



**Secrétariat Général**  
**Direction générale des**  
**ressources humaines**

**MINISTÈRE**  
**DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR**  
**ET DE LA RECHERCHE**

**Concours du second degré – Rapport de jury**  
**Session 2011**

# **AGREGATION DE LETTRES CLASSIQUES**

## **CONCOURS EXTERNE**

**Rapport de jury présenté par**  
**Madame Catherine KLEIN**

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

# SOMMAIRE

Composition du jury	P. 3
Déroulement des épreuves	P. 4
Programme 2011	P. 6
Rapport de la Présidente	P. 7
Bilan de l'admissibilité	P. 10
Bilan de l'admission	P. 11
Ouvrages mis généralement à la disposition des candidats	P. 12
<b>EPREUVES ECRITES D'ADMISSIBILITE</b>	<b>P. 14</b>
Thème latin	P. 14
Thème grec	P. 21
Version latine	P. 29
Version grecque	P. 38
Dissertation française	P. 48
<b>EPREUVES ORALES D'ADMISSION</b>	<b>P. 62</b>
Leçon	P. 62
Interrogation portant sur la compétence « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable »	P. 74
Explication d'un texte français postérieur à 1500	P. 78
Exposé de grammaire	P. 83
Explication d'un texte antérieur à 1500	P. 88
Explication d'un texte latin	P. 92
Explication d'un texte grec	P. 100
<b>PROGRAMME 2012</b>	<b>P. 104</b>

## COMPOSITION DU JURY

Président : Catherine KLEIN  
Inspecteur général de l'éducation nationale,

Vice-président : François ROUDAUT  
Professeur des universités, académie de Montpellier,

Secrétaire général : René NALLET  
Inspecteur d'académie-Inspecteur pédagogique régional, académie de Lyon.

Membres du jury :

Yves BAUELLE : professeur des universités, académie de Lille,  
Marie-Dominique BERTHELIER : inspecteur d'académie - inspecteur pédagogique régional, académie de Rennes,  
Bernadette BROCHET : professeur de chaire supérieure, académie de Toulouse,  
Bruno BUREAU : professeur des universités, académie de Lyon,  
Isabelle COGITORE : professeur des universités, académie de Grenoble,  
Dominique DEMARTINI : maître de conférences, académie de Paris,  
Armelle DESCHARD : maître de conférences, académie de Bordeaux,  
Eric DOZIER : inspecteur d'académie - inspecteur pédagogique régional, académie de Créteil,  
Julien DU BOUCHET, maître de conférences, académie de Montpellier,  
Sandrine DUBEL, maître de conférences, académie de Clermont-Ferrand,  
Jean-Marie FOURNIER, professeur des universités, académie de Paris,  
Violaine GERAUD, professeur des universités, académie de Lyon,  
Pascale GOMEZ : professeur de chaire supérieure, académie de Paris,  
Christian GOUILLART : professeur de chaire supérieure, académie de Strasbourg,  
Jean-Philippe GUEZ : maître de conférences, académie de Poitiers,  
Philippe HAUGEARD : maître de conférences, académie de Strasbourg,  
Laurence HOUDU : professeur de chaire supérieure, académie de Paris,  
Sylvie JUSTOME : inspecteur d'académie-inspecteur pédagogique régional, académie de Bordeaux,  
Sophie LEFAY : maître de conférences, académie d'Orléans-Tours,  
Florence MERCIER-LECA : maître de conférences, académie de Paris,  
Bernard MINEO : professeur des universités, académie de Nantes,  
Sophie MINON : maître de conférences, académie de Versailles,  
Camille ROSADO : professeur de chaire supérieure, académie de Lille,  
Mireille SEGUY : maître de conférences, académie de Créteil,  
Jean-René VALETTE : professeur des universités, académie de Bordeaux,  
Emmanuel WEISS : maître de conférences, académie de Caen,  
Francine WILD : professeur des universités, académie de Nancy-Metz.

## **DEROULEMENT DES EPREUVES**

### **Epreuves écrites d'admissibilité (dans l'ordre suivant)**

**1. Thème latin**

Durée : 4 heures ; coefficient 6.

**2. Thème grec**

Durée : 4 heures ; coefficient 6.

**3. Version latine**

Durée : 4 heures ; coefficient 6.

**4. Version grecque**

Durée : 4 heures ; coefficient 6.

**5. Dissertation française sur un sujet se rapportant à un programme d'œuvres**

Durée : 7 heures ; coefficient 16.

### **Epreuves orales d'admission**

**1. Epreuve en deux parties**

Durée de la préparation surveillée : 6 heures 30

Durée de l'épreuve : 1 heure 15

Coefficient : 11

Première partie : leçon portant sur les œuvres inscrites au programme, suivie d'un entretien avec le jury

Durée de la leçon : 40 minutes

Durée de l'entretien : 15 minutes

Seconde partie : interrogation portant sur la compétence « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable »

Durée de la présentation : 10 minutes

Durée de l'entretien avec le jury : 10 minutes

**2. Explication d'un texte de français moderne tiré des œuvres au programme (textes postérieurs à 1500), suivi d'un exposé de grammaire portant sur le texte et d'un entretien avec le jury**

Durée de la préparation : 2 heures 30

Durée de l'épreuve : 1 heure (dont 45 minutes pour l'explication de texte et l'exposé de grammaire, et 15 minutes pour l'entretien avec le jury).

Coefficient : 9.

**3. Explication d'un texte d'ancien ou de moyen français tiré de l'œuvre (ou des œuvres) au programme (texte antérieur à 1500), suivie d'un entretien avec le jury**

Durée de la préparation : 2 heures.

Durée de l'épreuve : 50 minutes (dont 35 d'explication et 15 d'entretien).

Coefficient : 5.

**4. Explication d'un texte latin.**

Durée de la préparation : 2 heures.

Durée de l'épreuve : 50 minutes (dont 35 d'explication et 15 d'entretien).

Coefficient : 8.

**5. Explication d'un texte grec.**

Durée de la préparation : 2 heures.

Durée de l'épreuve : 50 minutes (dont 35 d'explication et 15 d'entretien).

Coefficient : 8.

S'agissant des épreuves orales de latin et de grec, le tirage au sort détermine pour chaque candidat laquelle sera passée sur programme, laquelle sera passée hors programme.

Pour la leçon et les explications, les ouvrages jugés indispensables par le jury sont mis à la disposition des candidats ; la liste proposée plus loin (p.12) est indicative et présente globalement, sans les distinguer, les ouvrages mis à disposition pour la préparation de l'explication de texte et pour celle de la leçon.

## PROGRAMME 2011

### Auteurs grecs

- Homère, *Odyssée* (CUF) tome 1, chants III-IV,
- Eschyle, *Les Sept contre Thèbes* (CUF), Tragédies tome 1,
- Hérodote, *Histoires* (CUF) tome 2, livre II,
- Achille Tatiüs, *Le roman de Leucippé et Clitophon* (CUF).

### Auteurs latins

- Plaute, *Rudens* (CUF), Comédies, tome 6,
- Ovide, *Les Métamorphoses* (CUF), tome 3, livre XIV,
- Pétrone, *Le Satiricon* (CUF), c1-XC,
- Boèce, *La Consolation de Philosophie*, trad. J.-Y. Tilliette, Le Livre de poche (« Lettres gothiques », 2005) ; Boethius, *De consolatione philosophiae*, éd. Cil. Moreschini, Munich, KG. Saur, 2005, (Leipzig, 2002), livres I-III.

### Auteurs français

- Charles d'Orléans, *Poésies*, éd. P. Champion (Classiques Français du Moyen Âge), tome 1, Ballades,
- Montaigne, *Essais*, livre I, éd. E. Naya, D. Reguig-Naya et A. Tarrête, Folio, 2009,
- Racine, *Thébaïde, Britannicus, Mithridate*, dans *Théâtre complet*, éd. J. Morel et A. Viala, revue et mise à jour, class. Garnier, 2010,
- Crébillon fils, *Les Lettres de la marquise de ... au comte de ...*, éd. J. Dagen mise à jour, éd. Desjonquères,
- Aloysius Bertrand, *Gaspard de la Nuit*, éd. Steinmetz, Le livre de poche, 2002,
- Alain Robbe-Grillet, *Les Gommès, La Jalousie*, éditions de Minuit.

## RAPPORT DE LA PRESIDENTE

Ce rapport se propose de donner aux futurs candidats et à leurs formateurs (universités, CNED, corps d'inspection) des éléments de référence, d'analyse et de jugement qui leur permettent une meilleure préparation du concours.

Le concours de l'agrégation est aujourd'hui un concours de recrutement de professeurs pour l'enseignement secondaire. Si cette année la plupart des candidats n'avaient pas eu la possibilité d'effectuer au préalable des stages en établissements scolaires et d'acquérir ainsi une première expérience pédagogique, les candidats des années à venir en auront bénéficié dans le cadre de leur formation universitaire. Cette courte expérience pratique leur sera fort utile pour adopter, lors des épreuves orales notamment, un bon positionnement : autrement dit, si le jury juge avant tout des savoirs et attend un haut niveau de connaissances, il n'est pas pour autant indifférent aux signes tangibles que le candidat donne, à travers ses propos, voire son attitude, de sa capacité à enseigner.

