 mots). Plusieurs copies, toutefois, nous sont parvenues inachevées, et d'autres comportaient des lacunes plus ou moins importantes (omission de paragraphes, de phrases, de mots). Rappelons que, dans ce cas, les pénalités appliquées sont maximales, la tradition veut que le jury impute au candidat les fautes les plus graves répertoriées dans les autres copies. Il convient donc d'essayer de toujours proposer une traduction complète, mais qui soit également intelligible et rédigée dans un français correct, tant du point de vue syntaxique qu'orthographique. De fait, les difficultés d'analyse semblent avoir parfois plongé certains candidats dans un état de sidération tel qu'ils ont perdu jusqu'à la maîtrise de leur propre langue, ce qui explique que 28 copies (soit 17,6 %) aient obtenu une note inférieure à 5. À l'extrême opposé de l'échelle, il faut saluer la belle vingtaine de copies notées entre 14 et 19 qui se sont efforcées, avec la rigueur et la sensibilité attendues chez un professeur de lettres, d'offrir un texte cohérent, précis voire élégant, bannissant résolument les lourdeurs et l'incorrection langagière.

Les difficultés rencontrées par les candidats ayant obtenu les notes les plus basses viennent généralement et probablement d'une préparation insuffisante ou hâtive et ne sont en rien insurmontables. Un entraînement plus régulier, reposant sur la fréquentation intime et quotidienne des textes antiques, leur permettra, à la longue, d'acquérir des automatismes et de gagner en aisance et en rapidité pour réussir dans cet exercice technique que peut être la version.

Nous reprenons ici le détail de la correction de la version dont nous proposerons à la fin une traduction complète.

Iam quo adsensu senatus, quo gaudio exceptum est, cum candidatis ut quemque nominaveras, osculo occurreres, deuexus quidem in planum et quasi unus ex gratulantibus !

La phrase liminaire semble avoir dérouté de nombreux candidats. Elle s'ouvre sur l'adverbe *iam* (repris au début du paragraphe suivant) assez délicat à traduire, au point que certaines copies se sont abstenues de le faire, ce qui est toujours à déconseiller, et d'autres l'ont déplacé à tort dans la subordonnée en le faisant porter sur *occurreres*. Si les traductions par « de plus », « ensuite », « à présent », « alors » ou « dès lors » étaient recevables, en revanche, les acceptions « déjà », « bientôt » ou « tantôt » étaient inappropriées au contexte et constituaient donc des faux-sens.

La traduction du groupe verbal *exceptum est* présentait une deuxième difficulté. Le tour impersonnel excluait en effet l'introduction de la deuxième personne (« on t'a accueilli »), mais étant donné qu'il s'agit d'un texte peu classique, on a accepté les traductions faisant de la complétive introduite par *cum* le sujet du verbe principal : « on a accueilli le fait que » ou bien « on a accueilli le moment où » (cf. la traduction de Marcel Durry dans la CUF : « les sénateurs ont accueilli le baiser que tu donnais »). Une solution habile, relevée dans plusieurs copies et valorisée par les correcteurs, consistait à compléter l'expression en précisant l'objet de l'accueil sénatorial : « on a accueilli ton geste ». Enfin, un usage inapproprié du dictionnaire semble avoir induit en erreur certains candidats qui, égarés par plusieurs citations de Cicéron sans rapport avec notre texte, ont donné au verbe *excipio* le sens juridique de « stipuler expressément, disposer par une clause spéciale ». En outre, la prise en compte du genre littéraire (discours) imposait le recours au passé composé,

Rapport de jury

néanmoins le jury a accepté le passé simple à condition qu'il soit également employé dans la suite de la version, témoignant ainsi d'un souci de cohérence de la part du traducteur.

Le double *quo* a manifestement gêné un certain nombre de candidats qui ont délibérément omis de le traduire, mais il a généralement bien été identifié comme un adjectif exclamatif dans les copies qui l'ont pris en compte. De même, *senatus* a été repéré comme le complément de nom d'*adsensu*, excepté dans de rares copies qui se sont obstinées, contre toute logique grammaticale, à en faire le sujet d'*exceptum est*.

La proximité de *cum* et de *candidatis* a conduit un grand nombre de candidats à interpréter l'ensemble comme un groupe prépositionnel (« avec les candidats »), mais une telle option ne permettait pas ensuite de rendre compte du subjonctif imparfait *occurreres*, qui ne peut s'expliquer que par la présence d'une conjonction de subordination ayant ici une double valeur temporelle et causale : « alors que/tandis que/puisque tu allais au-devant... ». Il était par ailleurs exclu de rattacher *occurreres* au *ut* qui était déjà suivi d'un verbe à l'indicatif, *nominaueras*. Le verbe *occurro* se construisant avec le datif, on pouvait hésiter entre *candidatis* et *osculo*, mais la logique du sens conduisait à faire du premier le complément d'objet du verbe (« tu allais au-devant des candidats ») et du second un complément circonstanciel de moyen (« avec un baiser »).

La proposition *ut quemque nominaueras* a été source de nombreuses erreurs, venant la plupart du temps d'un défaut d'analyse du verbe. Celui-ci est en effet conjugué à l'indicatif plus-que-parfait, ce qui interdisait d'y voir une proposition subordonnée finale ou consécutive et incitait plutôt à lui donner une valeur temporelle : « quand », « lorsque » ou « comme » (sauf dans le cas où ce dernier terme aurait été précédemment utilisé pour traduire *cum*). La deuxième personne du singulier pouvait être rendue indifféremment par le tutoiement ou le vouvoiement à la condition expresse de conserver le même mode d'énonciation dans la suite du texte. En revanche, les comices n'étant pas une remise de prix cinématographique, l'emploi du verbe « nommer » relevé dans plusieurs copies était parfaitement anachronique et déplacé. À la suite d'une mauvaise lecture, le pronom *quemque* (« chacun ») a parfois été confondu avec un relatif ou bien avec l'indéfini *quemquam*, mais nous avons en revanche rencontré quelques copies qui ont su rendre avec bonheur l'idée de succession contenue dans l'expression *ut quemque* à l'aide de formules telles que « à mesure que tu avais nommé chacun d'eux » ou encore « quand tu les avais nommés un par un ».

L'expression *deuexus in planum*, en apposition au sujet de *occurreres* (c'est-à-dire Trajan), se prêtait mal à une traduction littérale. Il fallait comprendre que le prince quittait sa position surelevée pour se tenir de plain-pied avec les candidats en contrebas de l'estrade. Le jury a été ouvert à plusieurs propositions de traductions : « penché/incliné vers le sol », « descendu sur une surface plane », mais la traduction de *planum* par « plaine » ne pouvait convenir étant donné que la scène se passe à l'intérieur de la Curie et non en plein air. La traduction de l'adverbe *quidem* ne présentait pas de difficultés notables, ce qui ne dispensait pas pour autant les candidats de le traduire, ni de le lire avec attention pour éviter de le confondre avec le pronom indéfini *quidam*.

Le tour comparatif *quasi unus ex gratulantibus* a été dans l'ensemble mieux compris, malgré des faux-sens sur la locution partitive *unus ex* + Ablatif, signifiant « l'un parmi », « n'importe lequel parmi » et non « le seul parmi ». Bien que ne présentant pas de difficultés particulières, le participe substantivé *gratulantibus* a parfois été malmené. Oubliant que le participe présent latin est toujours de sens actif (y compris dans le cas d'un verbe déponent tel que *gratulor*), certains candidats se sont en effet obstinés à le traduire par une relative au passif (« ceux qui étaient félicités ») ou bien par une tournure pronominale (« se complimentant »). La proposition « des heureux élus » était, elle, doublement fautive, du point de vue de la construction et du sens. Quant au terme « féliciteurs » trouvé dans une copie, bien qu'attesté dans certains dictionnaires (notamment celui du CNRTL) et témoignant d'une meilleure compréhension du texte latin que les propositions précédentes, il est d'un emploi trop rare pour convenir ici. Nous nous contenterons donc de traduire l'expression par « ceux qui les félicitaient », tout simplement.

Te mirer magis an improbem illos qui effecerunt ut istud magnum uideretur, cum uelut adfixi curulibus suis manum tantum et hanc cunctanter et pigre et imputantibus similes promerent ?

Nombreuses sont les copies n'ayant pas identifié la structure de la double interrogation, ce qui a entraîné plusieurs erreurs de construction. Ainsi l'adverbe *magis*, équivalent ici d'un *potius*, a souvent été compris comme un *magis quam*, et le *an* qui introduisait le deuxième terme de l'interrogation directe a été pris pour une conjonction introduisant une interrogation indirecte dépendant du verbe *mirer*. Une telle analyse avait en outre pour inconvénient de ne pas donner la même valeur délibérative aux deux subjonctifs *mirer* et *improbem*. De surcroît, ce premier verbe a donné lieu à de nombreuses erreurs à la fois sur le sens (au lieu de l'admiration pour l'attitude du prince attendue dans un panégyrique, c'est l'idée de surprise qui a été mise en avant), sur la personne grammaticale (confusion fréquente entre la 1^e et la 2^e personne du singulier), sur le mode (confusion entre futur de l'indicatif et subjonctif présent) et enfin sur la voix, alors même que l'usage des déponents n'est pas supposé être inconnu des agrégatifs de lettres classiques... Quant à *improbem*, il a parfois été confondu, sans explication valable autre qu'une lecture trop hâtive, avec l'adjectif de première classe *improbus, a, um*.

Le tour *efficerunt ut*, « ont fait en sorte que », « ont œuvré pour que », a généralement été identifié de manière correcte, mais on déplore çà et là des confusions entre l'indicatif parfait et le futur antérieur, ainsi que des fautes de syntaxe en français (le subjonctif était en effet requis dans la subordonnée). La traduction du pronom neutre *istud*, qui référerait à l'attitude de Trajan, réclamait une attention particulière. Nous rappelons en effet aux candidats que le démonstratif *iste, ista, istud* ne revêt pas systématiquement une connotation péjorative – qui serait ici en décalage flagrant avec le ton élogieux du propos, mais qu'il est également le démonstratif attaché à la 2^e personne, c'est-à-dire ici à Trajan, l'interlocuteur de Pline et l'objet de son panégyrique. Il convenait donc plutôt de rendre *istud* par « cet acte qui est le tien », ou bien par « cela ... de ta part », en bannissant l'inélégant « cette chose ».

Les candidats ont souvent manqué de rigueur pour traduire la proposition subordonnée introduite par le *cum* historique classiquement suivi de l'imparfait du subjonctif *promerent*. Beaucoup se sont livrés à de multiples déplacements, rattachant par exemple *similes* à *uelut*, ou bien associant *tantum* aux adverbes *cunctanter* et *pigre* comme s'il s'agissait d'un *tam* en faisant fi des coordinations. L'adverbe *tantum*, du fait de sa proximité avec le nom *manum*, a parfois également été identifié comme un adjectif à valeur intensive (« une si grande main »), et le participe passé *adfixi* analysé comme un indicatif parfait 1^e personne du singulier (« j'attachai », « j'apposai »), ce qui rendait impossible la construction du reste de la proposition. La tournure *et hanc* qui marquait un renchérissement (« et qui plus », « et encore »), constituait une variante de l'emploi classique de *is, ea, id* accompagné de *et* (voir le *Précis de Grammaire Latine* de Morisset § 228 : *Eos laudo, idque merito*). Nous avons aussi accepté la traduction « et cette main/celle-ci » qui rattachait *hanc* à *manum* tout en conservant l'idée d'insistance. Enfin, le participe substantivé *imputantibus* n'a pas toujours été dûment identifié comme le complément au datif de l'adjectif *similes*. Nous avons cependant trouvé dans une copie une traduction à la fois fidèle et élégante de cette expression que nous reproduisons ici : « avec la mine de personnes qui s'en font un mérite ».

Contigit ergo oculis nostris insolita ante facies principis aequati candidatis et simul stantis, intueri parem accipientibus qui dabat honorem.

La structure syntaxique est ici plus ardue à repérer, puisqu'il faut comprendre la deuxième partie de la phrase, articulée autour de l'infinitif *intueri*, comme une apposition au nom *facies* ou bien comme un deuxième sujet du verbe *contigit*. Le jury a exceptionnellement accepté une modification de la ponctuation faisant précéder l'apposition de deux points (à la place de la virgule). Le début de

Rapport de jury

la phrase, quant à lui, présentait moins de difficultés, à condition de donner à *contingo* le sens d'« arriver, se produire (en bonne part) » et d'identifier *facies*, qu'il fallait se garder de confondre avec le verbe *facio* à l'indicatif futur 2^e personne du singulier, comme un nom au nominatif complété par *insolita ante* (« le spectacle jamais vu auparavant »). Malheureusement, de nombreux candidats, en raison d'une lecture erronée, ont fait de l'adverbe *ante* une préposition suivie de *facies* pris pour un accusatif pluriel : « devant les visages du prince », ce qui était certes morphologiquement possible mais assez peu satisfaisant du point de vue du sens, et qui plus est, ne permettait pas de rendre compte de la présence de l'adjectif *insolita*. Le datif *oculis nostris* se comprenait comme le complément d'objet de l'intransitif *contigit* : « s'est présenté à nos yeux », mais nous avons néanmoins toléré son rattachement à l'adjectif *insolita* : « un spectacle insolite pour nos yeux » dans plusieurs traductions. Comme le titre donné à la version incitait à la faire, il était préférable de traduire le terme *principis* par « prince » plutôt que par « empereur », même si le jury n'a pas sanctionné cette deuxième proposition. Il convenait d'y rattacher ensuite les deux participes au génitif singulier *aequati* et *stantis*, en tenant compte de la place de la coordination *et* et sans déplacer le datif *candidatis*, complément d'objet d'*aequati* (« rendu égal aux candidats »). Enfin, l'adverbe *simul*, signifiant « en même temps », a donné lieu à quelques confusions avec l'adverbe *similiter* (« pareillement », « de même ») ou bien avec la conjonction *simul ac*, « aussitôt que ».

Quod factum tuum a cuncto senatu quam uera acclamatione celebratum est : « Tanto maior, tanto augustior » !

La première proposition présente peu de difficultés, à condition de ne pas confondre le relatif de liaison avec un *quod* causal. Rappelons que le relatif de liaison latin se traduit en français par une coordination suivie d'un démonstratif, ce qui ne dispense pas pour autant de traduire le possessif *tuum* : « et cet acte *qui est le tien* », « cet acte *de ta part* ». Le *quam* a été généralement bien reconnu comme un adverbe exclamatif, cependant il fallait se garder de le faire porter sur un autre mot que l'adjectif *vera*, et de l'associer au verbe *celebratum est* (si tel avait été le cas, on aurait eu *quantum*, car *quam* ne peut porter que sur un adjectif ou un adverbe). Enfin, le *tanto* suivi du comparatif (« d'autant plus... ») a connu de nombreuses vicissitudes : il a très fréquemment été confondu avec le tour comparatif *quo magis... eo magis...* (« plus..., plus... »), ou encore traduit comme un *quanto* (« combien plus... ») ou un *multo* (« de beaucoup plus... »), sans compter l'étonnante traduction « bravo ! », induite par un mauvais usage du dictionnaire qui propose cette équivalence pour l'expression *tanto melior* empruntée à Térence.

Nam cui nihil ad augendum fastigium superest, hic uno modo crescere potest, si se ipse summittat securus magnitudinis suae.

Ce passage a été globalement mieux réussi par les candidats. Quelques uns, toutefois, n'ont pas su reconnaître dans le pronom démonstratif *hic*, pris pour un adverbe de lieu, l'antécédent du relatif *cui*. D'autres encore ont donné à la forme *augendum* une valeur d'obligation (« celui qui doit accroître le sommet »), alors qu'il s'agissait d'un gérondif - ou bien d'un adjectif verbal substitué à un gérondif - exprimant simplement le but après la préposition *ad*. L'expression *augere fastigium* elle-même ne pouvait être traduite littéralement (« augmenter le faite »). Il appartenait donc aux candidats de trouver la bonne distance entre la fidélité à l'image et la recherche de la clarté et de l'élégance stylistique. Par exemple, la proposition « celui qui est déjà au sommet », si elle témoigne d'une bonne compréhension du sens général, présente le double inconvénient de ne pas rendre compte du *nihil superest* et d'abolir l'idée d'ascension contenue dans *augere*. Une option intéressante consistait à

Rapport de jury

donner à *fastigium* le sens (attesté chez Tite-Live et Tacite) de « rang social », ce qui évoquait l'image d'une progression dans l'échelle sociale : « celui à qui il ne reste plus d'échelon à gravir ».

Le jury a apprécié les quelques copies qui ont su rendre la valeur modale de *potest* pour traduire le subjonctif *summittat* : « celui ... ne *pourrait* s'élever que d'une seule manière, s'il s'*abaissait*... ». Enfin, le génitif *magnitudinis suae* a souvent été à tort analysé comme le complément d'objet de *summittat* (dont le dictionnaire nous apprend qu'il se construit avec l'accusatif et le datif) et non comme le complément de l'adjectif *securus* : « assuré de sa propre grandeur ».

Neque enim ab ullo periculo fortuna principum longius abest quam humilitatis.

Si la structure comparative du passage a été globalement bien repérée, de nombreuses copies n'ont pas vu en revanche que le nom *humilitatis* était au génitif et devait être rapporté à *periculo* : « celui (= le danger) de l'humilité », et non mis sur le même plan que le nominatif *fortuna*. Le tour négatif *neque ullo* équivalant à *nullo* semble avoir également gêné les candidats, qui ont parfois donné à la phrase un sens opposé à celui du texte original. Enfin, le groupe *ab ullo periculo*, complément du verbe *abest*, a quelquefois été pris à tort pour un complément d'agent, mais le jury, à l'inverse, a valorisé les copies qui se sont attachées à rendre l'idée d'espace contenue dans l'expression (« le sort des princes n'est pas à une plus grande distance d'aucun danger »).

Mihi quidem non tam humanitas tua quam intentio eius admirabilis uidebatur.

La phrase ne présentait pas de difficulté notable, à condition toutefois de reconnaître le tour *mihi videtur* et de comprendre que l'adverbe *quidem* venait renforcer le pronom personnel : « quant à moi... ». Il était donc exclu de le déplacer sur *humanitas* (« ton humanité, c'est vrai, ne me semblait pas... ») ou de le confondre avec un *ne... quidem* (« ton humanité ne me semblait pas non plus... »). Le terme *humanitas* pouvait être rendu par « bonté », « humanité » ou encore « affabilité » en écho au titre de la version. Quant au substantif *intentio*, on pouvait lui donner soit le sens d'« application, effort vers un but » qui serait ici l'*humanitas* (« ton aspiration à l'atteindre » ou encore « le soin avec laquelle elle s'exerçait ») soit celui d'« intention » découlant de cette attitude avenante du prince. Quelle que soit l'acception choisie, il était en tout cas indispensable de bien rapporter *eius* à *humanitas* et d'éviter d'en faire un équivalent de *tuus*, *a*, *um*.

Quippe cum orationi oculos, uocem, manum commodares, ut si alii eadem ista mandasses, omnes comitatis numeros obibas.

La construction posait peu de problèmes. *Quippe* vient ici en renforcement du *cum* causal/temporel et l'ensemble pouvait donc se traduire simplement par « puisque », mais le jury a également accepté les traductions faisant de *quippe* un coordonnant : « de fait, puisque... ». Le tour comparatif hypothétique *ut si* + subjonctif a globalement été bien repéré, même si l'on déplore quelques erreurs de syntaxe ou de conjugaison dans la traduction de *mandasses*. Néanmoins, le pronom indéfini *alii* a parfois été pris à tort pour un génitif et non rattaché à *mandasses* dont il était le COS. Quant au COD *eadem ista*, si les candidats l'ont généralement bien identifié, ils n'ont pas toujours fait preuve d'élégance pour le traduire. Pour éviter le maladroit « ces mêmes choses », il convenait en effet de trouver un terme plus précis permettant d'englober les regards (*oculos*), l'intonation (*vocem*) et la gestuelle (*manum*) de l'orateur, par exemple : « ces mêmes fonctions » ou encore « ces mêmes actes ». De son côté, le terme *numeros* a donné lieu à quelques faux-sens : il fallait en effet parcourir attentivement l'article du Gaffiot pour trouver l'acception qui convenait ici, à savoir l'idée de « nuance, degré, caractère »- qui pouvait être traduite à l'aide de termes tels que « gamme », « éventail » - et ne pas s'en tenir au sens premier de « numéro » ou « nombre ». Quant au

Rapport de jury

verbe *obibas*, il admettait deux traductions possibles : soit l'idée de « parcourir, passer en revue » (« tu parcourais toute la gamme de l'affabilité »), soit l'idée de « s'acquitter » d'une mission (« tu t'acquittais de toutes les marques de la courtoisie »).

Atque etiam, cum suffragatorum nomina honore quo solent exciperentur, tu quoque inter excipientes eras, et ex ore Caesaris ille senatorius adsensus audiebatur, quodque apud principem perhibere testimonium merentibus gaudebamus, perhibebatur a principe.

La première partie de la phrase présente peu de difficultés. Si la relative *quo solent* a été bien rendue dans la plupart des copies, l'antécédent *honore* qui renvoyait aux témoignages d'estime recueillis par les soutiens des candidats ne pouvait être traduit par « charge, dignité » ou encore « magistrature ». Un point délicat consistait à conserver le même terme pour traduire l'imparfait du subjonctif *exciperentur* (« étaient accueillis ») et le participe substantivé *excipientes* (« ceux qui accueillait »), qui faisaient écho à *exceptum est* (« on a accueilli ») dans la première phrase du texte. Aussi le jury a-t-il valorisé les copies ayant fait ce double effort d'harmonisation.

Le génitif *Caesaris*, bien que postposé, doit être rattaché à *ore* qui a ici son sens premier de « bouche ». L'adjectif *senatorius*, quant à lui, peut être compris de deux manières : ou bien il s'agit de l'approbation « du sénateur », c'est-à-dire de Trajan qui, tel un *primus inter pares*, se conduit comme un sénateur ordinaire, ou bien le terme traduit l'approbation « des sénateurs » ou « du Sénat » dont le prince se fait en quelque sorte le porte-parole. Le jury a accepté ces deux interprétations, mais il était également possible de s'abstenir de trancher en utilisant l'adjectif « sénatorial(e) ».

Enfin, l'attraction de l'antécédent *testimonium* à l'intérieur de la relative introduite par *quodque* (qu'il fallait se garder de confondre avec l'adjectif indéfini *quisque, quaeque, quodque* ou encore avec un *quod* complétif) semble avoir dérouté un grand nombre de candidats, alors qu'il s'agit d'un usage syntaxique très fréquent en latin (cf. *Quas litteras mihi scripsitisti (eae) mihi jucundissimae fuerunt*).

Faciebas ergo, cum diceres optimos ; nec ipsorum modo uita a te, sed iudicium senatus comprobabatur, ornarique se, non illos magis quos laudabas, laetabatur.

Beaucoup de copies n'ont pas vu que le nom *optimos* était commun aux deux propositions, et ont donc proposé des traductions où le verbe *faciebas* était employé de manière absolue : « tu agissais ». De même, les candidats ont souvent manqué d'attention pour traduire le pronom *ipsorum* (« leur propre vie »), oublié dans plusieurs traductions ou bien confondu avec d'autres déterminants démonstratifs tel que *ille, illa, illud*. Quelques uns, heureusement plus rares, n'ont pas identifié *a te* comme le complément d'agent du verbe à la voix passive *comprobabatur*, et ont donc donné à la préposition le sens d'« à partir de, d'après ».

La dernière partie de la phrase est plus délicate à construire : si la proposition infinitive *ornari se* a généralement bien été rapportée au verbe *laetabatur*, ce dernier, qui est un déponent ayant pour sujet non exprimé le Sénat, a quelquefois été pris à tort pour un passif impersonnel. Le pronom réfléchi *se* dans la proposition infinitive renvoyait donc au Sénat lui-même et non à Trajan. Quant à *non illos magis*, souvent malmené par les candidats, il fallait pour le comprendre sous-entendre *ornari* : « il se réjouissait d'être lui-même honoré, et que ceux que tu louais ne soient pas plus honorés », ce qui revenait à dire « il se réjouissait d'être autant honoré que ceux que tu louais ».

Iam, quod precatus es ut illa ipsa ordinatio comitorum bene ac feliciter eueniret nobis, rei publicae, tibi, nonne tale est ut nos hunc ordinem uotorum conuertere debeamus deosque obsecrare ut omnia quae facis quaeque facies prospere cedant tibi, rei publicae, nobis, uel, si breuius sit optandum, ut uni tibi, in quo et res publica et nos sumus ?

Rapport de jury

Le segment *quod precatu es* a donné lieu à de nombreuses erreurs liées à une mauvaise identification du *quod* conjonctif (« ce fait que tu aies prié... ») et, une fois de plus, à une confusion entre le déponent et le passif.

L'expression *ordinatio comitorum* pouvait être rendue par « arrangement », « disposition » ou encore « déroulement des comices ». Il convenait également de traduire à la fois les deux démonstratifs *illa* et *ipsa* « le déroulement même de ces comices », même si l'omission du *illa* n'a pas été sanctionnée, contrairement à celle d'*ipsa*.

Il était bien sûr impératif de conserver dans la traduction l'ordre de l'énumération des trois datifs *nobis, rei publicae, tibi* compléments d'*eueniret*, à laquelle répondait ensuite l'énumération en ordre inversé *tibi, rei publicae, nobis*. Le substantif *reipublicae* a généralement été traduit par « l'Etat », mais le jury a également accepté la traduction par « la République » dans la mesure où Pline cherche à donner un accent républicain à cet éloge d'époque impériale.

Le tour consécutif *nonne tale est ut... debeamus* a donné lieu à quelques erreurs mais aussi à de bonnes propositions que le jury a gratifiées d'un bonus, comme par exemple « (cela) n'implique-t-il pas que nous devons... ». Le parallélisme *quae facis quaeque facies* a dans l'ensemble été bien compris et rares sont les copies qui ont confondu *quaeque* avec l'indéfini *quisque, quaeque, quodque* ou le futur *facies* avec le nom *facies, ei*. En revanche, l'adverbe *prosperare* a parfois été rattaché à tort à ce dernier verbe et non à *cedant*, alors qu'il convient de voir dans l'expression *prosperare cedant* un écho à *bene ac feliciter eueniret*.

Une lecture trop rapide a conduit de nombreux candidats à traduire *optandum* par le verbe « dire », ce qui constituait un faux-sens dans la mesure où le terme renvoie très explicitement aux formules de vœux prononcées lors des cérémonies officielles. Le jury s'est néanmoins montré tolérant envers les copies qui ont traduit *optandum sit* par un présent, mais il était préférable de rendre la valeur modale du subjonctif *sit* à l'aide de l'imparfait : « s'il fallait formuler un vœu plus bref ». Le segment *ut uni tibi* a également mis en difficulté certains candidats qui n'ont pas vu l'ellipse de *prosperare cedant*. Enfin, il convenait de respecter la polysyndète *et res publica et nos* en utilisant une coordination renforcée en français : « et l'Etat et nous-mêmes ».

Fuit tempus, ac nimium diu fuit, quo alia aduersa, alia secunda principi et nobis : nunc communia tibi nobiscum tam laeta quam tristia, nec magis sine te nos esse felices quam tu sine nobis potes.

Le passage ne présentait pas de difficulté notable, pourtant l'expression *nimium diu fuit* a été largement malmenée par une majorité de candidats qui n'ont pas compris que Pline soulignait ici la rupture tant attendue entre l'attitude de Trajan et celles de ses prédécesseurs : « il fut un temps, et celui-ci n'a que trop duré ». *Nimium diu* exprimait donc l'impatience et les espoirs de changement des sénateurs, et ne référait aucunement à une période bien plus reculée de l'histoire de Rome, comme le laissent entendre certaines propositions telles que « c'était il y a trop longtemps », « ce temps était bien trop lointain ». La répétition d'*alia* exprimait classiquement l'opposition entre les intérêts du prince et ceux du Sénat, les adjectifs substantivés *aduersa* et *secunda* formant un couple antithétique qu'on pouvait rendre par « revers », « malheurs » (cf. l'expression *res adversae*) et « succès », « bonheur » (cf. *res secundae*). La fin a généralement été bien comprise, mais il fallait éviter de déplacer l'adverbe comparatif *magis* (qui portait sur le verbe *possumus* sous-entendu : « nous ne pouvons pas plus être heureux ») sur l'attribut *felices* et d'en faire ainsi l'équivalent d'un *feliciores* : « nous ne pouvons pas être plus heureux ».

Proposition de traduction :

À présent, avec quelle adhésion, quel enthousiasme de la part du sénat on a accueilli ton geste, alors que tu allais au devant des candidats, comme tu les avais nommés un par un, pour les embrasser, descendant assurément de ton estrade et comme n'importe lequel de ceux qui les félicitaient ! Devrais-je plutôt t'admirer ou bien condamner ceux qui, par leur conduite, ont fait paraître noble la tienne, alors que, comme pour ainsi dire rivés à leurs chaises curules, ils se contentaient de tendre leur main, et encore avec réticence et sans entrain, comme s'ils s'en faisaient une gloire ? Voilà donc qu'à nos yeux s'est offert le spectacle jusqu'ici sans précédent d'un prince au même niveau que les candidats et debout avec eux : il nous a été donné de voir celui qui décernait les honneurs s'égalier à ceux qui les recevaient. Et cet acte de ta part, c'est l'ensemble du Sénat qui l'a salué par une acclamation ô combien sincère : « Il en est d'autant plus grand, d'autant plus auguste ! ». En effet, celui à qui il ne reste plus d'échelon à gravir ne saurait s'élever que par un seul moyen : si, assuré de sa grandeur, il daignait s'abaisser de lui-même. Car le sort des princes n'a rien moins à craindre comme danger que la modestie. Mais ce qui, pour ma part, me paraissait digne d'admiration, ce n'était pas tant ta bonté que le soin avec laquelle elle s'exerçait. Puisque tu accordais tes yeux, ta voix, ta main à ton discours, comme si tu eusses chargé un autre de ces mêmes fonctions, tu parcourais toute la gamme de l'affabilité. Et même, alors qu'on accueillait avec les hommages habituels les noms de ceux qui appuyaient les candidats, tu participais à cet accueil, et de la bouche même de César, on entendait cette approbation sénatoriale, et ce témoignage que nous nous plaisions à rendre, en présence du prince, aux hommes de mérite leur était rendu par le prince. Ainsi, en les déclarant d'excellents citoyens, tu les rendais tels ; et c'était non seulement leur propre vie que tu ratifiais, mais le jugement du Sénat, et il se réjouissait d'être non moins honoré lui-même que ceux dont tu faisais l'éloge.