Dans cette perspective, l'interrogation, nouvelle en 2011, sur la compétence « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable », liée, pour le concours externe de l'agrégation de lettres classiques, à l'épreuve de la leçon, vise à apprécier l'aptitude du candidat à prendre en compte dans la lecture des textes littéraires (qui est au cœur de sa future activité de professeur de français) la première compétence du référentiel de formation des maîtres. Cette introduction, qui avait suscité beaucoup de réactions et a nécessité des adaptations, semble avoir trouvé un mode de fonctionnement opérationnel convenable (cf. rapport p.74).

**Le nombre des postes** ouverts au concours externe est en augmentation significative : 40 en 2009, 46 en 2010, 50 en 2011, 60 en 2012, soit une augmentation de 50 % en quatre ans.

**Le chiffre des effectifs** de 2011, lui, ne restera pas dans les mémoires, nous l'espérons : seulement 138 candidats se sont présentés à l'ensemble des épreuves écrites sur les 314 inscrits. Il est probable que la « masterisation » et les changements intervenus dans le mode de recrutement des enseignants expliquent pour une part cette diminution. L'année 2012, avec la fin de la période transitoire dans la mise en œuvre de la masterisation, permettra de juger de l'évolution réelle des effectifs.

<b>Année</b>	<b>Nombre d'inscrits</b>	<b>Nombre de présents</b>
2007	399	272
2008	365	263
2009	328	238
2010	298	212
<b>2011</b>	<b>314</b>	<b>138</b>

Si l'écart entre le nombre des inscrits et celui des présents s'était légèrement resserré entre 2007 et 2010 (passant, en pourcentage de quelque 30% à 28%), pour 2011, et pour les raisons présumées susdites, il s'est considérablement accru.

**Les résultats**, du fait même de ce faible effectif de candidats présents aux épreuves écrites et orales, ne sont pas significatifs cette année et nous ne les commenterons pas en introduction, laissant l'auteur du rapport de chaque épreuve en rendre compte.

En revanche, et parce qu'elles sont pérennes, nous attirons l'attention du futur candidat sur les attentes du jury, qui cherche à évaluer :

- son intérêt et son goût, pour ainsi dire son talent, pour la littérature : c'est-à-dire, s'agissant d'un agrégatif, sa capacité à écrire sur la littérature et à en parler de façon personnelle, avec rigueur, finesse et sensibilité, son aptitude à comprendre et à interpréter les textes littéraires, qu'ils soient de l'antiquité, du moyen âge ou de la littérature moderne et contemporaine ;
- sa culture littéraire, qui doit lui permettre d'éclairer tel ou tel passage et de le mettre en perspective avec un autre auteur ou une autre œuvre, un genre, un mouvement, un fait historique etc. ;
- son degré de connaissance des œuvres mises au programme ;
- sa maîtrise technique des exercices écrits et oraux ;
- sa parfaite maîtrise de la langue française (le jury est particulièrement attentif à la correction de l'orthographe et de la syntaxe et au bon usage d'un lexique précis et varié), et des langues grecque et latine ;
- son aptitude à la communication, son expression, aisée, sans pédantisme ni forfanterie ;
- sa mesure, son respect de l'interlocuteur, son absence de familiarité, bref la civilité qui ne saurait manquer à un futur professeur.

Une préparation au concours, à la fois régulière et équilibrée sur l'ensemble de l'année, est un gage de réussite. Aucune impasse ne saurait être envisagée, sauf à défier le sort ! Les textes de français postérieurs à 1500 doivent avoir été lus et relus plusieurs fois ; de même pour les textes antérieurs à 1500 ou de langue grecque et latine, qui auront été lus dans le texte original – et traduits - à plusieurs reprises. Préparer l'agrégation, c'est y consacrer beaucoup de temps, beaucoup d'efforts, voire de sacrifices, si l'on veut avoir le plaisir d'entrer dans un corps prestigieux et se donner la capacité d'exercer avec talent et passion le métier de professeur de lettres.



Le concours de lettres classiques jouit de traditions de convivialité bien établies, dont la nouvelle présidente se réjouit et qu'elle souhaite bien entendu perpétuer, car elles sont pour les candidats l'assurance d'un accueil serein et courtois, soucieux de les mettre dans des conditions de parfaite équité. Les futurs candidats doivent en être rassurés, ce qui n'enlève rien à la difficulté et à l'enjeu du concours !

Le concours de l'agrégation de lettres classiques est un fort beau concours, qui sélectionne des candidats au profil particulièrement équilibré. L'institution scolaire a besoin aujourd'hui de ces professeurs agrégés de lettres classiques qui, s'ils n'enseignent pas tous le latin et le grec, notamment à leur entrée dans le métier, sauront nourrir et enrichir leur enseignement de la littérature française de leur connaissance des littératures grecque et latine, mettre en perspective les traits essentiels des langues grecque et notamment latine avec le français et d'autres langues européennes, mobiliser leur connaissance des textes de l'Antiquité pour éclairer, dans la distance et la proximité, les questions posées par le monde contemporain, bref qui sauront assurer la vitalité de cette discipline singulière, porteuse à un degré incomparable d'interdisciplinarité.

Par son haut niveau d'exigence scientifique, le concours externe de l'agrégation de lettres classiques saura donner aux futurs enseignants les éléments nécessaires à la construction de ces compétences. Les candidats doivent en être convaincus, c'est ce haut niveau d'exigence qui est la première garantie de la qualité des professeurs que l'institution scolaire va recruter, et par suite, de la qualité des élèves qui auront le privilège de bénéficier de leur enseignement.

## Bilan de l'admissibilité

Concours EAE AGREGATION EXTERNE

Section / option : 0201A LETTRES CLASSIQUES

Nombre de candidats inscrits : 314  
Nombre de candidats non éliminés : 138 Soit : 43.95 % 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 : 96 Soit : 69.57 % des non éliminés.

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

Moyenne des candidats non éliminés 0311.00 (soit une moyenne de : 07.78 / 20)

Moyenne des candidats admissibles : 0373.65 (soit une moyenne de : 09.34 / 20)

### **Rappel**

Nombre de postes : 50

Barre d'admissibilité : 0254.00 (soit un total de : 06.35 / 20)

(Total des coefficients des épreuves d'admissibilité : 40)

## Bilan de l'admission

**Concours EAE AGREGATION EXTERNE**

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

Nombre de candidats admissibles :	96		
Nombre de candidats non éliminés :	93	Soit : 96.88	% des admissibles.
<i>Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire (AB, CB, 00.00, NV).</i>			
Nombre de candidats admis sur liste principale :	50	Soit : 53.76	% 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 :	723.05	(soit une moyenne de :	08.93 / 20 )
Moyenne des candidats admis sur liste principale :	0852.02	(soit une moyenne de :	10.52 / 20 )
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentaire		(soit une moyenne de :	/ 20 )
Moyenne des candidats admis à titre étranger :		(soit une moyenne de :	/ 20 )

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

Moyenne des candidats non éliminés :	346.41	(soit une moyenne de :	08.45 / 20 )
Moyenne des candidats admis sur liste principale :	0426.92	(soit une moyenne de :	10.41 / 20 )
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentaire		(soit une moyenne de :	/ 20 )
Moyenne des candidats admis à titre étranger :		(soit une moyenne de :	/ 20 )

### Rappel

Nombre de postes :	50		
Barre de la liste principale :	0710.50	(soit un total de :	08.77 / 20 )
Barre de la liste complémentaire :		(soit un total de :	/ 20 )

(Total des coefficients : 81 dont admissibilité : 40 admission : 41)

## **OUVRAGES MIS GENERALEMENT A LA DISPOSITION DES CANDIDATS**

*Atlas de la Rome antique*, Scarre, Autrement  
*Atlas du monde grec*, Levi, Nathan  
*Bible de Jérusalem*, Cerf  
*Dictionnaire Bailly*, Hachette  
*Dictionnaire culturel de la Bible*, Nathan  
*Dictionnaire de la Bible*, Bouquins, Laffont  
*Dictionnaire de la langue française du 16<sup>e</sup>*, E. Huguet, éd. C. Blum  
*Dictionnaire de la langue française*, Littré (7 volumes)  
*Dictionnaire de la mythologie grecque et romaine*, PUF  
*Dictionnaire de l'ancien français*, Greimas  
*Dictionnaire de l'Antiquité*, Bouquins, Laffont  
*Dictionnaire de poétique et de rhétorique*, Morier, PUF  
*Dictionnaire de rhétorique*, Molinié, Poche  
*Dictionnaire des lettres françaises*, Pochothèque (5 volumes ; rappel : le XIX<sup>e</sup> n'a pas été publié)  
*Dictionnaire du français classique*, Dubois  
*Dictionnaire du moyen français*, Greimas  
*Dictionnaire étymologique de la langue française*  
*Dictionnaire Gaffiot*  
*Dictionnaire Grand Robert*  
*Dictionnaire historique de la langue française* (2 volumes)  
*Dictionnaire Petit Robert 1* (noms communs)  
*Dictionnaire Petit Robert 2* (noms propres)  
*Eléments de métrique française*, Mazaleyra, A. Collin  
*Gradus, Les procédés littéraires*  
*Grammaire grecque*, Ragon, Dain, De Gigord  
*Grammaire homérique*, 2 volumes, PUF  
*Guide grec antique*, Hachette  
*Guide romain antique*, Hachette  
*Histoire de la littérature chrétienne ancienne grecque et latine*, Tome 1 ; De Paul à Constantin, Labor et fides, Claudio Moreschini-Enrico Norelli  
*Histoire de la littérature grecque*, Saïd, Trédé, Le Boulluec PUF  
*Histoire générale de l'Empire romain* (3 volumes)  
*Histoire grecque*, Glotz (4 volumes)  
*Histoire grecque*, Orrieux - Schmitt, PUF  
*Histoire romaine*, Le Glay, Voisin, Le Bohec, PUF  
*Institutions et citoyenneté de la Rome républicaine*, Hachette  
*La civilisation de l'Occident médiéval*, Arthaud  
*La civilisation grecque à l'époque archaïque et classique*, Arthaud  
*La conquête romaine*, Piganiol, Peuples et civilisations, PUF  
*La littérature latine*, Néraudeau, Hachette  
*La République romaine*, Que sais-je ?  
*La vie dans la Grèce classique*, Que sais-je ?  
*La vie quotidienne à Rome ...* Carcopino, Hachette  
*La vie quotidienne en Grèce au siècle de Périclès*, Hachette  
*Le métier de citoyen sous la Rome républicaine*, Gallimard  
*Le monde grec et l'Orient* (2 tomes) PUF

*Le siècle de Périclès*, Que sais-je ?  
*L'Empire romain / Le Haut Empire*, Le Gall- Le Glay, PUF  
*L'Empire romain*, Albertini, Peuples et civilisations, PUF  
*Les grandes dates de l'Antiquité*, Delorme, Que sais-je ?  
*Les institutions grecques à l'époque classique*, C. Mossé, A. Colin  
*Littérature française* (9 volumes) Arthaud  
*Littérature latine*, Frédouille, Zehnacker, PUF  
*Naissance de la chrétienté*, Desclée  
*Précis de littérature grecque*, J. de Romilly, PUF  
*Rome à l'apogée de l'Empire*, Carcopino, Hachette  
*Rome et la conquête du monde méditerranéen* (2 volumes), PUF  
*Rome et l'intégration de l'Empire / Les structures de l'Empire romain*, PUF  
*Septuaginta, id est Vetus Testamentum graecum*, Alfred Rahlfs – R. Hanhart, éd. Altera  
*Syntaxe latine*, Klincksieck  
*The Greek New Testament*, éd. E. Nestle- K. Aland, Stuttgart  
*Traité de métrique latine*, Klincksieck

# EPREUVES ECRITES D'ADMISSIBILITE

## RAPPORT SUR LE THEME LATIN

établi par Christian GOUILLART  
avec la collaboration de Bernadette BROCHET

### L'épreuve

*Un amoureux invétéré*

*Si en voyage il rencontrait une famille qu'il eût été plus élégant de ne pas chercher à connaître, mais dans laquelle une femme se présentait à ses yeux parée d'un charme qu'il n'avait pas encore connu, rester dans son «quant à soi» et tromper le désir qu'elle avait fait naître, substituer un plaisir différent au plaisir qu'il eût pu connaître avec elle, en écrivant à une ancienne maîtresse de venir le rejoindre, lui eût semblé une aussi lâche abdication devant la vie, un aussi stupide renoncement à un bonheur nouveau que si, au lieu de visiter le pays, il s'était confiné dans sa chambre en regardant des vues de Paris. Il ne s'enfermait pas dans l'édifice de ses relations, mais en avait fait, pour pouvoir le reconstruire à pied d'œuvre sur de nouveaux frais partout où une femme lui avait plu, une de ces tentes démontables comme les explorateurs en emportent avec eux. Pour ce qui n'en était pas transportable ou échangeable contre un plaisir nouveau, il l'eût donné pour rien, si enviable que cela parût à d'autres. Que de fois son crédit auprès d'une duchesse", fait du désir accumulé depuis des années que celle-ci avait eu de lui être agréable sans en avoir trouvé l'occasion, il s'en était défait d'un seul coup en réclamant d'elle par une indiscrete dépêche une recommandation télégraphique' qui le mît en relation, sur l'heure, avec un de ses intendants dont il avait remarqué la fille à la campagne, comme ferait un affamé qui troquerait un diamant contre un morceau de pain !*

Proust, Du côté de chez Swann

1 Traduire le titre.

2 une duchesse. Paraphrase possible : «l'épouse d'un chef».

3 télégraphique. Paraphrase possible : « écrite rapidement ».

Les textes de thèmes latins proposés à la sagacité des candidats depuis quelques années étaient très largement consacrés à des événements et à des réflexions antiques, quand ils n'étaient pas centrés sur des commentaires modernes de ces événements grecs ou romains. En choisissant *Du côté de chez Swann*, le jury souhaitait

démontrer que la langue latine pouvait exprimer avec finesse les nuances elles-mêmes les plus fines de la psychologie proustienne, dont le passage proposé constituait un bon exemple, ainsi que les métaphores les plus surprenantes.

Les candidats ont, dans l'ensemble, honorablement relevé ce défi puisque la moyenne globale s'établit à 8,09, en continuité avec les années précédentes et même en légère progression (pour mémoire : 7,58 en 2008, 7,84 en 2008 et 7,72 en 2010). Le pourcentage de copies ayant obtenu une note égale ou supérieure à la moyenne s'établit à 31 %, résultat assez stable, lui aussi. Il est vrai que le jury, soucieux de ne pas désarçonner les agrégatifs, avait pris soin de proposer un texte relativement bref, d'où un nombre de copies lacunaires sensiblement inférieur à celui des sessions précédentes. Si les copies très insuffisantes sont moins nombreuses que les années précédentes, on note aussi une certaine raréfaction des très bonnes traductions. Ce nonobstant, l'impression d'ensemble est plutôt réconfortante et, en thème latin, on ne constate pas de baisse du niveau depuis plusieurs années.

### Remarques méthodologiques

Malgré cette relative satisfaction, le jury voudrait rappeler quelques vérités premières, dans l'espoir d'éradiquer - au moins partiellement - un certain nombre de fautes coûteuses et récurrentes.

Une **bonne connaissance de la morphologie** constitue évidemment la base de tout thème correct : comme de coutume, on constate une certaine méconnaissance des conjugaisons, non seulement irrégulières (composés de *sum*, notamment), mais aussi régulières. Trois remarques à ce sujet : dans la formation du parfait, la voyelle *i* qui termine une forme comme *amaui* constitue la désinence de la première personne du parfait indicatif ; elle ne s'intercale pas entre le radical du parfait *amau-* et les désinences spécifiques aux autres formes des temps du parfait (il faut écrire *amau-eram*, *amau-erim*). Par ailleurs, on ne doit pas affubler les verbes déponents de désinences actives et il faut à tout prix éviter des abominations comme \* *proficisceret*, censé être le subjonctif imparfait de *proficiscor*. Il faut aussi se garder d'inventer des horreurs du type \* *delectauissetur*, censé être un plus-que-parfait passif de *delectare*, au lieu de *delectatus esset*. Un tel « monstre » provient de l'union contre nature d'un radical de parfait actif avec une désinence des temps du présent passif. De même, la déclinaison des pronoms, quels qu'ils soient, est souvent massacrée. Rappelons que ceux-ci ont leur datif singulier en *-i* : *alicui*, *ei*, *illi*, etc.

**Au plan syntaxique**, les ignorances sont peut-être moins criantes qu'en morphologie, mais des progrès doivent être réalisés dans la maîtrise des conjonctions de subordination *cum*, *dum*, *quod* ou *ut*. Les règles de la concordance des temps au subjonctif ne sont pas toujours parfaitement appliquées non plus. De même, il faut rappeler que l'interrogation indirecte se met obligatoirement au subjonctif. Et ne parlons pas des grossières fautes d'accord du type *tabernaculum QUI detendi potest*.

De nombreux candidats seraient également bien inspirés de revoir l'expression du conditionnel, phénomène grammatical essentiel, qu'ils ne maîtrisent qu'imparfaitement.

De même, l'emploi du réfléchi et du non-réfléchi, question authentiquement délicate et inévitablement mise en jeu dans tout thème latin, doit faire l'objet d'une sérieuse révision chez nombre de candidats.

Comme toujours, malheureusement, on constate aussi que les emplois du gérondif et de l'adjectif verbal sont assez « aléatoires » dans certaines copies. A plusieurs reprises, dans notre texte, il fallait bien distinguer *in*+gérondif ou adjectif verbal indiquant un moment (*in opere ineundo* : au moment d'entamer son ouvrage, à pied d'œuvre) et le gérondif à l'ablatif seul, exprimant le moyen (*uerecundiam seruando*, par le fait de garder sa réserve, son quant à soi).

Enfin, attention à TOUT traduire, notamment dans l'expression : « pour ce qui n'en était pas transportable », où le pronom « en » a souvent été passé par pertes et profits. Les omissions de ce type ont été nombreuses, qu'elles soient dues à une lecture superficielle du texte ou à une volonté systématique d'esquiver la difficulté.