À présent, ta prière que le déroulement même de ces comices rencontre pour nous, pour la République, pour toi-même, une heureuse et favorable issue, n'implique-t-elle pas que nous devons inverser l'ordre de ces vœux et conjurer les dieux de faire que toutes tes actions présentes et futures soient pour toi, pour l'Etat, pour nous enfin, couronnées de succès, ou bien, si l'on devait formuler un souhait plus concis, qu'elles le soient pour toi seul, en qui et l'Etat et nous-mêmes existons ? Il fut un temps, et il n'a que trop duré, où les revers et les succès étaient autres pour le prince, autres pour nous. Maintenant, entre toi et nous, tout est commun, les joies comme les peines ; et nous, nous ne pourrions pas plus être heureux sans toi, que toi-même tu ne peux l'être sans nous.

Rapport établi par Marie Platon avec le concours de Thierry Sereno

RAPPORT SUR LA VERSION GRECQUE

établi par le jury de grec

Le texte proposé aux candidats pour la session 2018 était un extrait du Livre II de la *Politique* d'Aristote, livre dans lequel l'auteur décrit et commente le fonctionnement des constitutions. Aristote écarte le modèle platonicien d'un idéal absolu du Bien. Il définit la loi dans l'ordre du politique, relativement à ce qui est bon pour l'Homme selon des circonstances variables dans le temps et dans l'espace. Une loi bonne ne l'est pas absolument mais en fonction du bien qu'elle apporte à ceux qui lui obéissent.

Considérant les lois déjà en place, Aristote s'interroge sur la pertinence d'un changement, « τὸ κινεῖν », quand dans l'Antiquité la pérennité de la législation est un gage de force et de stabilité des cités. L'emploi du comparatif « βέλτιον » attribue au changement une valeur relative dont le développement suivant doit mesurer le bénéfice à l'égard de ceux qui décideraient de l'adopter. Pour permettre comparaison et analogie, Aristote étend le champ de la réflexion à d'autres domaines que ceux de la politique : médecine, gymnastique et plus généralement les sciences, les arts, les techniques. Il envisage la question sous un angle diachronique et prend comme élément discriminant non pas la tradition, « τῶν ἀρχαίων (...) νομίμων », « τὸ πατριον », mais ce qui est bon pour les sociétés humaines en y introduisant l'idée de progrès. Aristote confère une dimension historique voire mythique à son raisonnement en se référant aux pratiques archaïques déjà décrites dans les poèmes homériques et chez Hésiode. Il élargit également la sphère géographique de son étude de cas à la ville de Cumès. À cette étape du raisonnement, Aristote démontre que, pour certains, il peut s'avérer absurde, « ἄτοπον », de s'attacher à une législation édictée par des hommes différents ou inférieurs en intelligence « τοὺς ἀνοήτους ».

Encore faut-il, selon le philosophe, mesurer le bénéfice de ce changement face au risque qu'il fait encourir aux lois car elles puisent leur pouvoir dans leur stabilité et dans leur caractère immuable. Sous la forme d'un mouvement circulaire, Aristote remet en question la validité du système analogique sur lequel reposait la première phase de son raisonnement. Procéder à un changement dans le domaine des arts n'entraîne pas les mêmes conséquences que dans le domaine du politique. Le danger est grand d'affaiblir la force de la loi : « ἀσθενῆ ποιεῖν ἐστὶ τὴν τοῦ νόμου δύναμιν ». La conséquence implicite en est le renversement de la constitution.

La récurrence du vocabulaire et le caractère démonstratif de l'extrait offraient la possibilité aux candidats de s'appuyer sur le raisonnement construit par Aristote, raisonnement illustré d'exemples concrets et précis. Ainsi les candidats pouvaient progresser d'un pas régulier dans la traduction. Comme toute version de concours, le texte d'Aristote présentait quelques passages plus délicats qu'une attention soutenue au développement de la pensée et aux réseaux lexicaux permettait de surmonter. Le vocabulaire courant et connu de tout helléniste emprunté aux domaines de la politique et de la justice nécessitait une traduction précise à examiner en contexte. La répétition de

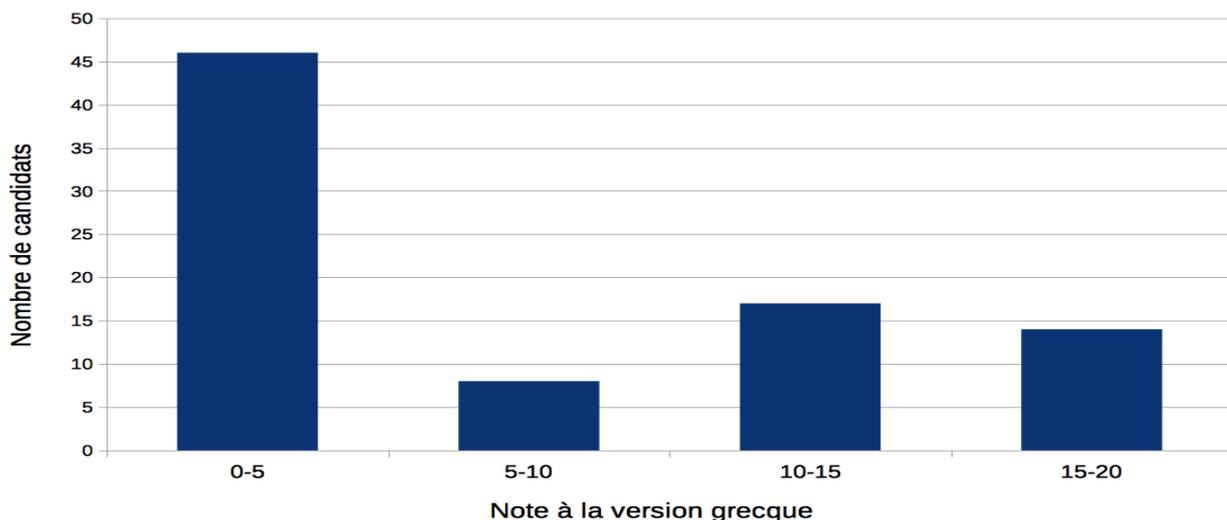
Rapport de jury

certaines termes, la présence de comparatifs, l'expression conjointe de la répétition ou du potentiel scandaient le raisonnement aristotélicien.

Cet enchaînement des arguments, du lexique et des constructions grammaticales propres à un texte d'idées rendait préjudiciable toute interruption de la traduction. Quelques copies présentent néanmoins une lacune importante au tiers ou à la moitié du texte. Il est aussi regrettable que faute de temps, certains candidats dont le début de la copie témoignait d'une bonne compréhension du texte n'aient pu achever. La fin de la version ne présentait aucune difficulté de vocabulaire et découlait parfaitement du raisonnement mené précédemment. Autrement dit, l'effort de réflexion et de traduction concédé au début de la version garantissait une lecture fluide et aisée au terme de l'épreuve. Il s'avère donc nécessaire de s'entraîner pendant la préparation sur des textes de longueur au moins équivalente, voire plus ample pour ne pas se trouver pénalisé par le temps.

Statistiques de l'épreuve :

85 copies ont été corrigées
 Sur 20, la moyenne de l'épreuve s'élève à 7,55
 L'ensemble des notes se situe entre 1 et 19,5
 31 copies obtiennent la moyenne soit 36,4%.
 46 copies se situent entre 1 et 5 soit 54,1%
 10 copies entre 8 et 12 soit 11,7 %
 15 copies entre 8 et 13 soit 17,6 %
 14 copies entre 15 et 19,5 soit 16,4 %



Attentes du jury et conseils de préparation

Le jury est parfaitement conscient que certains collègues ont, à l'égard du grec, une familiarité parfois moins grande qu'avec le latin, ce qui explique que la version grecque est moins souvent choisie à l'écrit. Soit qu'ils aient découvert la langue grecque au moment de leurs études supérieures, soit que leur service d'enseignement ne comporte pas de cours de grec, soit que la pratique des textes se soit réduite avec les années, certains candidats doivent reprendre l'étude de la langue afin de

Rapport de jury

retrouver des réflexes d'analyse. Il est important, lorsqu'on se trouve dans cette situation, d'anticiper son inscription au concours et de se remettre à niveau en grec une ou deux années avant de concourir. Les futurs candidats peuvent se reporter aux remarques préliminaires du rapport de la version grecque de la session 2017 qui restent d'actualité. Les exigences en version grecque ne sauraient être de nature à remettre en cause l'excellence du concours qui ouvre certaines possibilités de promotion et d'opportunités de carrière à des collègues méritants. Le jury a donc particulièrement distingué les copies qui manifestent un bon niveau d'analyse grammaticale par l'exactitude et la précision de la traduction des principales difficultés morphologiques et syntaxiques.

Voici une liste non exhaustive des points de grammaire qui ont fait l'objet d'une attention particulière lors de l'évaluation et qui peuvent guider un préparateur dans ses révisions. Les abréviations (Ragon, Bizos, Bertrand) et paragraphes ou pages cités renvoient aux manuels actuellement en usage : *Grammaire grecque* d'E.Ragon (éd. De Gigord), *Syntaxe grecque* de M.Bizos (éd. Vuibert), *Nouvelle grammaire grecque* de Joëlle Bertrand (éd. Ellipses). Le lecteur attentif gagnera beaucoup à se reporter aux paragraphes des usuels cités si les règles évoquées n'évoquent pas davantage que de vagues souvenirs.

Sur la **traduction des particules**, le jury précise que seule la première particule du texte peut être omise ; les autres doivent être scrupuleusement relevées et traduites. Plutôt que de perdre du temps dans le Bailly, on gagnera à apprendre le sens de ces marques de la progression logique du raisonnement dans les grammaires (Ragon §173, Bizos pp.218-241, Bertrand §§219-238). La première phrase s'ouvre sur un **γάρ** (« en effet, car »), la deuxième sur un **γούν** (« certes, ce qu'il y a de sûr »), la troisième développe l'argument par un simple **δέ** (« d'ailleurs, de fait, en outre »). Le raisonnement progresse par une autre justification exprimée ensuite par **γάρ** (« ainsi, en effet ») qui introduit deux arguments solidement coordonnés par la corrélation **τε...καί**. On prend ensuite de la hauteur pour retrouver l'argumentation générale et apporter un nouvel élément d'analyse (ζητοῦσι δ' ὅλως : « Or, en général »), lui-même suivi par un nouvel argument (**πρὸς δὲ τούτοις** : « Outre cela, de surcroît, en plus de ces arguments ») qui permet d'aboutir à une conclusion partielle exprimée par **οὖν** (Ἐκ μὲν οὖν τούτων φανερόν ὅτι : « donc de tout cela il apparaît évident que ») mais qui comporte deux parties antithétiques rendues par la parataxe **μὲν οὖν φανερόν ὅτι...ἄλλον δὲ τρόπον ἐπισκοποῦσιν** (« Si donc de tout cela il apparaît évident...en même temps à regarder les choses d'une autre manière »). Aristote justifie ensuite ce qui précède par un **γάρ** (« en effet, lorsque l'amélioration est légère ») et...ainsi de suite jusqu'à la fin du raisonnement. Il va de soi qu'un tel travail d'analyse ne peut être bien mené qu'une fois l'ensemble de la version comprise et à l'issue d'un premier jet. Trop de copies semblent avoir été composées phrase après phrase sans idée de la cohérence d'ensemble du texte. C'est, en autres, une des marques distinctives du grec que d'exprimer ces différentes articulations de pensée par ces particules (cf. *Petites leçons sur le grec ancien* de J.de Romilly et M.Trédé chapitre 6 « le jeu des particules, ou de l'art d'interpréter l'intraduisible »).

La coordination **καί**, d'un emploi très courant, a donné lieu à quelques erreurs, peut-être dues à l'émotivité de certains ou à de simples omissions. **D'où la nécessité de se relire** pour éviter d'omettre ce petit mot. Rappelons l'emploi adverbial de **καί** (δῆλον ὅτι **καί** ὁμοίως ἔχειν : « il est évident qu'il en est **aussi** de même » / ὥσπερ **καί** λέγεται : « comme on dit **aussi** »). Son utilisation en corrélation a dérouté quelques uns (**καί** τοὺς τυχόντας **καί** τοὺς ἀνοήτους : « ils étaient semblables [**et**] aux premiers venus **et** aux sots ») ; pour des raisons de légèreté on peut s'abstenir de traduire l'un et l'autre **καί**.

Une lecture précise et attentive du texte doit également s'attacher à **distinguer nettement les esprits et accents**. L'accent, en effet, permet de distinguer le **pronom atone indéfini τις** de la **forme tonique de l'interrogatif τις**. Certains candidats traduisent mécaniquement par 'quelqu'un' alors que ἄν φαίη τις se traduit plus légèrement par « **on** pourrait dire ». De même πλήθος τι peut être rendu par « **un certain** nombre ». Semblablement l'**enclitique που** est un adverbe indéfini de lieu et non un interrogatif (ἐστί που : « ce qui subsiste **ici ou là** »). Une attention particulière aux formes normalement enclitiques du verbe être permet d'éviter quelques erreurs. Ainsi l'**accent paroxyton** sur ἔστω s'explique par le fait qu'il signifie « il y a », « il existe » (νόμος ἔστω « **il existe** une loi » cf. Ragon §32). Quant à l'esprit rude (´), il distingue le **pronom réfléchi αὐτοῦ** (pour ἑαυτοῦ) de l'**anaphorique αὐτοῦ** (τῶν αὐτοῦ συγγενῶν « parmi **ses propres** parents ») ; il est par ailleurs enclavé (cf. Ragon §§83-85).

Le grec a la chance de disposer d'un article mais ne connaît pas d'article indéfini ; c'est l'absence d'article – ou τις – qui en tient lieu (ἔχει **ἀπορίαν** : « il y a **une difficulté** »). Quand il n'est pas omis, l'article (Bertrand §§68-71) permet de substantiver un participe (τοὺς **γεγραμμένους** sous-entendre νόμους « **celles qui sont écrites** » / l'**accusateur** vs l'**accusé** ὁ διώκων vs τὸν φεύγοντα, littéralement « **celui qui accuse** » vs « **celui qui cherche à échapper à l'accusation** »), une tournure adverbiale (περὶ τῶν καθ' ἕκαστόν « au sujet **des cas particuliers** ») ou un infinitif qui est alors dit substantivé (cf. Bertrand §394). Cet infinitif peut être sujet d'un verbe, en emploi d'un nominatif (τὸ **κινεῖν** sujet de δόξειεν « **le fait de changer** pourrait sembler ») ; son attribut est au neutre (ἄτοπον τὸ μένειν ἐν τοῖς τούτων δόγμασιν « il est **absurde** d'en rester aux décisions de ceux-là »).