Il n'est pas inutile non plus de rappeler qu'un bon thème nécessite aussi **une bonne explication de texte** préalable. Comme toujours en la matière, il s'agit de bien comprendre l'idée générale, le mouvement, le ton du texte, mais aussi de s'interroger sur certains détails. Le mot « vues » par exemple, a donné lieu à de nombreux faux sens : le contexte montrait à l'évidence qu'il s'agissait de gravures ou de photographies et non pas d'un spectacle que le voyageur aurait eu physiquement sous les yeux. Attention également au sens de « quant à soi » ou « à pied d'œuvre ».

Ce manque de discernement lexical se double parfois d'une **connaissance très approximative de la syntaxe française**, voire d'une incapacité flagrante à analyser la structure d'une phrase française. Les subordonnées relatives de la première phrase, par exemple, ont été très maltraitées. Dans la proposition « qu'il eût été plus élégant de ne pas chercher à connaître », un assez grand nombre de candidats n'ont pas vu de quel verbe dépendait le « que », ou n'ont pas su bâtir une relative cohérente. D'où des phrases bancales, mutilées, voire « sans queue ni tête ». Au final, les phrases ont une tournure peu latine, alors que l'enchâssement des propositions aurait, au contraire, donné un phrasé assez naturel en latin. Plus encore que les ignorances de la langue latine signalées *supra*, **c'est l'incapacité de trop nombreux candidats à maîtriser la structure d'une phrase française qui nous préoccupe le plus.**

Le titre : *Un amoureux invétéré*

On serait tenté de dire : « *Quot candidati, tot tituli* », tant l'imagination des agrégatifs a été féconde pour traduire ce titre ! Deux tournures convenaient parfaitement ici : soit *de* + groupe nominal, soit l'interrogative indirecte. Dans ce cas, ne pas oublier que le verbe introducteur sous-entendu est au présent, ce qui a des conséquences sur la concordance des temps dans la proposition interrogative indirecte.



« Invétéré » n'est pas synonyme de « vieux » : *uetus* ne convenait donc pas, pas plus que *diuturnus* (un amoureux durable ?). L'article indéfini « un » appelait un pronom-adjectif indéfini en latin et *quidam* s'imposait au détriment de *aliquis* : il ne s'agit pas d'un quelconque amoureux, mais bien de quelqu'un qu'on pourrait nommer, Swann en l'occurrence, bien connu de tous les agrégatifs.

*Si en voyage il rencontrait une famille qu'il eût été plus élégant de ne pas chercher à connaître, mais dans laquelle une femme se présentait à ses yeux parée d'un charme qu'il n'avait pas encore connu...*

La conjonction « si » introduisait essentiellement ici une idée de répétition et appelait un imparfait indicatif (comme en français) et non un subjonctif. Il était moins fautif de traduire « si » par *quotienscumque* ou *cum+ind.* que par *si* ou *cum+subj.* « Il eût été plus élégant » est clairement un conditionnel passé qui marque l'irréel du passé : le subjonctif plus-que-parfait s'impose donc ici, sauf si l'on emploie un verbe de possibilité, d'obligation ou de convenance (*possum, debeo, oportet, decet*) pour lesquels il est possible et même préférable d'employer un indicatif à valeur modale. La femme dont il est question ici n'est pas individualisée et, pour cette fois, *aliquis* s'impose. Attention à la faute : *si ALIcui familiae occurrebat*. Rappelons la litanie presque aussi célèbre qu'Ornicar : après *si, nisi, ne, num, cum* (de répétition) et *dum*, on remplace *aliquis* par *quis* ; il en va de même pour les adverbess dérivés de *aliquis* (*quando* pour *aliquando*)

Curieusement, quelques traducteurs croient manifestement (ici ou ailleurs) que la préposition française « de » introduit automatiquement un complément du nom, d'où le recours systématique au génitif. « D'un charme » est évidemment un complément du participe-adjectif « paré » qui exprime le moyen et doit se traduire par l'ablatif. Ici aussi, c'est la maîtrise de la langue française qui est défailante.

*... rester dans son « quant à soi » et tromper le désir qu'elle avait fait naître, substituer un plaisir différent au plaisir qu'il eût pu connaître avec elle, en écrivant à une ancienne maîtresse de venir le rejoindre...*

Rester dans ou sur son « quant à soi » est certes une expression un peu vieillie, mais elle doit être connue de tout agrégatif. Manifestement, ce n'est plus le cas de tous : cette expression a donné lieu à d'innombrables faux sens (« se retenir », « agir mollement » « être paresseux », etc.), alors qu'elle signifie « garder ses distances », « garder sa dignité », « manifester de la réserve ». La traduction des trois infinitifs « rester », « tromper » et « substituer » par des infinitifs latins était maladroite, d'autant plus qu'on était presque obligé de reprendre ces infinitifs par un *ea omnia* en apposition extrêmement gauche. A la rigueur on pouvait traduire par *si+indicatif*, comme au début du texte, solution qui avait l'inconvénient de reprendre la même tournure latine pour traduire deux tournures différentes chez Proust. Bien préférable était le recours au gérondif complément de moyen (« Il lui eût semblé, en restant..., en trompant..., en substituant... »). En latin « écrire à quelqu'un » se dit *ad aliquem scribere* (*Ad Atticum, Ad Lucilium*) et non *alicui*. L'expression « une ancienne maîtresse » ne faisait aucunement difficulté, mais, par manque de lectures latines (et de vocabulaire courant),

quelques traducteurs ont pu faire croire que Swann ne fréquentait que des prostituées retraitées, ce qui n'est guère gracieux pour Odette...

*...lui eût semblé une aussi lâche abdication devant la vie, un aussi stupide renoncement à un bonheur nouveau que si, au lieu de visiter le pays, il s'était confiné dans sa chambre en regardant des vues de Paris.*

« Lui eût semblé » et « il s'était confiné » sont d'ailleurs des irréels du passé et demandent le subjonctif plus-que-parfait en latin. On ne doit pas mélanger, sous peine de solécisme, les tournures *sibi uisus esset* et *ei uisum esset*. Il n'était pas très heureux de traduire « abdication » par un nom abstrait : il faut se souvenir que le latin préfère de beaucoup recourir aux verbes pour exprimer une action. « Au lieu de » ne pouvait évidemment pas se traduire mot-à-mot : *potiusquam*+subjonctif ou *cum*+subjonctif (adversatif) convenaient parfaitement. Ces « vues de Paris » (cf. *supra*) sont évidemment des reproductions des monuments de Paris que le voyageur peut contempler dans un guide ou sur les murs de sa chambre d'hôtel.

*Il ne s'enfermait pas dans l'édifice de ses relations, mais en avait fait, pour pouvoir le reconstruire à pied d'œuvre sur de nouveaux frais partout où une femme lui avait plu, une de ces tentes démontables comme les explorateurs en emportent avec eux.*

Cette section se caractérisait essentiellement par la hardiesse de la métaphore relative aux relations du personnage. La seule solution consistait à garder comparant et comparé, quitte à atténuer le caractère bizarre de l'expression par un *quidam* (*tabernaculum quoddam*), un *uelut*, un *quasi*, un *ut ita dicam*. Il ne faut pas chercher son salut dans la fuite et l'absence de traduction des expressions « à pied d'œuvre » ou « sur de nouveaux frais » à été d'autant plus sévèrement sanctionnée que de nombreux faux sens ont été commis sur elles. L'adjectif technique « démontable » n'existe pas en latin classique et il fallait recourir à une relative « qui peut être démonté » (les verbes *detendere*, utilisé par César qui avait une certaine expérience en matière de tentes, ou *soluere* convenaient fort bien) ; le subjonctif dans la relative ne nous paraissait pas indispensable, mais il pouvait se justifier.

*Pour ce qui n'en était pas transportable ou échangeable contre un plaisir nouveau, il l'eût donné pour rien, si enviable que cela parût à d'autres.*

Ici encore, il fallait éviter d'omettre la traduction du pronom « en » et de l'indéfini « autres ». Les latinistes inexpérimentés ne se souviennent pas toujours que le latin distingue *aut* qui oppose deux termes antithétiques (blanc ou noir) et *uel* qui oppose deux nuances (acceptable ou passable). Ici, *uel* s'imposait naturellement.

*Que de fois son crédit auprès d'une duchesse, fait du désir accumulé depuis des années que celle-ci avait eu de lui être agréable sans en avoir l'occasion, il s'en était défait d'un seul coup en réclamant d'elle par une indiscrete dépêche une recommandation télégraphique...*

Omettre la tournure exclamative revenait à trahir l'intention stylistique de l'auteur et a été sanctionné à l'égal d'un faux sens. « Depuis des années » est un cas typique où l'accusatif de durée s'impose, précisé par un adverbe de temps. « Sans en avoir trouvé l'occasion » : la traduction de « sans que » plus infinitif est une autre pierre de touche du thème latin ; la valeur adversative de l'expression se rendait très facilement (entre autres solutions) par *quanquam* suivi d'un participe ou d'un verbe conjugué. « Se défaire de », ce n'est pas « se débarrasser de » (quelque chose de pénible, d'encombrant) : se *expedire* ne convenait donc pas ; en revanche, se *exuere* (se dépouiller de, se priver de) était très adapté au contexte. Tous les verbes signifiant « demander », « réclamer », « exiger » ne se construisent pas indifféremment avec *ab*, *ex*, *de* ou l'accusatif. Si l'on ne connaît pas la construction de ces verbes très courants, il faut la vérifier dans le dictionnaire.

*... qui le mît en relation sur l'heure avec un de ses intendants dont il avait remarqué la fille à la campagne, comme ferait un affamé qui troquerait un diamant contre un morceau de pain. !*

« Ses » renvoie évidemment à la duchesse et ce possessif ne saurait en aucun cas se traduire par un réfléchi en latin ; employer *suus* revient à dire que Swann demande à être mis en relation avec un de ses propres intendants, ce qui serait absurde. « A la campagne » : locatif *ruri* et surtout pas *in*+ablatif. Si l'on emploie *adamas* pour traduire « diamant », bien employer la seule forme d'accusatif admise en latin classique (et clairement signalée par Gaffiot) : *adamanta*. Ici encore, bien vérifier la construction de *mutare* (*aliquid cum aliqua re*).

Le jury signale quelques insuffisances majeures : à chacun de combler ses éventuelles lacunes. Un rapport de concours n'est pas un traité de grammaire et nous ne pouvons qu'inciter chacun à faire son « examen de conscience » grammatical. Une mauvaise connaissance de la morphologie condamne automatiquement à une très mauvaise note en thème ; des insuffisances syntaxiques empêcheront de dépasser un niveau médiocre.

Pour conclure, nous dirons que ce thème, malgré la difficulté du style proustien, n'avait rien d'insurmontable. Il présentait un assez large florilège de difficultés classiques du thème latin, avec un petit défi supplémentaire constitué par la syntaxe, la subtilité et les métaphores proustiennes. Peut-être obtient-on, en définitive, un phrasé qui doit autant à Tacite qu'à Cicéron, mais c'est une référence qui n'aurait pas déplu à la grand-mère du narrateur, dans *La Recherche*...

## **Proposition de traduction**

De inueterato amatore quodam

Si, iter faciens, in familiam quamdam incidebat quacum consuetudinem iungere magis decebat non studere, sed in ea mulier aliqua oculis eius proponebatur, illecebris ornata

quas nondum nouerat, uisus esset sibi, uerecundiam seruando cupidinemque ex illa natam decipiendo, atque aliam uoluptatem pro uoluptate quam cum illa capere potuisset substituendo dum scriberet ad pristinam dominam ut ad se ueniret, tam abiecte uitae commoda abiudicare uel tam stulte nouam felicitatem abnuere quam si, potius quam regionem uiseret, in cubiculo se continuisset, Lutetiae urbis picturas contemplans.

Nam in aedificium necessitudinum suarum, ut ita dicam, se non concludebat, sed eas instruxerat ut ab integro, in opere ineundo, eas iterum statueret ubicumque ab aliqua muliere delectatus erat, sicut tabernaculum quoddam, quod detendi potest, quale secum ferre solent ei qui orbem terrarum explorant.

E quibus istas quas transportare uel cum alia noua uoluptate commutare non poterat, pro nihilo dedisset, quamuis dignae cupidinis uiderentur.

Quotiens enim ducis uxoris cuiusdam gratiam, quae concreuerat post multos annos, ubi illa occasionem ei placendi, quamquam cupiens, nacta non erat, semel exuerat cum, indecora epistula usus, cito scriptam commendationem ab illa poposcisset ut commercium ex tempore haberet cum aliquo ex illius uilicis, cuius filiam ruri animaduernerat, quasi homo fame confectus gemmam cum panis offa mutaret !

# RAPPORT SUR LE THEME GREC

établi par Jean-Philippe Guez

## Epreuve

*Je ne vois pas pourquoi je ne commencerais pas, arbitrairement, par montrer qu'à propos des choses les plus simples il est possible de faire des discours infinis entièrement composés de déclarations inédites, enfin qu'à propos de n'importe quoi non seulement tout n'est pas dit, mais à peu près tout reste à dire.*

*Il est tout de même à plusieurs points de vue insupportable de penser dans quel infime manège depuis des siècles tournent les paroles, l'esprit, enfin la réalité de l'homme. Il suffit pour s'en rendre compte de fixer son attention sur le premier objet venu : on s'apercevra aussitôt que personne ne l'a jamais observé, et qu'à son propos les choses les plus élémentaires restent à dire. Et j'entends bien que sans doute pour l'homme il ne s'agit pas essentiellement d'observer et de décrire des objets, mais enfin cela est un signe, et des plus nets. A quoi donc s'occupe-t-on ? Certes à tout, sauf à changer d'atmosphère intellectuelle, à sortir des poussiéreux salons où s'ennuie à mourir tout ce qu'il y a de vivant dans l'esprit, à progresser - enfin ! - non seulement par les pensées, mais par les facultés, les sentiments, les sensations, et somme toute à accroître la quantité de ses qualités', car des millions de sentiments, par exemple, aussi différents du petit catalogue de ceux qu'éprouvent actuellement les hommes les plus sensibles, sont à connaître, sont à éprouver. Mais non! L'homme se contentera longtemps encore d'être «fier» ou «humble», «sincère» ou «hypocrite», «gai» ou «triste», «malade» ou «bien portant», «bon» ou «méchant», «propre» ou «sale», «durable» ou «éphémère», etc., avec toutes les combinaisons possibles de ces pitoyables qualités.*

F. Ponge, *Le parti pris des choses*, suivi de *Proèmes*, « Introduction au galet ».

*Note 1. On ne cherchera pas à rendre compte des italiques.*

L'épreuve de thème grec a posé beaucoup de problèmes aux candidats de la session 2011. Si la moyenne de l'épreuve est comparable à celle de l'an dernier (6,9 en 2010, 7,3 en 2011), le jury a lu beaucoup moins de très bonnes copies. La meilleure d'entre elles a obtenu 16,5 (contre 18 en 2010), et d'une manière générale les notes se sont davantage écrasées vers le milieu de l'échelle. Ces résultats globalement décevants sont en partie imputables au texte de Ponge, qui posait, c'est vrai, quelques problèmes de traduction délicats. Il s'agit néanmoins d'une règle du genre, et l'extrait des *Mémoires d'outre-tombe* choisi l'an dernier, par exemple, était d'une longueur et d'une difficulté comparables. Aussi les correcteurs ont-ils eu le sentiment que beaucoup de candidats cette année n'étaient pas suffisamment préparés à répondre aux exigences de l'épreuve.

L'extrait proposé appartient au recueil *Proèmes*, publié en 1948 mais composé de textes contemporains du *Parti pris des choses* (1942). Le titre du recueil lui convient tout particulièrement, puisque il se présente comme une sorte de réflexion sur le cas exemplaire du « galet », et offre ainsi un complément ou un préambule au poème effectivement paru

sous ce titre dans le *Parti pris*. Outre sa qualité poétique, il présentait, dans la perspective du thème grec, un certain nombre de traits intéressants. La mise en scène tacite, par exemple, d'un contradicteur imaginaire, lui donnait un aspect polémique ou « rhétorique » (un mot cher à Ponge), et demandait une familiarité avec le jeu des particules dans l'éloquence et le dialogue. Le texte reposait aussi beaucoup sur des expressions impersonnelles (« tout reste à dire », « fixer son attention », « à quoi s'occupe-t-on », « il est insupportable de... »), pour lesquelles des solutions différentes étaient chaque fois à adopter, selon le contexte et les possibilités propres du grec. Syntactiquement, le goût très oratoire de l'énumération (je ne vois pas pourquoi je ne commencerais pas par montrer que..., enfin que... ; on s'occupe à tout sauf à... et à... ; etc.), exerçait l'art d'organiser et de hiérarchiser les éléments d'une phrase grecque, en respectant la place des particules, mais aussi le principe essentiel qui consiste à ne pas répéter ce qui peut être mis en facteur commun. Dans la dernière phrase, par exemple, un grand nombre de candidats n'ont pas su mettre en forme l'énumération, ou se sont rendus coupables de maladresse en répétant le participe ὧν (ἀγαπήσει ... ἢ ... ὧν καὶ ... ἦ... ὧν, etc.).

Avant d'examiner le sujet, quelques conseils concrets, qui correspondent à des défauts très répandus et seraient valables pour n'importe quel texte. Le jury, pour des raisons évidentes, est profondément reconnaissant aux auteurs d'une copie aérée, propre, rédigée dans une écriture calme et régulière, et sa bienveillance leur est acquise : n'est-il pas dommage de s'en passer ?... Il recommande par ailleurs aux candidats d'être attentifs à traduire tous les mots, adverbess ou locutions adverbessales notamment : dans le texte de Ponge, par exemple, *entièrement, à peu près, tout de même, enfin, somme toute* sont trop souvent passés à la trappe, et si le sens n'en était pas gravement affecté, de tels oublis pénalisent malgré tout leurs auteurs. Un mot sur l'usage des temps : les candidats ont trop systématiquement recours au présent, au détriment du parfait et de l'aoriste, et ce non seulement à l'infinitif et au participe, mais même à l'indicatif. Bien des présents du texte, en l'occurrence, étaient mieux rendus par des parfaits grecs (cf. « tout n'est pas dit », etc.), et il s'agit d'un « réflexe » qu'on doit s'exercer à corriger. Une autre erreur trop fréquente et évitable réside dans l'emploi de l'article défini, employé à mauvais escient pour l'indéfini français (*déclarations inédites, objets...*). Il s'agit là de défauts qu'on peut facilement s'exercer à éliminer pendant l'année de préparation.