L'infinitif connaît d'ailleurs d'autres emplois et la proposition infinitive devrait être bien connue des candidats familiers de la syntaxe latine (cf. Ragon §346, Bertrand §§397-403, Bizos pp.132-143). Le texte présentait le cas intéressant d'une infinitive régie par νόμος là où le latin dirait *lex est ut...* (νόμος ἔστω...**ἐνοχον εἶναι τῷ φόνῳ τὸν φεύγοντα** (« il existe une loi [selon laquelle] **l'accusé est coupable de meurtre** »). Si ce mode ne présente pas de difficulté morphologique particulière, il semble pourtant avoir parfois posé quelques problèmes d'identification. Ainsi l'infinitif parfait actif dans σημεῖον δ' ἄν **γεγονέναι** φαίη τις ἐπ' αὐτῶν τῶν ἔργων (« on pourrait dire qu'une indication découle des faits eux-mêmes ») exprime une nuance que le français peine à rendre mais que le commentaire peut prendre en considération. L'infinitif aoriste passif γραφῆναι a dérouté quelques candidats ; rappelons que le morphème distinctif de l'aoriste passif n'est pas obligatoirement -θη mais que le suffixe -η se rencontre aussi souvent (par exemple ἐτρέπην, ἐσφάγην).

Ces problèmes d'identification de formes ou de confusions morphologiques sont considérées comme des méconnaissances graves et entraînent des sanctions lourdes en termes de notation. **Une solide remise à niveau en grec commence par la maîtrise de la morphologie**. Le participe parfait passif, pourtant reconnaissable à son redoublement, n'a pas toujours été identifié (τοὺς **γεγραμμένους** : « **celles qui sont écrites** » le mot 'loi' en grec est masculin). Le participe présent au datif pluriel (ἐπισκοποῦσιν) à valeur circonstancielle (« **si on examine** ») a donné lieu à une confusion avec le présent de l'indicatif alors qu'il se rapporte à un indéfini sous-entendu et voulu par ἄν δόξειεν. Le participe aoriste passif féminin n'a pas toujours été reconnu dans ἰατρικὴ **κινήθεισα** (« la médecine **a changé** », littéralement '**a été réformée**' mais il faut garder la même traduction de κινεῖν tout au long de la version). En revanche, le jury remarque que la forme d'aoriste second employée pour λέγω (ὡσπερ **εἶπομεν** : « comme **nous l'avons dit** ») semble familière mais s'étonne

Rapport de jury

que de simples imparfaits (ἔσιδηροφοροῦντό et ἔωνοῦντο « **portaient des armures de fer** » et « **achetaient** ») aient posé des difficultés. Parfois, même bien analysée, telle ou telle forme a pu donner lieu à des traductions approximatives ou lourdes. Par exemple un passif sans complément d'agent identifié sert souvent à traduire l'indéfini (ὡσπερ καὶ λέγεται : « comme **on dit** aussi ») et sa traduction littérale est tout bonnement inacceptable.

Pour en terminer avec la morphologie verbale, rappelons que si, contrairement au latin, l'adjectif verbal n'apparaît pas dans les tableaux de conjugaison, ce n'est toutefois pas une raison suffisante pour en ignorer l'existence. Le texte offrait quelques exemples d'adjectifs verbaux en -τέος qui, contrairement aux adjectifs en -τός employés pour exprimer la possibilité, marquent l'obligation (cf. Ragon §368, Bertrand §100) et que le Bailly, généreusement, indique : ainsi τίθημι pouvait être aisément identifié dans **θετέον** καὶ τὴν πολιτικὴν (« **il faut** aussi **considérer** la politique »), comme κινέω dans **κινήτεοι** καὶ τινές (« **il faut** aussi en **changer** certaines ») ou ἔάω dans **ἐατέον** ἐνίας ἀμαρτίας (« **il faut tolérer** quelques erreurs »).

La morphologie nominale, quant à elle, semble mieux maîtrisée. Il fallait toutefois identifier le comparatif attribut de τὸ κινεῖν dans δόξειεν ἂν **βέλτιον** εἶναι τὸ κινεῖν : « le fait de changer pourrait sembler **préférable** ». La plupart des fautes commises relèvent d'une méconnaissance de la valeur de certains cas, comme celles du génitif. De fait, le génitif partitif semble être ignoré de certains candidats (τινὲς [...] **τῶν νόμων** : « certaines [parmi les] lois cf. Ragon §212, Bertrand §49) ; de même que le génitif de qualité (**εὐλαβείας** [...] εἶναι **πολλῆς** : « cela demanderait une grande précaution » cf. Bertrand §56).

La syntaxe ne présentait pas de difficulté particulière. Deux propositions consécutives – constructions attendues dans le cadre d'un raisonnement fortement argumenté – présentaient une construction similaire. La conséquence réelle (à distinguer de la conséquence logique cf. Bizos pp.176-179, Bertrand §§410-411, Ragon §317), en grec, est marquée par ὥστε suivi de l'indicatif (**ὥστε** τὸ ῥαδίως μεταβάλλειν [...] ἀσθενῆ ποιεῖν **ἔστι** τὴν τοῦ νόμου δύναμιν « **de sorte que** passer facilement **revient à** affaiblir la puissance de la loi » / même construction dans cet exemple où ἔστι est sous-entendu : **ὥστ'** ἐπεὶ μίαν τούτων **θετέον** καὶ τὴν πολιτικὴν « **de sorte qu'il faut** aussi **considérer** la politique comme l'une d'entre elles »). La seule question un tant soit peu épineuse que le texte soumettait aux candidats est celle du **système conditionnel** mais rien qui fût de nature à dérouter un helléniste bien préparé. Ainsi on pouvait trouver deux exemples **d'énoncé au potentiel** : δόξειεν ἂν βέλτιον εἶναι « il **pourrait sembler** préférable », ἂν φαίη τις « on **pourrait dire** ». Rappelons que, par convention et pour mieux le distinguer en français de l'irréel du présent qui se traduit par un conditionnel présent, on recommande de traduire le potentiel, quand l'élégance n'a rien à y perdre, par le conditionnel présent du verbe pouvoir. Il s'agit d'un usage non d'une obligation et le jury a accepté un simple conditionnel (sur le système potentiel cf. Ragon §§281-283, Bertrand §§461-464, Bizos pp.158-161). Le seul petit défi lancé à la sagacité des candidats consistait à repérer la forme ἂν pour ἔάν suivie du subjonctif aoriste dans une **hypothétique éventuelle** (ἂν πλῆθος τι **παράσχηται** μαρτύρων ὁ διώκων « **si** l'accusateur **produit** un certain nombre de témoins »). En revanche aucune graphie rare ne venait empêcher de bien traduire **ὅταν ἦ** τὸ βέλτιον μικρόν par « **quand** l'amélioration **est** légère ». Il est important, pour éviter d'être gêné par ces propositions d'apprendre l'ensemble des règles d'emploi des modes et des temps pour les quatre systèmes conditionnels (les deux irréels, le potentiel et l'éventuel). Pour l'éventuel on se reportera aux pages des manuels cités (Ragon §298, Bizos pp.156-158, Bertrand §§446-448) auxquels nous renvoyons

avec l'espoir que cette invitation permettra à la fois des révisions fructueuses et fera prendre conscience à certains candidats que **l'épreuve de version grecque n'est pas hors de portée.**

ÉPREUVES ORALES

RAPPORT SUR L'ÉPREUVE DE LEÇON

établi par Roselyne Bigiaoui-Abbou et Laurent Muller

(Français, latin, grec, cinéma)

Durée de la préparation : six heures

Durée de l'épreuve : cinquante minutes

Coefficient 8

Comprendre l'exercice de la leçon ou de l'étude littéraire à l'agrégation interne de lettres classiques impose à tout candidat la lecture des trois derniers précédents rapports. Leur excellence et leur exhaustivité ont amené les rédacteurs du présent rapport à un abord quelque peu différent, tout en s'inscrivant dans leur lignée. Ainsi, après l'exposition rituelle mais néanmoins très utile de sujets de leçons donnés lors de la précédente session, seront examinés successivement la prestation comme communication d'un professeur envers son auditoire, le travail d'ouverture des pistes de réflexion qu'il doit explorer, le cheminement qu'il emprunte et sa posture d'enseignant. Il est néanmoins utile de rappeler que le candidat, après avoir tiré le sujet devant la salle où il présentera sa leçon, est conduit par les appariteurs, muni d'un exemplaire de l'œuvre, dans une salle de préparation où il disposera d'ouvrages usuels (dictionnaires, atlas et grammaires).

Les sujets de leçon portent sur les œuvres au programme de littérature française, latine ou grecque, ou sur l'œuvre cinématographique. Lors de la session 2018, on a interrogé les œuvres sur des sujets de types variés. La leçon de cinéma n'est en rien différente des épreuves de langues anciennes ou de littérature française, elle sera donc abordée au même titre que les autres et dans le même temps.

Littérature française

- Montaigne,

« Je ne peins pas l'être, je peins le passage »

Les occupations publiques

« On ne tient pas tout ce qu'on emprunte »

La maladie

Étude littéraire des pp. 202-211

- Racine,

« Abner dans *Athalie* »

Présence des chœurs dans *Esther et Athalie*

Des dieux et des hommes

Esther, une espèce de poème où le chant fût mêlé avec le récit ?

Aman, Mardochée, Mathan, Joad et Abner dans les deux tragédies au programme »

Esther et Athalie : « Tragédie(s) Tirées de l'Écriture Sainte »"

Étude littéraire : *Athalie*, III, 5,6,7

- Chénier,

La vertu dans *Poésies*

Rapport de jury

Le fragment dans *Poésies*

La jeunesse et la mort

Pastorale et stéréotype

L'Histoire

- Bouvier,

L'Usage du monde : poème, journal ou reportage ?

L'ineffable

Les mauvais moments

Chants et musiques

Bonheur et fatalité

Étude littéraire des pages 370-377

Cinéma

- Blier,

Buffet froid : un cadavre exquis ?

La nuit

Une farce tragique ?

Les codes

Étude filmique : du début jusqu'à 10' 32''

Étude filmique : 10'33 à 18'03

Littérature antique

- Sophocle, *Ajax*,

Temps et tragédie

Parole et raison

Révolte et soumission

Rire et chagrin

Les armes

Descendances et tragédie

- Eschine, *Contre Timarque*

Térence, *Heautontimoroumenos*

- Sénèque, *Lettres à Lucilius*,

Le sage dans la cité

Mise en scène de la parole magistrale

Le concours interne s'adresse à des professeurs : ceux-ci connaissent l'importance du geste, de la voix et du regard qui participent de l'éloquence de l'orateur. Ainsi ne saurait-on trop recommander la prise en considération des destinataires, en l'occurrence les membres du jury, lors de la prestation. Le candidat aura certes comme support l'ouvrage et ses notes mais on s'attend à ce qu'il s'adresse le plus directement possible à son auditoire. Cette épreuve orale fait appel à l'expérience du professeur devant sa classe qui sait construire son propos à partir d'un canevas. Ces qualités proprement rhétoriques seront rejointes par la qualité des citations et des références aux œuvres impliquées par l'exercice de la leçon. En effet, si en classe, le professeur fait vivre le texte par une diction appropriée, le candidat agira de la même façon à l'égard du jury. Toute lecture est déjà une prise de position interprétative et un acte de communication. Certes la scène du concours n'est pas une scène de théâtre mais une présentation sensible du texte engage l'auditoire et l'entraîne dans la réflexion du candidat en maintenant son attention.

Le grec, le latin, l'ancien et le moyen français réclament une articulation et une prononciation particulières mais le jury n'attend aucun excès dans ce domaine, en revanche, une véritable attention à la prosodie et aux vers est requise. Dans le même esprit, toute citation doit faire l'objet d'une traduction personnelle, afin d'assurer le jury d'une véritable lecture dans le texte et non seulement dans sa traduction. En effet, certains passages de Montaigne attendaient d'être éclairés par une proposition en français moderne. Ce soin particulier

porté y compris à la lecture de la prose a rendu le relief et la tonalité des extraits judicieusement choisis par la candidate pour cette leçon sur « Alcôves et antichambres de L'Histoire dans *L'Éducation sentimentale* ».

Déploiement des itinéraires, autrement dit, l'analyse du sujet et sa confrontation à l'œuvre

Tout **libellé de sujet** dont nous exposerons les différentes formes implique découverte, repérages et orientation. Ainsi s'impose le double établissement d'un champ définitionnel et d'un laboratoire d'étude, des allers-retours fertiles entre champ définitionnel et approfondissement du sujet. Ainsi les libellés s'expriment-ils en termes qu'il convient de définir par eux-mêmes, entre eux et par rapport aux œuvres. La question posée doit être explorée avec la plus grande attention, y compris aux détails qui pourraient sembler anodins. Il s'agit, par exemple, de ne pas négliger ce qu'implique l'emploi du pluriel dans le sujet « Présences des chœurs dans *Esther* et *Athalie* », qui conduisait à interroger non seulement le personnage du chœur dans ses différentes fonctions (symbolique, philosophique, religieuse...) mais aussi toutes les circonstances de leurs apparitions dans le cadre d'une étude de la dramaturgie des pièces. De même, l'attention aux termes du sujet pour éviter d'en sortir d'une part et pour baliser l'ensemble de son spectre nécessitait, pour traiter le sujet sur « Des dieux et des hommes dans *Esther* et *Athalie* », de questionner le pluriel appliqué au divin, de s'interroger sur le/les dieu/x adoré/s par tel ou tel personnage, d'aborder la distinction monothéisme/polythéisme. Le sens des mots du sujet, connotations comprises, doit même interroger l'œuvre à la lumière des références culturelles. Les sujets proposés convoquent du sens ou des sens dans la langue et doivent, ainsi, éveiller immédiatement chez le candidat la **mémoire du texte**. La réflexion sur le sujet : « Les occupations publiques dans les *Essais* » aurait nécessité de commencer une typologie des notions centrales : indiquer en quoi elles pouvaient consister, ce qui les distinguait d'occupations privées, comment on pouvait les envisager les unes par rapport aux autres, (sans se contenter d'évacuer cette typologie au prétexte d'une tâche trop longue). Alors peut se mettre en action une spontanéité mémorielle qui va faire émerger un premier corpus d'étude. Celui-ci sera bien sûr affiné et développé dans le cadre de la préparation de la leçon et dans son déroulement. Inévitablement, et par phénomène d'écho, s'engagera une dynamique propre à la lecture littéraire et propice à l'élaboration d'une problématique. Ce premier corpus de moments choisis ; s'il apparaît, avec la plus grande légèreté, dans la première partie de l'exposé pour amener les analyses suivantes, ne s'apparente pas à une description littérale de l'œuvre : le jury déduira la familiarité du candidat avec l'œuvre de l'analyse proposée.

Ce déploiement d'itinéraire se fera en fonction des quatre **grands types de sujets** que nous reprenons du rapport du jury de 2016.

Le sujet dit « **thématique** » propose un libellé plus ou moins long ; comme le précisait le rapport de 2016 « L'approche thématique interroge un thème directeur dans l'œuvre... ». On en trouvait des exemples dans : « Le peuple dans *L'Éducation sentimentale* » ; « La vertu dans les poésies de Chénier » ; « La maladie dans le *Livre III des Essais* de Montaigne » ...

« L'approche thématique peut également mettre en regard deux termes, voire davantage, afin de les confronter ou de les distinguer. » : « Plaisir et souffrance dans *L'Heautontimoroumenos* de Térence » ; « Paroles et raison dans *Ajax* » ; « Des dieux et des hommes chez Racine » ; « La jeunesse et la mort chez Chénier »... Le sujet : « Bonheur et fatalité dans *L'usage du monde* » supposait que les notions antiques s'affrontent et se conjoignent pour prendre sens au contact de l'aridité de la vie des habitants et des territoires et à la manière dont ces notions transforment l'auteur jusqu'à imprégner le titre même du récit.

Le sujet dit « **actantiel** » interroge « les personnages, les lieux ou le temps comme éléments structurants de l'œuvre ». « Abner, Mathan et Joad dans *Esther* et *Athalie* » ; Alcôves et antichambres de l'Histoire dans *L'Éducation sentimentale* » ; « Athalie dans *Athalie* » ; « La nuit dans *Buffet froid* »... proposaient des sujets de ce type. - "Les armes dans *Ajax*" a permis une inscription assez habile de la thématique des armes dans une réflexion sur le passage du genre épique au genre tragique. On attendait également des remarques plus développées sur le rôle joué par l'épée au moment de la préparation du suicide d'Ajax. Personnifiée et invoquée par le héros dans son ultime monologue, elle devient plus qu'un simple accessoire scénique, elle permet en

effet une sorte de dédoublement et une mise à distance par Ajax de son acte, dont il semble rejeter la responsabilité sur l'ancien ennemi Hector dans un simulacre de duel héroïque.

Le sujet dit « **générique** » (d'apparence « **formelle** » ou « **critique** ») « interroge les propriétés techniques de l'œuvre, qu'il s'agisse de son genre, de son style, de son titre, de sa composition, des registres utilisés, de ses caractéristiques narratologiques, théâtrales, poétiques... ». Dans les sujets de cette année, on pouvait recenser : « Buffet froid : une farce tragique ? » ; « L'Éducation sentimentale : l'avènement d'un nouveau réalisme ? » ; « *L'usage du monde*, poème, journal ou reportage ? » ; « Pastorales et stéréotypes chez Chénier » ; « *Esther* et *Athalie*, tragédies tirées de l'Histoire Sainte »... « Songes et visions dans *Esther* et *Athalie* » justement attendait une problématisation tenant compte du genre de l'œuvre étudiée ainsi que des analyses précises sur la manière dont les songes et les visions retentissent sur la construction des deux tragédies religieuses en nourrissant la tension dramatique et un jeu d'énigmes adressé aux personnages et aux spectateurs avec des effets divers. Les séquences oniriques pouvaient être aussi envisagées comme des moments de bravoure appelant un traitement stylistique particulier, notamment le recours à l'hypotypose ainsi que le registre sublime qui devait être justifié par rapport à l'extrait convoqué. Ainsi, le sujet « **générique** » ouvre-t-il sur un sujet « **thématique** » si la candidate questionne la signification comme ouverture sur celle de la valeur de vérité. Ainsi, le songe, l'imagination, sont-ils seulement des erreurs ou des messages ambigus, à travers lesquels se lit une vérité divine ? Plus que des messages porteurs de sens ne sont-ils pas d'ailleurs des instruments de la puissance de Dieu, les signes de son omniprésence active dans les deux pièces ?

Enfin, le sujet dit « **citationnel** » est celui qui « interroge l'œuvre à partir d'une citation issue de celle-ci. Il s'agit alors d'étudier son fonctionnement métonymique : quel rapport entretient la partie (la citation proposée) avec le tout (l'œuvre entière) ? ». Des exemples de cette session se retrouvent dans : « *Esther* : une espèce de Poème ou le chant fût mêlé avec le récit » ; « Reprend ta robe d'or, ceins ton riche bandeau, / Jeune et divine Poésie ! » ; « Montaigne : Je ne peins pas l'être, le peins le passage. ».

Cette typologie des sujets permet donc au candidat qui veut bien se préparer de cultiver des réflexes d'interrogation du sujet à la lumière de l'œuvre. Une leçon réussie commence par une bonne prise en compte du sujet dans toutes ses dimensions, et notamment une bonne compréhension de l'œuvre. Le *Contre Timarque* d'Echine, composé dans un contexte social, politique polémique et complexe qui par certains égards est proche du nôtre et par d'autres très différents, voire déroutant n'a pas un sens figé ni un rapport à la vérité indiscutable. Le candidat doit donc se prononcer, ce qui est une prise de risque en effet inquiétante mais bien contrôlée.

En **littérature antique**, la connaissance approfondie et fine de l'œuvre prime sur la lecture d'articles scientifiques parfois très partisans, à la terminologie très spécifique. En revanche, il est indispensable de connaître le contexte de production des œuvres et de s'interroger sur l'histoire des mentalités pour éviter de plaquer des problématiques contemporaines sur les œuvres antiques (le sens du suicide, le poids la filiation).

Dans les sujets, les notions sont données en français (« Rire et chagrin dans *l'Ajax* de Sophocle », « Le sage dans la cité dans les livres I et II des *Lettres à Lucilius* ») : il importe de rechercher les mots grecs ou latins qui recouvrent ces notions en gardant à l'esprit que le champ sémantique varie d'une langue à l'autre. Une difficulté supplémentaire naît de l'impossibilité des traductions de recouvrir exactement les mêmes notions : se demander par exemple si *sapiens* et *philosophus* sont interchangeables ; pour « Parole et raison dans *Ajax* », seul le mot *logos* est-il convoqué ? Quelle tension naît de la confrontation des deux termes ?

Mais là encore, on ne peut faire l'économie d'une véritable réflexion d'un effort de mise en tension des termes du sujet "Parole et raison dans *Ajax*" a permis à la candidate de mener une réflexion intéressante à partir du mot *λόγος* qui recouvre les deux acceptions de "parole" et "raison", mais aurait dû poursuivre par un relevé lexicologique et un repérage des termes de la famille de *φρονέω*: *σωφρονεῖν*, *φρονῶν* etc. et une étude précise des diverses modalités de la parole dans la pièce: parole non-articulée (cris, sanglots), parole douteuse ou malveillante (bruits, rumeurs...), parole raisonnable d'Ulysse ou de Calchas, parole conflictuelle (échanges houleux entre Teucros et les Atrides).

Rapport de jury

Ainsi, la leçon en langues anciennes doit-elle attacher une importance majeure au relevé lexical comme pour cette leçon sur « Rire et chagrin dans *Ajax* » qui, faute de relevé, a produit deux parties difficiles à distinguer et ne traduisant pas une réelle progression dans le raisonnement : "Rire et Chagrin comme ressorts dramatiques" et "Rire et Chagrin comme ressorts du spectaculaire". De plus, candidate est tombée dans l'écueil de vouloir explorer la notion de "chagrin" en partant de la définition du dictionnaire français et en la plaquant, au risque de l'anachronisme et du contresens, sur le texte grec. Ainsi, partant du sens donné en peausserie au terme "chagrin", la candidate en a déduit que le legs au fils d'Ajax du bouclier aux 7 peaux de bœuf était une transmission symbolique par le héros de sa douleur et de son malheur ce qui contredit absolument le texte, Ajax souhaitant à Eurysacès un sort aussi glorieux que le sien mais plus heureux (vers 550-551)!

Proposant déjà un corpus d'étude, l'étude littéraire en requiert la justification, l'élucidation de son mouvement d'ensemble et de sa place particulière dans l'œuvre. Ces choix conditionnent immanquablement l'organisation de l'étude et les choix opérés. En revanche, la dimension relativement courte du corpus, qui peut sembler une facilité, est contrebalancée par l'absence de sujet proprement dit : celui-ci impose une acuité particulièrement vigilante à l'élaboration d'une problématique. L'étude littéraire du livre III chapitre 8 des Essais de Montaigne : « De l'art de conférer » (pp.202-2011) amenait à s'interroger sur toutes les formes de sottise comme obstacle à une quête de la vérité et du bonheur propre à l'humanisme. De même, les scènes 6 à 9 de l'acte II d'*Athalie* questionnaient l'emploi du registre judiciaire au service de l'action tragique.

Le candidat doit donc veiller à avoir une approche d'abord globale du passage pour déterminer un sens, une problématique, arpenter les mouvements du passage pour ne rien négliger, en élire les moments forts qu'il inscrit dans sa logique d'ensemble. Ainsi, si l'étude d'*Athalie*, III, scènes 5 à 7 certes, devait prendre en compte la progression dramaturgique des trois scènes, mais ne pouvait différer trop l'analyse de la prophétie de Joad, moment remarquable non seulement du passage mais de la pièce dans son sens de Révélation de la Nouvelle Sion.

Le bon cheminement (ὁδός et μέθοδος)

Une analyse bien menée doit nécessairement aboutir à un questionnement, une prise de risque, dans la mesure où il s'agit de choisir un fil directeur à la démonstration qui va être menée : la problématique, sous la forme d'une interrogation directe ou indirecte. Voici pour exemple ce qu'une candidate a proposé pour traiter le sujet, « Doubles, symétries et parallélismes dans *l'Éducation sentimentale* » : elle a défini et distingué les trois notions en se référant à la géométrie, à la structure et à l'architecture à la lumière des concepts d'identité, d'opposition et d'écart. Cette fine confrontation lui a permis de mettre en question une nouvelle vision de la nature et de la réalité à partir des innovations qu'entreprenait Flaubert par rapport aux formes romanesques traditionnelles. Un candidat a renversé le questionnement sur « Descendance et tragédie dans *Ajax* » pour envisager la question de la descendance au cœur des enjeux dramatiques de la pièce à l'aide d'une exploration lexicale judicieuse et en lien avec la question posée, d'une mobilisation du texte exhaustivement parcouru et par des citations de tailles diverses reprises dans une traduction personnelle.

Ce cheminement connaît différents moments qui se révèlent comme autant d'étapes qui jalonnent l'exposé. Ainsi, toute leçon d'agrégation doit progresser, à l'aide de trois parties équilibrées, vers une réponse à la question posée en problématique. Ainsi, une candidate a proposé une lecture de « *Buffet froid, une farce tragique* », en se demandant comment Blier conciliait les aspects tragiques et comiques et dans quel but il accomplissait cette « farcissure » pour oser, finalement, aboutir à un questionnement aussi bien esthétique que moral sur le sens du film. La candidate a cheminé de la dynamique du récit filmique complexifié par son dénouement à l'aspect spécifiquement théâtral du film pour parvenir à la conclusion que le réalisateur a réussi à élaborer du sens à partir de l'absurde même. Cette candidate a pu ainsi problématiser sa réflexion à partir des procédés propres au genre du cinéma.

Le rapport du jury de 2015 précisait les attentes des jurys concernant les leçons et études filmiques. Des connaissances en termes de méthodologie et de vocabulaire d'analyse de l'image (image fixe, plan, séquence cinématographique) et un minimum de connaissances techniques, sémiologiques, historiques et esthétiques demeurent nécessaires pour appréhender une œuvre cinématographique. De même que l'analyse stylistique

Rapport de jury

d'un extrait de texte vise une démonstration, la description technique doit être au service de la mise en évidence du sens et différentes approches des passages du film sont souhaitée en fonction de l'objectif visé.

Rappelons que l'équilibre de l'exposé dépend de cette structuration tripartite. Un même équilibre est souhaité dans les références à l'œuvre dans chacune des parties. Celles-ci, des citations analysées dans le cadre de la démonstration en cours, en rapport et avec le sujet et avec la problématique, servent parfois l'illustration mais le plus souvent l'argumentation. Beaucoup de candidats citent le texte à bon escient mais ne commentent pas ou pas assez, avant ou après et au regard de leur propos, ce qu'ils ont pris le soin de relever. Les exposés réussis ont su déployer une analyse littéraire ou cinématographique qui arpente le texte en le commentant plutôt qu'elle ne l'utilise à fin de servir un propos général sur l'œuvre. Alors même qu'il interroge la perspective préconisée par le sujet, tout candidat doit avoir en tête des questions qui peuvent s'apparenter aux formules suivantes : dans quelle mesure y-a-t-il création, littéarité, poéticité ... de l'œuvre, du passage ? Car, qui dit littérature dit intelligence du texte mais aussi sensibilité. Celle-ci n'exclut pas une certaine technicité dans le vocabulaire et les notions requises pour affronter les spécificités de l'écriture, qu'elle soit poétique, théâtrale, romanesque et cinématographique mais aussi plus précisément lexicales et historiques dans le cas d'œuvres antiques. On ne saurait trop recommander aux candidats d'être les plus explicites et les plus précis possibles.

En confiance (modèles et qualités de prestations réussies)

Les bons candidats ont su privilégier l'« *ethos* » du professeur de préférence à celui de l'étudiant ayant conscience qu'ils s'adressaient à un jury bienveillant de collègues qui ne demandaient qu'à être convaincus. L'espace et la scène oratoire tels que nous les avons définis plus haut sont l'occasion pour un homme ou une femme de lettres, de révéler une culture mais aussi de la partager avec un auditoire prêt à l'apprécier. L'oral, et particulièrement l'épreuve de la leçon ou de l'étude littéraire, met en valeur une connaissance précise des œuvres au programme mais aussi des principales études critiques. Ainsi ne peut-on plus lire aujourd'hui Racine sans se référer aux travaux de Georges Forestier ; l'excellente édition de Pierre-Marc de Biasi offre une remarquable entrée dans l'étude de *L'Éducation sentimentale*. Et Chénier se lit à la lumière des travaux de Catriona Seth.

Après avoir franchi les obstacles de la mise en tension de l'œuvre avec les termes du sujet, après avoir présenté et analysé un corpus choisi à l'appui d'une démonstration brillante, certains candidats ont su déployer une pensée vivante et attrayante dans un réel moment de plaisir du texte partagé lors de l'entretien. D'autres candidats peinent à reprendre leur souffle pour poursuivre l'effort considérable d'exposer une réflexion experte, pertinente et intelligible. Mieux préparés à ce moment, les candidats accusent sans doute encore la fatigue de la première partie et peinent à entrer réellement dans le dialogue avec le jury pour approfondir voire amender certains de leurs propos. C'est ainsi qu'un candidat a bien su entrer dans le dialogue qu'il a approfondi son analyse sur Chénier.

La leçon, l'étude littéraire ou l'étude filmique réussie voit un jury sortir heureux de ce moment où il a dialogué d'intelligence avec un collègue d'une œuvre communément appréciée. La prestation réussie ne court pas après le temps pour « tout dire » sur le sujet, elle prend plaisir à arpenter les itinéraires qu'elle s'est tracés. Mais une connaissance, osons le mot, intime de l'œuvre, est attendue de professeurs expérimentés qui se sont donné la peine, au-delà de leur engagement professionnel, de se soumettre à cette grande épreuve.

RAPPORT SUR L'EXPLICATION FRANÇAISE

établi par Christine Darnault

Rappel des conditions de passation de l'épreuve :

- Temps de préparation : 2 heures 30

Le candidat dispose de l'œuvre complète, dans l'édition prescrite par le programme, ainsi que de dictionnaires et d'ouvrages de référence.