Nous entrons maintenant dans le détail du texte, en donnant pour chaque phrase une traduction qui doit être lue moins comme un « corrigé » que comme une proposition, nourrie d'ailleurs, comme toujours, des idées trouvées dans les copies.

*Je ne vois pas pourquoi je ne commencerais pas, arbitrairement, par montrer qu'à propos des choses les plus simples il est possible de faire des discours infinis entièrement composés de déclarations inédites, enfin qu'à propos de n'importe quoi non seulement tout n'est pas dit, mais à peu près tout reste à dire.*

Οὐχ ὀρῶ δι' ὅ τι οὐκ ἀπὸ τούτου, εἶπερ μοι βουλομένῳ ἐστίν, ἀρχοίμην ἄν, ἀποδεικνύς ὅτι περὶ μὲν τῶν ἀπλουστάτων ἔξεστι λόγους ποιῆσθαι ἀπείρους ὄντας καὶ ἀπὸ μηδέποτ' εἰρημένων ρημάτων ὅλως συγκεκριμένουσ, τέλος δ' οὐδέν ἐστι περὶ οὗ οἱ ἄνθρωποι οὐχ ὅπως πάντ' εἰρήκασιν, ἀλλὰ σχεδόν τι πάντ' ἐρεῖν ἔτι μέλλουσιν.

Rappelons d'abord qu'aucune liaison, quelle qu'elle soit (καίτοι, δέ, γάρ ont été rencontrés...), ne doit apparaître dans la première phrase d'un thème, pour la bonne raison qu'il n'y a rien avant et donc rien à relier : règle qui s'appliquera bien évidemment au thème de l'an prochain. La première phrase posait d'emblée au candidat le problème d'une syntaxe

assez complexe, avec une série de subordonnées imbriquées. La bonne méthode consiste à envisager séparément les différents éléments syntaxiques, avant de les assembler :

- interrogative indirecte *je ne vois pas pourquoi*. On pouvait rester ici très près du grec : οὐχ ὅρῳ δι' ὅ τι..., en veillant à maintenir clairement l'espace typographique qui distingue le pronom interrogatif ὅ τι de la conjonction de subordination ὅτι. Le principe du concours, rappelons-le, est qu'en pareil cas le doute ne bénéficie pas au candidat.
- *montrer que* : dans un souci de clarté, il valait mieux choisir un verbe admettant la construction avec ὅτι ou ὡς, plutôt que la proposition infinitive ou participiale, dans la mesure où une autre proposition infinitive était inévitable ensuite pour traduire *il est possible de faire...* Le grec n'est pas dépourvu en la matière : ἀποφαίνω, δηλόω-ῶ, ἀποδείκνυμι pouvaient convenir.
- *commencer par* : ἄρχομαι + participe est la traduction la plus exacte, mais on pouvait éventuellement se simplifier la tâche en utilisant un adverbe du type πρῶτον.
- Pour traduire le conditionnel français (*je ne montrerais pas*), c'est le potentiel qui s'imposait ici, et non l'irréel (de fait, la démonstration est donnée immédiatement, sans parler du poème proprement dit). Pour la négation, il ne pouvait s'agir que de οὐ, et non μή, réservée à la subordonnée hypothétique dans un système conditionnel.

Le point qui a provoqué le plus d'erreurs concernait le fait que la subordonnée introduite par *montrer* se dédoublait : « montrer que 1) et que 2) ». La plupart des candidats ont souhaité coordonner ces deux subordonnées en utilisant μὲν... δέ, à juste titre. Toutefois, il était indispensable d'appliquer ici la règle selon laquelle le grec ne répète pas ce qui peut être mis en facteur commun, et tout particulièrement le mot subordonnant. La répétition de ὅτι ou ὡς, dans un tour du type \* ὅτι μὲν... ὅτι δέ, était donc absolument exclue : il fallait écrire une seule fois la conjonction choisie, et placer μὲν et δέ en deuxième position de chaque subordonnée pour les coordonner.

Un point véritablement délicat résidait dans la traduction de la formule finale. *tout reste à dire* exprimait moins une obligation (« il faut » tout dire) qu'une attente (les mots justes sont encore à venir). Sous l'influence du latin, beaucoup de candidats ont cherché à rendre l'expression en fabriquant librement un « adjectif verbal » à partir de λέγειν, se rendant ainsi coupables d'un barbarisme. Rappelons qu'en grec, les adjectifs en -τεος sont rares, et qu'on ne peut utiliser en thème que ceux qui possèdent leur propre entrée dans le dictionnaire (ex. ποιητέον, etc.). On pouvait en l'occurrence avoir recours à λεκτέος, attesté en prose classique, mais le tour convenait sans doute mieux au latin. Une autre solution consistait à transposer le tour à l'actif, en posant un sujet du type « nous » ou « les hommes ». On pouvait alors utiliser le verbe μέλλω, pour exprimer l'idée d'antériorité à l'action. Dans la première partie de la formule se posait enfin le problème de la négation (*non seulement... ne... pas*). Si l'on avait tourné à l'actif, le contexte négatif interdisait l'emploi de τις comme sujet : le seul pronom indéfini possible était alors οὐδεὶς. D'autre part, plutôt qu'une double négation du type οὐ μόνον οὐκ..., il convenait d'utiliser le tour classique οὐχ ὅπως (Bizos, p. 131).

Sur le plan du vocabulaire, le seul mot qui demandait un peu de réflexion était « arbitrairement ». Les traductions proposées par le dictionnaire de thème ne convenaient pas (αὐθαριέτως, δεσποτικῶς, ἐκῶν), le propos du poète n'étant pas de nier toute contrainte extérieure dans son choix, mais d'en souligner le caractère contingent. Il fallait renoncer à traduire l'idée mot pour mot, par un adverbe, et utiliser une périphrase comme l'ont fait plusieurs candidats, souvent avec finesse : εἴπερ μοι βουλομένῳ ἐστίν « si tel est mon bon

plaisir », κατὰ τὸ δοκοῦν/ κατὰ τὴν ἐμὴν ὀρμὴν « en obéissant à ma fantaisie », τύχη χρώμενος « en me livrant au hasard ». Quant à la traduction de « n'importe quoi », rappelons que ὅστις doit être accompagné de δὴ, οὖν, ποτε (ὅστισοῦν, ὅστισδή, etc.) pour fonctionner comme pronom indéfini ; autrement, il ne peut s'agir que du relatif ou de l'interrogatif.

*Il est tout de même à plusieurs points de vue insupportable de penser dans quel infime manège depuis des siècles tournent les paroles, l'esprit, enfin la réalité de l'homme.*

Ἀλλὰ μὴν κατὰ πολλὰ οὐκ ἀνέχομαι ἐνθυμούμενος τοὺς λόγους καὶ τὸν νοῦν καὶ τὸ ὄν γε τῶν ἀνθρώπων ὡς μικρὸν κύκλον ἐπὶ πλεῖστον χρόνον περιεληλύθασιν.

La locution adverbiale « tout de même » ne devait pas être omise dans la traduction de cette phrase, n'en déplaise à beaucoup de candidats qui se sont contentés de lier par καί, δέ ou γάρ. Différentes solutions se présentaient que le jury a toutes admises : ἀλλὰ μὴν, καὶ μὴν, καίτοι ou encore δ'οὖν. Par ailleurs, la métaphore du « manège » était difficile à rendre telle quelle en français. L'image de paroles tournant dans un ἵπποδρόμος aurait-elle fait sens pour un Grec ? On peut en douter. Le jury a néanmoins admis cette traduction, tout en préférant les copies qui s'arrêtaient à l'idée de « tourner en rond », sans y joindre de métaphore équestre. La véritable difficulté soulevée ici, cependant, était ailleurs ; elle résidait dans la formulation d'une interrogative/exclamative indirecte (*dans quel infime manège*) dont l'accent porte sur l'adjectif, qui plus est au superlatif, et non sur le substantif. Quel subordonnant utiliser ? ποῖος ne se rencontre guère avec un autre adjectif. Si l'on utilisait τίς (ἐνθυμεῖσθαι ἐν τίνι μικροτάτῳ κύκλῳ...), l'accent était déporté sur κύκλος : « dans quel genre de tout petit manège... ». Un certain nombre de candidats, conscients de la difficulté, ont cherché à la contourner en remplaçant l'exclamative par une relative (ἐνθυμεῖσθαι περὶ τοῦ μικροτάτου ἵπποδρόμου ἐν ᾧ..., « de songer au tout petit manège dans lequel... »). La traduction était alors inexacte, mais le texte était encore plus maltraité si l'on se contentait d'une proposition infinitive ou d'une complétive avec ὅτι (« de songer que les pensées, etc. tournent dans tout petit manège »). Le plus simple était d'utiliser une exclamative introduite par ὡς, auquel cas l'adjectif simple devait être préféré au superlatif, non attesté dans ce contexte en prose classique.

*Il suffit pour s'en rendre compte de fixer son attention sur le premier objet venu : on s'apercevra aussitôt que personne ne l'a jamais observé, et qu'à son propos les choses les plus élémentaires restent à dire.*

Ἐξαρκεῖ γὰρ τῷ αἰσθῆσθαι ταῦτα βουλομένῳ τὸν νοῦν τῷ ἐπιτυχόντι προσέχειν · αὐτίκα γὰρ γινώσεται ὅτι ταῦτα οὐδεὶς περιέσκεπται, περὶ δὲ αὐτῶν τὰ ἀφελέστατα ἐρεῖν ἔτι μέλλομεν.

Les meilleures copies sont celles qui, au lieu de calquer la proposition *pour s'en rendre compte* par une finale, ont vu qu'elle correspondait en fait à une hypothétique (« si l'on veut s'en rendre compte ») ou une relative (« pour qui veut s'en rendre compte ») et l'ont traduite par ἔάν + subj., ou encore par un participe substantivé. Dans tous les cas, il convenait d'être cohérent et d'utiliser le sujet donné à « se rendre compte » (qu'il s'agisse d'un « il », d'un « tu » ou d'un « nous ») pour traduire le *on* de la proposition suivante, plutôt que de faire brusquement intervenir « les hommes » (s'apercevront aussitôt...), comme l'ont fait un certain nombre de copies. Rappelons que par convention, on n'utilise pas les deux points (:)



dans la ponctuation grecque, et que l'indépendante qui les suit, et dont la fonction est de développer ou d'expliquer la précédente, se coordonne toujours par γάρ, δέ faisant alors faux-sens. *Le premier objet venu* se traduisait commodément par le participe τὸ (ἐπι)τυχόν, « ce qui se trouve être là », auquel beaucoup de candidats ont pensé. Si l'on souhaitait absolument traduire « premier », il fallait néanmoins prendre garde à utiliser un adverbe (πρῶτον, et non πρῶτος, η, ον), un adjectif ne pouvant qualifier un participe.

*Et j'entends bien que sans doute pour l'homme il ne s'agit pas essentiellement d'observer et de décrire des objets, mais enfin cela est un signe, et des plus nets.*

Καὶ εὖ οἶδα ὅτι ἀμέλει τοῖς ἀνθρώποις τὸ κεφάλαιον οὐκ ἔστι χρήματα σκοπεῖν τε καὶ ἀπεικάζειν · ὅμως δὲ σημειῖόν ἐστι τοῦτο καὶ τῶν σαφειστάτων.

Cette phrase était la plus simple du texte. On pouvait rester ici assez près du français, et garder du temps pour les véritables difficultés contenues dans la suite. Encore convenait-il de ne pas trahir le sens de l'expression *il s'agit de*, qui signifiait simplement « ce qui est important/ce qui compte, c'est de... ». Avoir recours à des verbes du type « il faut » (οὐ δεῖ τὸν ἄνθρωπον...) aboutissait à un contresens, puisque le poète n'interdit évidemment pas les descriptions en questions ; et son propos n'est pas non plus d'indiquer que les hommes ne s'y livrent effectivement pas (οἱ ἄνθρωποι οὐκ ἐπιμελοῦνται περὶ...). Quant à *objets*, les correcteurs ont admis quantité de solutions, pourvu qu'on s'abstienne d'utiliser l'article (*des* objets, et non *les* objets).

*A quoi donc s'occupe-t-on ? certes à tout, sauf à changer d'atmosphère intellectuelle, à sortir des poussiéreux salons où s'ennuie à mourir tout ce qu'il y a de vivant dans l'esprit, à progresser — enfin ! — non seulement par les pensées, mais par les facultés, les sentiments, les sensations, et somme toute à accroître la quantité de ses qualités.*

Τί δ'οὖν ποιοῦντες διάγομεν ; πάντα γε, πλὴν τὰ μὲν τῆς διανοίας ἔθη μεταβαλλόμενοι, τὰς δὲ τετριμμένας ὁμιλίας καταλείποντες ἐν αἷς ἂν πάντα τὰ ἐν τῷ νῷ ὀξέα ἀνιᾶται ὥστ' ἀποθνήσκειν, τέλος δ' ἐπιδιδόντες, οὐ μόνον τὰς διανοίας ἀλλὰ καὶ τὰς δυνάμεις καὶ τὰ πάθη καὶ τὰς αἰσθήσεις, ὅλως δὲ τὴν τῶν ποιοτήτων ποσότητα αὐξάνοντες.

Cette phrase est celle qui a donné lieu au plus grand nombre d'erreurs. Sa structure repose sur une énumération à quatre termes se succédant selon un *crescendo*, le 4<sup>ème</sup> (*somme toute*) venant ajouter la formule finale à un 3<sup>ème</sup> (*enfin!*) qu'on croyait déjà conclusif. On pouvait ainsi commencer par envisager la coordination adéquate pour articuler la phrase. Syntaxiquement, d'autre part, se posait le problème de traduire *s'occuper à tout, sauf à...* πλὴν convenait mieux que εἰ μή, qui s'utilise plutôt après une idée négative (οὐδέν, εἰ μή : rien, sinon...). On avait alors le choix entre πλὴν préposition, qui impliquait un infinitif substantivé au génitif (dans ce cas, les attributs éventuels devaient se mettre au nominatif, et non à l'accusatif, leur sujet étant le même que celui du verbe principal — cf. Bizos p. 197), ou πλὴν conjonction, qu'on construisait alors parallèlement à *tout*. Par ailleurs, les deux relatives contenues dans *les poussiéreux salons où s'ennuie à mourir* se référaient moins à des lieux précis qu'à un type ou un genre de lieux, et demandaient en ce sens le subjonctif éventuel avec ἄν. Peu de candidats y ont pensé ; il s'agit pourtant d'une erreur classique, et l'on doit recommander aux candidats de s'exercer à repérer les relatives de généralité dès leurs premières lectures d'un thème. Dernier point : on ne lie pas les répliques d'un dialogue, et dans la mesure où *certes à tout* constituait la réponse à la question *à quoi s'occupe-t-on ?*, il

fallait s'abstenir de la lier par δέ, γάρ ou toute autre particule. Le cas de figure est le même que pour la première phrase d'un texte : un mot de liaison n'a de sens qu'au milieu, et pas au début, d'un énoncé.

Sur le plan du lexique, différents problèmes se posaient. τις ne convenait pas ici pour traduire *on*, dont la valeur était englobante (« l'humanité », et non « quelqu'un »/ « un homme quelconque »). En faisant preuve de bon sens, il fallait d'autre part naviguer ici entre les écueils inverses du calque et de la complication inutile. Comme pour les *manèges*, le risque du calque provenait des images : *l'atmosphère intellectuelle* est ainsi devenue « l'air intelligible » (ὁ νοητὸς ἀήρ), et les *salons* des « appartements » (οἰκήματα) ou des « salles à manger » (δειπνητήρια). Le sens était alors perdu ; une fois la métaphore identifiée comme telle, pourtant, il n'était pas difficile de proposer une périphrase, en parlant dans le premier cas « d'habitudes de pensée », dans le second de « réunions ». L'adaptation était bienvenue également, et les correcteurs ont volontiers admis qu'on transforme les *salons* en gymnases ou en palestres. L'excès de zèle, inversement, consistait à se torturer l'esprit pour traduire l'énumération finale (*pensées, facultés, sentiments, sensations*) : le grec possédait là tous les termes appropriés et il n'y avait pas lieu de s'exposer à l'erreur avec d'obscures périphrases. Le mot *qualités*, enfin, a pris au piège bon nombre de candidats qui l'ont traduit par τὰ ἀγαθὰ, sans s'aviser qu'il ne s'agissait pas ici de « vertus » mais de « dispositions » au sens neutre, comme le montrait la fin du texte.

La phrase, enfin, a donné lieu à beaucoup d'erreurs de morphologie. Le τί interrogatif par exemple a souvent été écrit sans accent, comme s'il s'agissait de l'indéfini. Pour *sortir*, beaucoup de candidats ont utilisé l'infinitif ἐξέρχασθαι au lieu de ἐξιέναι. Rappelons que le présent ἔρχομαι n'est classique qu'à l'indicatif : aux autres modes, le thème exige qu'on utilise les formes de εἶμι. *progresser* également a permis de constater que la morphologie du verbe « donner » n'était pas maîtrisée, l'infinitif présent ἐπιδιδόναι connaissant de fâcheuses hybridations avec l'aoriste ἐπιδοῦναι. Avalanche d'erreurs également sur la déclinaison au pluriel de mots comme τὸ πάθος ou ἡ αἴσθησις. De telles erreurs pèsent assez lourd dans la note finale, et les futurs candidats doivent se persuader qu'ils ne peuvent espérer une bonne note dans l'épreuve sans bien connaître la conjugaison des présents athématiques ou la troisième déclinaison.

*Car des millions de sentiments, par exemple, aussi différents du petit catalogue de ceux qu'éprouvent actuellement les hommes les plus sensibles sont à connaître, à éprouver.*

Αὐτίκα γὰρ πάθη τινὰ οὕτω ἐγνώκαμεν οὐδὲ πεπόνθαμεν πάμπολλα ὄντα καὶ ἕκαστον τοσοῦτον διαφέροντα τούτων ἐλαχίστων ὄντων ὅσα ἂν νῦν πάσχωσιν οἱ τοῖς πλείστοις πάθει χρώμενοι ἄνθρωποι.