- Temps de passage sur l'explication proprement dite : 30 minutes maximum

L'exercice, canonique, comporte un certain nombre d'étapes qu'il convient de respecter : introduction, lecture, composition du passage, annonce du projet de lecture et du plan, explication elle-même et conclusion.

- Temps de passage sur la grammaire : 5 minutes environ

Ce temps est distinct de celui de l'explication. Si les candidats traitent usuellement la grammaire après l'explication, rien ne l'impose et il est envisageable de commencer par la grammaire si on le souhaite.

- Entretien avec le jury : 10 minutes

Celui-ci porte sur l'explication et sur la grammaire.

Rappelons en guise de conseil liminaire que le candidat doit s'employer à gérer en autonomie et avec efficacité son temps de parole. Il est nécessaire pour ce faire de s'y être entraîné au cours de l'année. Cependant, le jury procédera au besoin à des rappels, prévenant deux minutes avant la fin du temps imparti.

Afin de garantir l'équité de traitement entre tous, le temps de parole maximum ne saurait être dépassé. A l'inverse, une explication trop courte (vingt minutes au lieu des trente attendues par exemple, comme le jury y a été confronté plusieurs fois cette année) ne peut que révéler des analyses superficielles, voire insuffisantes.

Le jury a entendu cette année encore de très belles explications, fines, érudites, et qui rendaient compte de véritables compétences de lecteur et d'orateur.

Les différents rapports des années précédentes décrivent avec beaucoup de précision les attendus de cette épreuve complexe. Nous invitons les candidats des sessions à venir à s'y reporter avec profit¹. Afin de compléter leur propos déjà très exhaustif à l'aune des prestations entendues cette année, nous prodiguerons ici quelques conseils. Qu'il nous soit donc pardonné de rappeler peut-être quelques évidences.

Introduction

Le candidat est invité à **présenter l'extrait**, en le situant à la fois dans une œuvre et un contexte littéraire et historique. Des connaissances en la matière sont donc nécessaires et attendues.

¹ Rapport de jury de l'agrégation interne de lettres classiques – session 2017 :

http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/int/31/8/RJ_2017_AGREGATION_interne_Lettres_classiques_804318.pdf

Rapport de jury

Mais précisons d'emblée qu'il s'agit avant tout pour le candidat de sélectionner parmi tout ce qu'il a appris ce qui constituera un cadre à l'analyse spécifique d'un texte unique, et non de se livrer à un panorama très vaste qui pourrait convenir à chacun des extraits de l'œuvre. Il est donc vivement conseillé d'éviter les introductions très générales qui contextualisent longuement mais n'apportent rien à l'explication du passage lui-même (rappels biographiques ou historiques sans fondement par exemple). Il convient au contraire de centrer rapidement le propos sur ce qui sera utile à la compréhension et à l'interprétation de l'extrait précis.

Ainsi, si le rappel du contexte historique est essentiel avant de commenter « A Charlotte Corday » d'André Chénier, il n'est guère utile en revanche, avant le commentaire d'un poème pastoral, de digresser longuement sur les liens entretenus par le poète avec la Révolution, alors que le candidat ne réutilisera plus ces éléments biographiques par la suite dans le corps de son explication de texte. De même, une juste compréhension des développements de Montaigne sur la mort dans le chapitre III des *Essais* requerrait que soit rappelé le contexte des guerres de religions, de la famine et des épidémies de peste qui sévissent alors, qui nourrissent le tableau que brosse l'auteur et teintent ses réflexions, mais pas nécessairement le rôle de magistrat qu'eut à plusieurs reprises l'auteur au cours de son existence.

La situation dans l'œuvre répondra aux mêmes exigences. Plutôt que de se livrer à un résumé exhaustif de l'intrigue, on attend des candidats qu'ils soient en capacité de présenter avec précision la place d'un extrait dans le déroulement narratif ou argumentatif de l'œuvre en le reliant notamment à ce qui précède. Et plus encore, il s'agit de circonscrire tout de suite le rôle du passage dans l'économie générale de l'ouvrage : tournant dans le récit, acmé, pause de la réflexion, digression, introduction, etc.

La lecture est un moment essentiel de l'épreuve puisque le candidat y fait preuve une première fois de son intelligence du texte et de sa sensibilité. Elle doit permettre de donner un premier accès au sens : cette exigence invite à travailler la justesse du rendu du phrasé, ainsi que le respect de la syntaxe et de la ponctuation : un découpage fin des unités de sens témoigne d'emblée d'une compréhension précise. On accordera dans cette perspective une attention particulière à la lecture des textes en vers ou des structures de phrases parfois complexes de Montaigne par exemple.

Par ailleurs, sans attendre une théâtralité excessive, le jury est sensible à une mise en voix qui laisse paraître à bon escient une émotion et rende compte des intentions de l'auteur. Ce sont là des qualités essentielles à la fois d'un candidat et d'un enseignant en exercice qui doit quotidiennement faire vivre des textes, les faire résonner, et en donner accès à ses classes.

Nous attirons également l'attention des futurs candidats sur la **composition du passage** qu'ils proposent. Là encore se manifeste une véritable intelligence du texte et de ses enjeux. Il n'est nullement convenu que le découpage en trois parties s'impose : le jury ne prévoit pas les extraits à cette fin. Chaque texte suit un mouvement qui lui est propre, qui peut être ternaire ou binaire, faire état d'une rupture abrupte ou d'un renversement de perspective quelques lignes avant la fin, témoigner d'un crescendo dans l'expression d'une émotion, etc. La capacité à rendre compte de l'unité d'un passage mais également de sa progression singulière et unique est un atout précieux pour un candidat.

A cette fin, s'interroger sur la manière dont il a été découpé (*Pourquoi l'avoir commencé précisément à cette phrase ? l'avoir interrompu précisément à celle-ci ?*), pouvoir justifier des limites choisies permet généralement de comprendre la logique interne de l'extrait et d'être en capacité d'en percevoir une progression pertinente, une dynamique originale.

Ici encore, il est à noter que ce sont des compétences professionnelles que le jury évalue chez des candidats qui exercent déjà et sont donc amenés à choisir eux-mêmes au quotidien pour leurs élèves des passages dans des œuvres littéraires en se posant ces mêmes questions.

Projet de lecture et explication

Le jury attend des candidats une lecture authentique, intellectuellement juste et précise, d'un passage particulier.

Cette aptitude à rendre compte avec sensibilité et rigueur d'un texte unique, de son sens et de ses enjeux, se manifeste avec acuité dans le projet de lecture proposé par le candidat, puis tout au long de l'exercice.

Dans cette perspective essentielle, quelques rappels s'imposent.

- **S'assurer avant toute autre chose du sens littéral, réel, du texte que l'on a à expliquer.**

Avant même que de se poser des questions d'interprétation, il est impératif d'accorder une attention extrême et minutieuse au sens littéral du passage. Le jury est frappé du grand nombre de contresens commis par des candidats sans doute inquiets, qui en viennent très vite à élaborer des cathédrales interprétatives, sans avoir assuré les fondements du sens du texte.

Ainsi, le référentiel du pronom « *ils* » dans un passage de Montaigne, mal identifié par le candidat, conduit à un contresens sur l'ensemble de l'explication. Ailleurs dans la même œuvre, on constate une confusion entre « *sain* » et « *saint* », le candidat interprétant à tort le premier comme une variante graphique du second. Dans un poème de Chénier, le possessif « *son* » n'est pas correctement compris entraînant une erreur d'identification des personnages dans le texte. Chez Flaubert, c'est parfois une erreur d'identification des voix narratives qui empêche l'accès au sens : certains candidats éprouvent des difficultés à repérer le discours indirect libre, moyen notamment pour l'auteur d'une subtile mise à distance, propice au commentaire.

Par ailleurs, l'on ne saurait trop conseiller aux candidats de relire avec précision ce qui précède immédiatement le passage et, dans une moindre mesure, ce qui le suit : cela éviterait bien souvent de fâcheux contresens. Ainsi telle candidate aurait su que la liaison entre Frédéric et Madame Dambreuse était déjà consommée au moment de l'extrait, ce qui invalidait une grande partie de ses interprétations ; tel autre aurait vu que la fin de la tirade de Mardochée dans *Esther* (I, 3) éclairait grandement le sens des 27 premiers vers soumis à son étude.

- **Ne pas expliquer le texte comme une mise en œuvre de telle ou telle théorie critique.**

Les candidats ont naturellement procédé dans l'année à de nombreuses lectures tout à fait essentielles et bienvenues qui nourrissent leur approche de l'œuvre. Néanmoins, chaque passage reste unique et le jury ne choisit pas les extraits en ce qu'ils seraient illustratifs d'un mouvement littéraire, d'une perspective critique ou d'une tonalité spécifique. Il convient donc de se garder de plaquer de manière artificielle sur un passage particulier des connaissances générales acquises sur l'œuvre.

Ainsi, tous les passages de *l'Education Sentimentale* ne tendent pas de la même manière à faire de Frédéric le parangon du héros romantique. Si cette idée peut se révéler très fructueuse pour certaines pages, elle ne l'est pas pour d'autres où Frédéric fait montre de calculs et de cynisme. L'art de Flaubert consiste d'ailleurs à montrer que son personnage passe parfois en quelques instants, et donc en quelques lignes, de l'une à l'autre posture qui coexistent dans un même passage. On appréciera donc que les candidats portent un regard précis et nuancé sur l'extrait choisi, sur ce qu'il dit du héros dans toute sa subtilité, en faisant preuve des mêmes nuances que l'auteur qu'ils commentent.

Rapport de jury

De même, l'ironie de Flaubert est à percevoir, nommer et expliquer avec précision, et non comme un poncif : elle peut être, selon les passages, manifeste ou très discrète, acerbe ou tendre à l'égard du personnage ; elle instaure parfois une distance entre l'auteur et son héros ou témoigne à d'autres moments au contraire d'une grande proximité entre eux.

Chez Montaigne de la même manière, tous les extraits ne témoignent pas systématiquement d'une écriture « à sauts et à gambades ».

Enfin, si le texte choisi entretient parfois avec l'œuvre intégrale un rapport matriciel et dialogique qu'il convient alors d'explorer et de mettre à jour, la plupart du temps il ne s'agit pas tant de montrer qu'il en serait une vitrine, une réduction efficace, que de se réjouir de sa singularité au cœur même de l'œuvre et de la rendre manifeste.

On l'aura compris, le projet de lecture ne peut donc être une simple déclinaison locale d'un des grands enjeux de l'œuvre intégrale : il doit partir d'une analyse précise et détaillée du passage lui-même.

On voit ici qu'il convient de connaître parfaitement les œuvres au programme pour pouvoir instaurer un va-et-vient dans l'analyse entre le tout et la partie, va-et-vient fait de proximité et de distance, de ressemblances et de dissemblances selon les cas. Mais il s'agit également de faire montre de compétences de lecture authentiques, précises, qui permettent de mettre à jour la spécificité d'un passage.

- **Rendre compte d'une émotion, d'une sensibilité littéraire**

Les meilleures prestations témoignent d'un plaisir de lecteur et par là d'un goût véritable pour la littérature. Le texte littéraire n'est pas qu'une dynamique ou une machinerie performante dont il conviendrait de mettre à jour l'efficacité. Rappelons que les extraits ont été choisis par le jury, pour leur intérêt, leur richesse, leur beauté. Miser sur un plaisir partagé, intellectuel et sensible, autour de l'explication du passage proposé est sans doute un conseil judicieux.

Il est décevant au contraire d'entendre un candidat commenter un texte sans manifester d'émotion, d'enthousiasme ni d'intérêt personnel, sans même nommer la truculence de telle page de Montaigne ou son audace, l'ironie tendre de Flaubert ou son mordant, la beauté lyrique de Bouvier ou son humour plein de verve. Encore une fois, nous rappelons que cette aptitude à ressentir et à rendre compte d'une émotion littéraire afin de la transmettre est une qualité indispensable aux enseignants que les candidats sont déjà.

- **Tisser un lien réel et riche entre la forme du texte et son sens.**

L'attention à la forme du texte est naturellement essentielle. Il n'est cependant pas question d'attendre des candidats un exposé techniciste, multipliant des procédés ou des observations syntaxiques, poétiques ou stylistiques coupées du sens.

Le jury attend un exposé où le commentaire de la forme soit au service de l'émergence du sens et des enjeux du passage.

Ainsi, la question de la versification est-elle trop peu abordée (maîtrisée ?) par les candidats, pour Racine comme pour Chénier. Les textes sont alors expliqués plus ou moins comme de la prose, avec une rapide attention aux rimes seules, ce qui ne peut naturellement suffire et oblitère tout un pan de l'analyse possible et des enjeux esthétiques du texte.

Par ailleurs, il convient de rappeler que la musicalité de la langue est également à l'œuvre dans la prose, et qu'une allitération ou une cacophonie dans une énumération chez Flaubert, un rythme ou une cadence chez Bouvier bien souvent sont signifiantes. Certains candidats semblent parfois oublier que le texte est le fruit d'un travail d'écriture, par un auteur qui opère des choix esthétiques : c'est à ce niveau qu'il convient de se situer dans l'analyse plutôt parfois qu'à celui d'un lecteur-spectateur.

De même, les enjeux spécifiques du texte théâtral sont peu convoqués dans les explications de Racine : les questions de dramaturgie, de construction des personnages, de mises en scène ou en espace, sont parfois délaissées au profit de lectures psychologisantes ou bibliques seules, qui peuvent

être pertinentes par ailleurs mais ne suffisent pas à rendre compte de l'ensemble des dimensions du texte. On attend en effet d'une bonne explication qu'elle prenne en compte les spécificités génériques et formelles du texte et les articule à l'interprétation générale du passage.

- **Utiliser un vocabulaire précis**

Si les candidats s'expriment très bien d'une manière générale, rappelons qu'il est attendu lors de cet oral qu'ils fassent également preuve d'une grande justesse de la pensée et donc du vocabulaire choisi. Ceci implique non seulement une connaissance parfaite de la terminologie propre aux outils d'analyse littéraire, mais également des termes afférents à l'expression de sentiments précis et nuancés (« *empathie* » n'est pas synonyme de « *compassion* », ni « *fascination* » d' « *admiration* », ni « *se plaire à* » de « *se complaire à* » etc.) et de jugements esthétiques fins.

Il s'agit d'être en capacité de reformuler avec précision et justesse la pensée d'un auteur, sans la trahir ni la simplifier. Il convient là encore d'utiliser le terme le plus précis et le plus juste pour rendre compte d'un texte singulier.

Entretien avec le jury

Ce moment d'échange est un prolongement de l'épreuve, une seconde partie, et non un bilan de la première.

Le candidat ne doit donc pas en attendre un retour sur son explication ni des indications sur sa plus ou moins grande réussite à l'épreuve. Quel que soit le niveau de la prestation entendue, le jury posera des questions destinées à faire prolonger la réflexion. En aucun cas, il ne félicitera le candidat ni ne lui donnera à présager de sa note.

Certains candidats en effet se montrent décontenancés d'être contredits ou poussés à nuancer ou préciser une pensée. Qu'ils se rassurent : il s'agit là de la suite normale de l'épreuve, y compris si l'explication a été passionnante. Même dans ce cas, le jury aura à cœur de solliciter les compétences du candidat le plus possible en l'amenant à élargir, approfondir, compléter une interprétation. Nul n'a à s'en inquiéter. Il s'agit pour le candidat de ne pas se démobiliser mais de faire preuve à la fois d'une aptitude au dialogue, à l'écoute, et de démontrer la finesse d'une pensée capable de se remettre en question, de douter peut-être, et de continuer à s'enrichir dans l'échange.

Les questions peuvent revenir sur un point précis de l'explication du candidat, l'inviter à faire des liens avec d'autres passages de l'œuvre ou encore attirer son attention sur certains aspects qu'il n'aurait pas suffisamment traités et qui peuvent éclairer la compréhension du passage. Rappelons par exemple que pour une œuvre dans laquelle l'arrière-plan historique a une importance aussi décisive que dans *l'Education Sentimentale*, les candidats doivent s'attendre et pouvoir répondre à des questions de contextualisation, qui ne relèvent pas de l'érudition mais de la compréhension littérale du texte. Ainsi, savoir ce qui se passe de février à juin 1848 éclaire le rendez-vous manqué de la rue Tronchet, la réunion du *Club de l'Intelligence* ou l'escapade à Fontainebleau.

Terminons enfin en rappelant qu'il s'agit d'**une épreuve orale** et que les candidats, déjà enseignants, sont également évalués sur leur haut degré de maîtrise de cette compétence professionnelle. Le jury n'ignore pas la tension inhérente à l'épreuve et l'inhibition qui peut en résulter. Il s'agit donc de s'être suffisamment entraîné dans l'année pour pouvoir maîtriser au mieux ces émotions parfois paralysantes. Les meilleurs candidats s'expriment avec conviction, allant, et parviennent à faire circuler leur regard avec aisance entre leurs notes, le texte et les membres du jury.

Il convient enfin de rappeler que la langue utilisée tout au long de l'épreuve doit être élégante et absolument correcte, sans erreurs de syntaxe ni liaisons inopportunes.

L'épreuve d'explication de texte est riche et exigeante en ce qu'elle invite à faire montre de culture, de savoirs, d'une forme de technicité et d'érudition, mais aussi de compétences authentiques de lecture, de sensibilité littéraire, de finesse et d'aptitude à communiquer avec aisance et enthousiasme. Il y a entre ces différentes dimensions un juste équilibre à rechercher tout au long de l'année pour réussir son oral.

Dans cette perspective, nous souhaitons aux futurs candidats beaucoup de plaisir à sa préparation.

Christine Darnault

RAPPORT SUR L'ÉPREUVE ORALE DE GRAMMAIRE FRANÇAISE

établi par Vanessa Obry

Rappels sur le déroulement de l'épreuve et la gestion du temps

La question de grammaire est une partie de l'épreuve orale d'explication de texte. Elle donne lieu à un exposé de 5 minutes, qui vient s'ajouter aux 30 minutes consacrées à l'explication. Le jury attribue une note sur 20 pour chacun des deux exercices, puis ces notes sont coefficientées et seule la moyenne finale est communiquée aux candidat(e)s.

Le poids de la grammaire est certes moindre dans l'évaluation finale que celui de l'explication, mais une prestation insuffisante, très brève ou témoignant d'un faible niveau de réflexion linguistique ne peut manquer d'influencer le jugement global du jury sur l'épreuve, tout comme, au contraire, une réflexion grammaticale claire, argumentée et problématisée est un gage de rigueur et de précision qui est toujours valorisé.

Quel que soit le moment où le/la candidat(e) choisit de présenter son exposé de grammaire, avant ou après l'explication de texte, il est important qu'il/elle lui réserve toute sa place et que les 5 minutes qui lui sont dévolues soient pleinement utilisées. Trop nombreux sont en effet les exposés très brefs, ne dépassant pas une minute trente. La question est majoritairement traitée à la fin de l'épreuve, ce qui convient tout à fait en soi, mais cette place est trop souvent associée à un exposé précipité, voire bâclé (même lorsque les 35 minutes ne sont pas atteintes). Il est important de consacrer environ 20 à 30 minutes sur les 2h30 de préparation à la question de grammaire, car il est assurément très difficile d'improviser un raisonnement construit de 5 minutes. Les candidat(e)s qui ont l'impression d'avoir traité intégralement la question en un temps beaucoup plus court ont sans doute mal compris les attentes de l'épreuve, que nous souhaitons rappeler ici.

Nous insisterons en particulier sur la nécessité de mettre en valeur une véritable capacité à réfléchir sur des phénomènes de langue : le jury n'attend pas l'application systématique d'étiquettes ou de catégories normatives au passage à étudier, mais une réflexion argumentée et construite.

Contenu et organisation de l'exposé

L'intitulé de la question est toujours le même : il s'agit de « faire toutes les remarques grammaticales nécessaires » sur un groupe de mots, une proposition, parfois une phrase entière ou quelques phrases courtes. On évitera ainsi les remarques qui ne relèvent pas de l'analyse grammaticale ou linguistique : c'est une évidence, mais trop de candidat(e)s, peut-être pour ne pas se confronter aux difficultés, s'attardent sur des gloses plus ou moins stylistiques et perdent de vue le cœur de l'épreuve.

La difficulté réelle de la langue de Montaigne ne devait par exemple pas être un prétexte à la reformulation, si cette dernière n'était pas accompagnée d'une description et d'une analyse grammaticale. Ainsi, la phrase « *J'en vois qui se transforment et se transsubstantient, en autant de nouvelles figures, de nouveaux êtres, qu'ils entreprennent de charges.* » a donné lieu à une longue paraphrase expliquant le rôle du témoignage sur la mobilité du monde dans l'extrait, alors même que les points de grammaire véritablement problématiques n'avaient pas été traités : la candidate a oublié une subordonnée dans la description de l'ensemble de la séquence et qualifié, sans plus de discussion et de manière fautive, tous les compléments verbaux de COD. La séquence se compose ici d'une proposition principale dont les bornes se confondent avec celles de l'extrait donné, dans laquelle est enchâssée une subordonnée relative, régissant elle-même une subordonnée conjonctive circonstancielle de comparaison. La question de la complémentation verbale devait quant à elle être traitée dans le détail, en s'interrogeant notamment sur le complément essentiel introduit par « en », commun aux verbes *se transformer* et *se transsubstantier*, ou sur la forme du COD du verbe « entreprendre », à relier à la construction comparative. À l'inverse, le fait qu'un passage soit proposé comme sujet de grammaire ne dispense pas d'en donner un commentaire littéraire au sein de l'explication : les deux plans d'analyse doivent être clairement distingués.

Sélectionner les remarques « nécessaires » demande une plus grande vigilance encore. Il ne s'agit pas seulement de se plier aux nécessités de l'épreuve et de suivre machinalement un plan voyant se succéder une analyse macro-structurale, puis une série de remarques micro-structurelles éparées, mais aussi de réfléchir à la nécessité de telle ou telle analyse pour une réflexion sur la langue du texte, et de choisir les points étudiés en raison de l'intérêt linguistique qu'ils présentent.

La démarche progressive attendue, faisant se succéder analyse de la macro- et de la microstructure est généralement connue des candidat(e)s : rares sont les exposés qui procèdent d'emblée à une étude constituant par constituant et c'est la preuve que les principes généraux de l'épreuve sont maîtrisés. Le rapport de 2017 a rappelé les attentes de la première partie consacrée à la macrostructure du passage et donné des exemples d'erreurs fréquemment commises. Le repérage des différentes propositions composant une phrase complexe, de la modalité de la ou des phrases, du type de structure phrastique, doit permettre de mettre en avant les phénomènes intéressants ou difficiles, et déboucher ainsi sur des éléments de problématisation. Il faut éviter de faire de cette première étape un passage obligé sans lien avec les analyses qui suivent : l'étude macro-structurale doit au contraire permettre la sélection des phénomènes micro-structurels sur lesquels doit se centrer la suite de l'exposé.

Prenons l'exemple de ce passage de *L'Usage du monde* de Nicolas Bouvier : « *Nous n'avions plus de bande ? aucune importance ; c'est juste chanter qu'il voulait* ». Ne décrivant le fonctionnement macro-structurel de la séquence que comme « trois groupes de mots » successifs, la candidate n'est pas parvenue à sélectionner les phénomènes intéressants à étudier et a consacré une trop grande partie de son exposé à un développement sur « plus », son origine et ses différents sens en français, sans définir véritablement son fonctionnement dans l'exemple. Le passage est constitué de trois phrases, présentant toutes des caractéristiques atypiques :

- une interrogative directe, identifiable au point d'interrogation, mais sans inversion du sujet
- une phrase averbale, constituant apparemment la réponse à l'interrogation
- une phrase clivée : avec détachement de « juste chanter », encadré par « c'est » et le relatif « qui ».

Ces trois phénomènes peuvent être considérés comme des marques d'oralité, qui sont, dans l'extrait concerné, autant d'indices du discours indirect libre. Il était donc intéressant de s'interroger en priorité sur les constituants du passage comme intégrés à une situation de discours. On pouvait ainsi réfléchir à la valeur pragmatique de l'interrogation, au rôle informationnel du groupe nominal constituant la phrase averbale, ainsi qu'à la valeur d'emphase du troisième segment. Le clivage fait en effet partie des procédés d'emphase et est à considérer comme une opération de focalisation de l'un des constituants de la phrase. L'élément extrait est l'information nouvelle (le propos, par opposition au thème).

Bien que l'analyse porte sur un segment précis, l'étude de la macrostructure doit montrer comment le passage s'intègre dans son contexte plus large : c'est bien sûr très utile lorsqu'il s'agit d'une subordonnée dépendant d'une principale hors extrait, d'un passage commençant par une conjonction de coordination, ou d'un constituant se rapportant, de quelque façon que ce soit, à d'autres. Ainsi, l'un des enjeux principaux, justement repérés par le candidat, du vers « *Lasse de vains honneurs, et me cherchant moi-même,* » (*Esther*) était de réfléchir à la fonction des groupes adjectivaux, inscrits dans l'ensemble de la phrase d'où est extraite la citation. L'attention au contexte est aussi nécessaire pour le repérage de phénomènes anaphoriques : ainsi, dans le segment « *On s'en revenait, en suivant les jardins que traversaient de petits ruisseaux, puis les boulevards ombragés par les vieux murs ; les rues désertes sonnaient sous leurs pas ; la grille s'ouvrait ; on remontait l'escalier* » (*L'Éducation sentimentale*), le repérage de la coréférence entre le pronom « on » et les pronoms personnels de troisième personne qui précèdent (« Le pion les appelait », troisième personne que l'on retrouve aussi dans le déterminant possessif « leurs » dans l'extrait) permettait d'éviter de longs développements sur l'indétermination et de mieux tenter d'expliquer l'alternance de « on » et de « ils » dans l'extrait pris largement. L'attention au contexte de la citation peut ainsi être un moyen de sélection des phénomènes à commenter.

Étiqueter, définir, justifier

La connaissance des concepts d'analyse grammaticale permettant de donner la nature et la fonction de chacun des constituants du passage proposé, d'identifier des types de phrases ou de propositions, est bien entendu nécessaire. Mais l'exercice demandé ne se limite pas à l'attribution d'étiquettes sans autre considération. Trop de prestations se contentent, en particulier dans la partie consacrée à la micro-structure, d'énumérer des groupes de mots et de citer une fonction grammaticale. Même si l'étiquetage est juste, ce qui n'est malheureusement pas toujours le cas, une telle description non problématisée ne peut déboucher sur une note véritablement satisfaisante.

Les candidat(e)s doivent se montrer capables de définir l'ensemble des termes techniques employés et de donner des critères précis de reconnaissance. L'identification de COD ou de compléments circonstanciels ne peut se passer d'une définition précise et de l'énoncé des critères qui les distinguent. L'analyse se révèle par ailleurs souvent lacunaire : rappelons qu'un complément est toujours complément de quelque chose, tout comme une apposition ou une épithète se rapporte à un nom ou un groupe nominal et qu'il est nécessaire de le préciser. De même, la mention d'une coordination doit toujours préciser quels sont les constituants coordonnés et celle d'une subordonnée doit s'accompagner de la désignation de l'élément la régissant.

La définition et la justification de l'étiquetage morpho-syntaxique doit pouvoir reposer sur des manipulations, dont les différents rapports de jury des années précédentes ont rappelé l'utilité et la

Rapport de jury

nécessité. On se référera en particulier à celui de 2016 qui propose des définitions et exemples précis des tests de commutation, effacement, permutation, pronominalisation. Le critère de l'effacement est souvent mobilisé par les candidat(e)s pour déterminer si une proposition subordonnée relative est déterminative (ou restrictive) ou explicative (ou appositive). Mais souvent, l'argument se limite à dire que la suppression de la proposition « change le sens de la phrase ». Il est évident que toute suppression conduit à une modification du sens, mais la question n'est pas là : ce qui doit être mesuré, ce sont les modifications du fonctionnement linguistique du constituant ou la grammaticalité du résultat obtenu après manipulation. Dans le cas des relatives, c'est le fonctionnement référentiel de l'antécédent qui est en cause. La relative déterminative modifie l'extension du groupe nominal, c'est-à-dire qu'elle joue un rôle dans l'identification du ou des référents désignés. Dans cet extrait de *L'Éducation sentimentale*, « *Leurs longues jupes, bouffant autour d'elles, semblaient des flots d'où leur taille émergeait, et les seins s'offraient aux regards dans l'échancrure des corsages.* », la relative « d'où leur taille émergeait », se rapporte à l'antécédent « des flots », lui-même attribut du sujet « leurs longues jupes ». L'attribut nominal précédé d'un article indéfini permet de rattacher le sujet à une catégorie (« des flots »), dont l'extension n'est pas modifiée par l'ajout de la relative : celle-ci n'est donc pas déterminative.

Cet effort d'explication des catégories mobilisées doit témoigner de la solidité des connaissances grammaticales du/de la candidat(e). Mais cette attente du jury doit aussi être perçue comme une prolongation naturelle du métier d'enseignant(e) : savoir expliquer la différence entre des types de compléments, en proposant des explications alternatives, des manipulations concrètes et en répondant aux éventuelles objections ou confusions est en effet utile à tout professeur français.

Cette capacité demande bien sûr une préparation régulière de l'épreuve, qui vise à s'assurer d'une bonne maîtrise des bases de la grammaire scolaire ainsi que des principaux champs de l'analyse linguistique. Nous invitons les futur(e)s candidat(e)s, sur ce point, à consulter le programme de préparation à l'épreuve qui a été présenté, de manière très détaillée, et en prenant le soin de distinguer différents niveaux de connaissances initiales, dans le rapport de la session 2015.

La préparation doit aussi être adaptée au programme sur lequel le candidat est interrogé. Pour les œuvres les plus anciennes, des connaissances minimales d'histoire de la langue sont nécessaires. Par exemple, nombre de candidat(e)s ignoraient la possibilité, en langue classique, pour un adjectif ou un participe en position détachée, de se rapporter à autre chose qu'au sujet de la phrase. Les candidat(e)s se sont par exemple étonné(e)s de structures telles « *Et déjà remettant sa vengeance à demain, / Tous ses projets semblaient l'un l'autre se détruire.* » (Racine, *Athalie*), ou encore « *Mais, seule sur la proue, invoquant les étoiles, / Le vent impétueux qui soufflait dans ses voiles / L'enveloppe* » (Chénier), voyant des effets de syllepse grammaticale ou, dans une perspective normative très dommageable, des incorrections, là où une prise en considération de l'histoire de la langue permettait d'y voir un tour possible de la langue ancienne et devenu inusité en français moderne.

Le repérage des caractéristiques stylistiques de l'écriture des auteurs au programme permet aussi de mieux se préparer aux types de question qui sont posées dans le cadre de l'interrogation de grammaire. L'analyse d'un passage de *L'Éducation sentimentale* nécessite souvent un repérage clair des types de discours rapporté et des strates énonciatives : y être bien préparé permet de ne pas perdre de temps à des repérages fastidieux et souvent peu utiles, qui perturbent l'analyse grammaticale elle-même. La récurrence des phrases non verbales dans *L'Usage du monde* de Nicolas Bouvier, dont nous avons déjà rencontré un exemple ci-dessus, aurait dû alerter les candidat(e)s sur l'utilité de se préparer à l'analyse de tels exemples. Nous souhaitons en particulier inviter les futur(e)s candidat(e)s à mieux s'informer sur les concepts liés à grammaire de texte : la distinction thème / propos, les connaissances

de la structure informationnelle de la phrase, voire la notion de prédication, font souvent défaut et s'avèrent tout à fait nécessaires, par exemple, pour analyser les phrases nominales².

L'épreuve ne doit pour autant pas être perçue comme l'occasion de récitation d'un cours : on privilégiera les présentations qui témoignent d'une véritable capacité de réflexion personnelle, d'interrogation des notions mobilisées.

Problématisation, rapport à la norme et rôle de l'entretien

Le jury attend donc un travail de problématisation, d'identification et de discussion des cas complexes. L'analyse de deux vers de Chénier comme « *Cette Nèèrè, hélas ! qu'il nommait sa Nèèrè, / Qui pour lui criminelle abandonna sa mère* » méritait qu'on s'interroge sur le statut des deux noms propres précédés d'un déterminant. L'analyse du démonstratif, en particulier, ne pouvait se limiter à une glose expliquant qu'il s'agit de « la femme qu'il aimait », mais devait s'interroger à la fois sur le lien entre ce démonstratif et la relative qui suit, et sur la mise en cause possible du nom propre comme « désignateur rigide », selon la terminologie logique de Kripke, que de tels emplois impliquent. Il est important de prendre le temps de formuler des hypothèses et de les développer avant de prendre position : un raisonnement, même imparfait, étant toujours plus utile qu'un étiquetage hâtif et souvent arbitraire.

En aucun cas, il ne peut s'agir de s'interroger sur la capacité de l'auteur à respecter des « règles » grammaticales, ou sur la correction – ou non – de telle ou telle structure : la démarche doit être descriptive ET explicative, et nous aimerions inciter les futur(e)s candidat(e)s à se garder de toute approche trop normative de la langue. L'objectif n'est pas de vérifier l'application de concepts grammaticaux dans le passage proposé, mais de montrer comment ces concepts permettent d'éclairer telle ou telle construction. De la même façon, si le rappel des origines latines d'un mot ou d'une construction peut s'avérer utile, le fonctionnement grammatical du latin (ou du grec) ne peut servir de recours systématique ou d'échappatoire lorsque la structure française ne peut être commentée pour elle-même. On prendra garde, en particulier, à ne pas limiter l'analyse de ce qu'on peut identifier comme des propositions infinitives, au constat que le fonctionnement est le même en latin, certain(e)s candidat(e)s allant même jusqu'à parler de « sujet à l'accusatif ». Dans l'analyse de « *N'avez-vous pas vu, dernièrement, les amis du duc de Montpensier revenir de Vincennes, ivres sans doute, et troubler par leurs chansons les ouvriers du faubourg Saint-Antoine ?* » (*L'Éducation sentimentale*), on s'attend par exemple à ce que la notion de sujet de la proposition infinitive, à propos du groupe « les amis du duc de Montpensier », soit discutée : le sujet grammatical se définissant comme ce qui confère au verbe ses marques morphologiques, il ne peut s'appliquer que de manière nuancée à une structure avec un infinitif. On peut alors préférer parler de « contrôleur » de l'infinitif. De plus, la notion même de proposition infinitive peut être discutée, et l'est fréquemment par les grammairiens : il est dommage que la candidate interrogée lors de l'entretien sur la fonction de « les amis du duc de Montpensier » n'ait pas remarqué qu'il se pronominalise à lui seul comme un complément d'objet direct (tandis que la proposition infinitive n'est pas pronominalisable dans son ensemble), ce qui aurait pu conduire à une autre interprétation de l'infinitif, comme prédicat de l'objet.

Cet exemple nous amène, pour terminer, à insister sur le rôle que joue l'entretien dans le déroulement et la notation de l'épreuve. Le jury a pu apprécier le dialogue avec nombre de candidat(e)s manifestant une véritable capacité de réaction à une question ou une objection, qui ont pu revenir sans crispation sur une analyse précédente, oser pointer un problème même lorsqu'ils ne savaient pas le résoudre. Le passage d'un oral est une situation difficile et artificielle, mais nous souhaiterions rassurer les

² Voir par exemple Martin Riegel, Jean-Christophe Pellat, René Rioul, *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF, Quadrige, 2^e édition 2002, p. 457 sq. et p. 604 sq.

futur(e)s candidat(e)s sur la bienveillance du jury dans ce moment qui clôt l'épreuve : les questions doivent permettre de rectifier des erreurs ou de vérifier la capacité à aller plus loin dans une analyse. Il est important de montrer une ouverture à la discussion, même lorsque l'interrogation porte sur un point mal maîtrisé. Nous ne saurions qu'encourager les enseignant(e)s qui candidatent à l'agrégation interne à saisir l'opportunité de l'entretien pour mettre en valeur leurs qualités pédagogiques, leur ouverture au dialogue et leur capacité à faire face à des objections, en se fondant sur des connaissances qui ne sont pas nécessairement celles d'un spécialiste de linguistique française, mais qui doivent être suffisamment fermes.

Vanessa Obry

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

Etabli par Corinne Martinon

Durée de la préparation : 2h30.

Durée de l'épreuve : 45 minutes (traduction et commentaire : 30 mn, exposé de grammaire : 5 mn; entretien : 10 mn)

Coefficient de l'épreuve : 5

Plus que vers le passé, ce rapport se voudrait tourné vers l'avenir en éclairant les candidats sur la forme de l'épreuve ainsi que sur les attentes liées à son niveau d'exigence.

Certes, cela conduit à répéter des conseils et des remarques régulièrement énoncés au fil des sessions. Nous ne pouvons qu'inviter instamment les candidats à méditer les rapports successifs du concours. Ils se verront ainsi confirmer qu'il convient, avant même de le lire, de **présenter** brièvement le passage étudié et sa place dans l'œuvre, sans pour autant rappeler l'intégralité de celle-ci ni anticiper sur le contenu du commentaire à venir. La **lecture** du texte fait partie intégrante de l'épreuve et de son évaluation. Puis vient la **traduction** suivie du **commentaire** : c'est au début de celui-ci qu'il faut annoncer une problématique et un projet de lecture, voire un plan si l'on a choisi la forme du commentaire organisé. Trente minutes sont consacrées à cet ensemble ; ensuite, de son propre chef et sans attendre d'invitation, le candidat répond en cinq minutes, aux deux **questions de grammaire** qui figurent sur le bulletin de tirage. **L'entretien** - de dix minutes maximum - qui termine l'épreuve voit le jury inviter le candidat à corriger ou affiner et approfondir telle ou telle de ses analyses.

Ce déroulement canonique est à connaître parfaitement, ne serait-ce que pour éviter des questions inopportunes adressées au jury ("Dois-je lire le texte ? ") ou des oublis tout aussi inopportuns telle la traduction du texte. Dominer ce protocole, c'est s'assurer la sérénité qui permet de surmonter l'angoisse liée au concours et de manifester les qualités de communication, de présence et d'écoute liées à la fois au métier exercé – les candidats sont professeurs – et à ce qu'on peut appeler l'*ethos* du candidat : ni servilité, ni arrogance mais une attitude exactement *convenable*. Ainsi, au bonjour initial, la commission attend que s'ajoute selon les cas, " madame, messieurs ". Evitez la formule finale "je vous remercie de votre attention" réservée aux conférenciers. Durant l'épreuve, *adressez* vos propos, à l'aide du regard et de la voix, aux trois membres de la commission. Enfin, bien que portant sur un texte antique, l'explication est faite en français par des professeurs qui enseignent le français : c'est dire que les approximations et *a fortiori* les fautes de langue sont des plus préjudiciables à la réussite, qui, nous le rappelons, est à la portée de tout agrégatif admissible.

Ces remarques sont porteuses à la fois d'un avertissement et d'un encouragement.

Rapport de jury

Ainsi la **lecture** est à considérer comme un moment important de l'épreuve. Les textes sont d'une longueur calculée : il importe de les lire intégralement. Il convient de s'entraîner à articuler du latin et du grec, non seulement pour éviter de maltraiter les mots (les professeurs, qui n'ont plus l'occasion de dire du grec en classe, faute d'élèves, ont besoin de se réapproprié une certaine fluidité de cette langue), mais surtout pour faire *entendre* un texte dont la syntaxe et le sens sont manifestés d'emblée par un groupement pertinent des mots et une mise en évidence des syntagmes. De même, dire les vers de Térence implique que l'on prête attention aux élisions, dont la reconnaissance est attendue au niveau de l'agrégation. Est attendue également une lecture expressive : sans aller jusqu'à jouer le texte, on ne peut lire Térence ou Sophocle comme un discours rhétorique ou une lettre plus ou moins intime.

La **traduction**, qui fait suite immédiatement à la lecture, manifeste deux compétences fondamentales du professeur de lettres : la maîtrise des langues antiques, la maîtrise du français. Comme pour la version, une traduction aboutie sera à la fois exacte et précise, correcte, souple et élégante. Une seule traduction : ne proposez pas au jury des traductions à choix multiples, signe d'approximation qui ne peut qu'être sanctionné. Pour construire une traduction aboutie, à égale distance du "petit latin" et de la "belle infidèle", il est nécessaire avant tout de se familiariser avec les œuvres au programme sans attendre la proclamation de l'admissibilité. On mémorise le lexique et les structures syntaxiques en s'appropriant le texte par un mot-à-mot rigoureux qu'on dépasse au fil du temps, grâce à un entraînement renouvelé. On évitera ainsi une traduction tellement globale qu'elle ne rend pas compte de la construction du texte ou au contraire tellement morcelée, qu'elle en occulte jusqu'au sens. Enfin, il est clair que seul un tel entraînement permet d'une part de proposer une traduction quelque peu personnelle (le jury n'attend pas la récitation du Budé !) , et de l'autre, de mener la traduction avec une célérité suffisante pour laisser au commentaire le temps dont il a besoin.

Le **commentaire** d'un texte antique requiert les mêmes qualités et la même expertise que celui d'un texte français : même connaissance des œuvres, même questionnement des formes et des genres, même prise en compte de l'histoire littéraire, même sollicitation des détails du texte, même maîtrise du lexique de l'analyse littéraire. On sait combien il faut fuir la paraphrase : les candidats qui y sont parvenus ont examiné non seulement ce que dit le texte mais aussi ce qu'il ne dit pas, la façon dont il s'écrit, les ressources rhétoriques et poétiques que le passage mobilise, son statut dans l'architecture de l'œuvre, sa finalité et ses effets. Mais ces techniques d'explication, pour être opérantes, demandent à être soutenues par de solides connaissances, et d'abord historiques : comment expliquer certaines lignes de Sénèque sans solliciter l'environnement néronien, ou tel propos d'Eschine hors du contexte politique athénien ? ensuite, contextuelles : ainsi a-t-on pu faire apparaître des résonances lexicales comme la maladie d'Ajax ; ou encore, culturelles : il semble peu approprié d'évoquer la lecture par les pères de l'Eglise ou par Montaigne de la maxime térentienne "*Homo sum...*" quand on ignore celle qu'en fait Cicéron pour construire sa notion d'*humanitas* ; et de même, d'attribuer aux citations de *Illiade* évoquant Achille et Patrocle, dans le *Contre Timarque*, le statut d'exemple de vertu épique et de patriotisme guerrier, alors qu'il s'agit de bel amour.

Nous insisterons enfin sur trois points de méthode qui peuvent paraître élémentaires mais qui gagnent à être considérés : présenter un commentaire linéaire fait, on le sait, courir le risque du morcellement et de la répétition ; aussi ce choix, des plus légitimes, nécessite de s'appuyer sur un véritable *projet de lecture*, dûment explicité au début du commentaire, et auquel l'analyse de détails réfère continûment. On n'oubliera pas de faire apparaître non pas des *parties* trop souvent arbitrairement découpées, mais le *mouvement* du texte. Enfin, le langage de l'explication demande à être particulièrement pertinent : *hybris* est féminin ; un discours d'Eschine contient une *péroration* et non un *épilogue* ; on se gardera d'un cratylisme scolaire dans l'interprétation des sonorités "liquides" (λ, ρ) chez Sophocle (v.285-286), qui n'ont pas de rapport motivé avec l'évocation des flambeaux. Nous ne mentionnerons que pour mémoire le recours indiscret aux champs lexicaux, lorsque l'effet produit n'est pas dégagé ; à l'inverse, le jury a apprécié que l'écho entre *maximum bonum* et *multa*

Rapport de jury

bona nostra (Sénèque, I, 5, 9) ait induit un commentaire assez approfondi sur la dimension temporelle de la condition humaine.

Si les **questions de grammaire** sont traitées le plus souvent après le commentaire, il faut rappeler qu'elles peuvent être présentées à la suite de la traduction. Ce choix est particulièrement judicieux lorsque l'une d'entre elles prélude à un point important du commentaire. La question *synthétique* demande une réponse complète et organisée : ainsi "la négation" impose de considérer non seulement les adverbes *où* et *μη* mais aussi les préverbes et préfixes négatifs. De même le relevé des occurrences, s'il doit être exhaustif, doit faire l'objet d'un classement explicite.

La question *ponctuelle*, qu'elle concerne la morphologie, la syntaxe ou la métrique, requiert un métalangage approprié et des connaissances rapidement mobilisées : une attention suffisante à l'apparat critique aurait aidé un candidat à identifier un septénaire trochaïque...

L'entretien final est un moment décisif de l'épreuve : malgré la lassitude, le candidat a l'occasion alors de faire preuve d'à-propos en écoutant le jury et en se saisissant de ses questions. Chacune s'insère dans ce qu'on souhaiterait être un véritable dialogue constructif ; il ne s'agit pas ici de répéter avec obstination une traduction visiblement mise en cause, ou de se perdre dans une longue relecture de ses notes, souvent infructueuse. Le jury a apprécié les candidats qui ont su corriger une erreur ou compléter une analyse et non donner l'impression qu'ils considéraient les questions comme autant de pièges.

En définitive, cette épreuve ne devrait pas déstabiliser un professeur, dans la mesure où elle est peut-être l'une de celles qui se rapproche le plus de sa pratique professionnelle. Nous souhaitons simplement que s'y ajoute le plaisir de lire, traduire et commenter un texte antique.

Corinne Martinon