On retrouvait ici le problème soulevé par l'expression « être à + inf. », qui exprimait moins, encore une fois, l'idée d'obligation, que celle d'antériorité : des millions de sentiments « n'ont pas encore été éprouvés ». Même si le ton du regret (cf. *Mais non !* dans la phrase suivante) impliquait certes une modalité normative, pouvant à la rigueur se traduire par un « il faudrait » à l'irréel, il était difficile d'admettre une traduction par un simple δεῖ, προσήκει, ou pire ἀνάγκη (éprouver ces sentiments est si peu « nécessaire » que personne, de fait, ne les éprouve). Le verbe πάσχειν n'existant pas à la voix passive — ce qu'un nombre étonnant de candidats ignoraient — on était ensuite dans l'obligation de tourner à l'actif en explicitant le sujet (« nous », « les hommes », etc.). Un autre piège du français résultait de « aussi différents » : l'apposition simple de l'adjectif n'était pas transposable en grec, qui demandait

qu'on en fasse un attribut avec le participe du verbe être. « Par exemple », sous l'influence du dictionnaire de thème, a souvent été traduit par un οἶον « asyntaxique », au beau milieu de la phrase ; mais pour faire sens le mot devait être placé en tête de phrase et sans liaison, comme si l'on avait ὡσπερ. Le terme *aussi*, enfin, n'était pas évident à saisir et méritait quelques minutes de réflexion... Le jury a compris que ces millions de sentiments se distinguent « tous autant » (=sans exception) des sentiments vulgaires et habituels, mais il a été indulgent sur ce point en admettant différentes solutions, pourvu qu'elles soient syntaxiquement correctes.

Deux remarques encore sur le vocabulaire. Les correcteurs n'ont pas admis ici le champ lexical de αἴσθησις pour traduire *sentiment* (cf. αἰσθητικός pour sensible, αἰσθάνεσθαι pour éprouver). *Sensations* et *sentiments* sont bien distingués dans la phrase précédente ; dans « l'exemple » qui l'illustre ici, ce n'est pas la capacité de l'homme à percevoir des phénomènes par les sens qui est en cause, mais sa façon d'être affecté émotionnellement par le monde. L'adjectif « sensible », du même coup, se révélait assez délicat à traduire, en l'absence d'équivalent grec satisfaisant : on était obligé, encore une fois, d'avoir recours à une périphrase.

*Mais non ! L'homme se contentera longtemps encore d'être « fier » ou « humble », « sincère » ou « hypocrite », « gai » ou « triste », « malade » ou « bien portant », « bon » ou « méchant », « propre » ou « sale », « durable » ou « éphémère », etc., avec les combinaisons possibles de ces pitoyables qualités.*

Ἀλλὰ γὰρ ἐπὶ πολὺν δὴ χρόνον ἀγαπήσουσιν οἱ ἄνθρωποι ἔτι ὑπερήφανοι ἢ σώφρονες ὄντες καὶ ἀληθεῖς ἢ ψευδεῖς καὶ ἰλαροὶ ἢ δύσθυμοι καὶ νοσῶδεις ἢ ὑγιεῖς καὶ ἀγαθοὶ ἢ πονηροὶ καὶ καθαροὶ ἢ μῖαροὶ καὶ πολυχρόνιοι ἢ ὀλιγοχρόνιοι καὶ τὰ λοιπὰ, καὶ ὁποῖοῦν τρόπῳ ταῦτα τὰ φαυλότατα συλλαμβάνοντες.

Différentes solutions se présentaient pour traduire le « Mais non ! » initial, à condition d'éviter ἀλλά seul qui n'est admissible, on le rappelle, qu'après une négation. Plusieurs candidats par exemple ont pensé à νῦν δέ qui convenait très bien. Syntaxiquement, la seule question ici concernait la bonne manière de coordonner cette longue liste d'adjectifs. Il n'y en avait guère d'autre que celle proposée ci-dessus. Rappelons que le grec, contrairement au latin, demande que tous les éléments d'une énumération soient coordonnés : dans le cas contraire, il s'agit d'une asyndète et donc d'un solécisme. On n'utilise pas, d'autre part, de δέ ligateur dans une énumération. Enfin, une coordination du type καὶ ἢ ἀληθεῖς ἢ ψευδεῖς καὶ ἢ ἰλαροὶ ἢ δύσθυμοι καὶ ἢ νοσῶδεις ἢ ὑγιεῖς, que le jury a plusieurs fois rencontrée, en plus d'être disgracieuse, faisait contresens, car elle insistait sur l'alternative comme telle (« pourquoi faut-il être ou bien sincère, ou bien menteur, et pas un peu des deux ? »), alors que celle-ci, comme le souligne la fin, n'a précisément aucune importance. Quant aux qualités elles-mêmes, la logique du texte encourageait évidemment à chercher des adjectifs simples, aussi peu recherchés que possibles. On pouvait par ailleurs avoir recours à des participes plutôt qu'à des adjectifs, mais pour conserver l'homogénéité de l'énumération, il convenait de faire un choix entre les deux et s'y tenir. Restait la formule finale, délicate à traduire, surtout au terme d'un travail en temps limité... La valeur très particulière de la préposition *avec* invitait à chercher un tour différent en français, le calque μετὰ + gén. ne produisant guère de sens, et le jury, sans être trop sévère sur ce segment, a valorisé les copies qui ont cherché à reformuler l'idée d'une manière plus grecque.

Quelques remarques pour conclure. Il faut rappeler que le thème est d'abord un exercice de français, en un double sens. D'abord, traduire étant une manière d'interpréter, le thème permet, au même titre que l'explication de texte, d'évaluer la compréhension d'un extrait donné. Indépendamment du grec, beaucoup des erreurs commises dans les copies de cette année provenaient d'une approche trop rapide du texte de Ponge, y compris sur des points simples comme les mots *qualités*, *arbitrairement*, ou les expressions *reste à dire*, *il s'agit de*. S'approprier vraiment l'extrait proposé devrait donc être considéré par les candidats comme une condition *sine qua non* du succès dans l'épreuve. Exercice de français, le thème l'est aussi au sens où il implique un certain recul par rapport à la langue française et ses spécificités — ce que les sémioticiens appellent sa « forme du contenu ». Passer du français au grec implique d'adapter les gallicismes, et plus largement tout ce qui est trop spécifique à la langue moderne pour être accueilli par le grec et y produire un sens quelconque. Dans le cas présent, « manèges » et « salons », par exemple, devaient être reconnus comme des clichés du français qu'on ne pouvait pas transposer tels quels. Inversement, tout n'est pas à adapter, et certains candidats se compliquent inutilement la vie sur des énoncés très simples (*ceci est un signe*) et qui, pour le coup, admettent le calque. Ce n'est pas parce qu'une traduction se présente immédiatement à l'esprit, pourrait-on leur dire, qu'elle n'est pas la meilleure... Savoir naviguer entre ces deux écueils, et trouver la juste distance au français, est un axe de travail possible pour les prochains candidats au concours. Nous leur souhaitons bonne chance et bon courage.

# RAPPORT SUR LA VERSION LATINE

établi par Isabelle Cogitore

## L'épreuve

*Faut-il regretter les neiges d'antan?*

*Erras, mi Lucili, si existimas nostri saeculi esse uitium luxuriam et negligentiam boni moris et alia quae obiecit suis quisque temporibus. Hominum sunt ista, non temporum : nulla aetas uacauit a culpa. Et si aestimare licentiam cuiusque saeculi incipias, pudet dicere, numquam apertius quam coram Catone peccatum est. Credat aliquis pecuniam esse uersatam in eo iudicio, in quo reus erat Clodius ob id adulterium, quod cum Caesaris uxore in operto commiserat uiolatis religionibus eius sacrificii quod pro populo fieri dicitur, sic summotis extra consaeptum omnibus uiris ut picturae quoque masculorum animalium contegantur? Atqui dati iudicibus nummi sunt et, quod hac etiam nunc pactione turpius est, supra insuper matronarum et adulescentulorum nobilium stillarii loco exacta sunt. Minus crimine quam absolute peccatum est: adulterii reus adulteria diuisit nec ante fuit de salute securus quam similes sui iudices suos reddidit. Haec in eo iudicio facta sunt in quo, si nihil aliud, Cato testimonium dixerat. Ipsa ponam uerba Ciceronis quia res fidem excedit: CICERONIS EPISTVLARVM AD ATTICVM LIBER I "Accersiuit ad se, promisit, intercessit, dedit. Iam uero - di boni, rem perditam ! - etiam noctes certarum mulierum atque adulescentulorum nobilium introductiones nonnullis iudicibus pro mercedis cumulo fuerunt." Non uacat de pretio queri, plus in accessionibus fuit. "Vis seueri illius uxorem ? dabo illam. Vis diuitis huius ? huius quoque tibi praestabo concubitus. Adulterium nisi feceris, damna. Illa formosa quam desideras, ueniet; illius tibi noctem promitto nec differo : intra comperendinationem fides promi si mei stabit. » Plus est distribuere adulteria quam facere : hoc uero matribus familiae denuntiare est. Hi iudices Clodiani a senatu petierant praesidium, quod non erat nisi damnaturis necessarium, et impetrauerant. Itaque eleganter illis Catulus absoluto reo :*

*« Quid uos » inquit « praesidium a nobis petebatis? an ne nummi uobis eriperentur ? » Inter hos tamen iocos inpune tulit ante iudicium adulter, in iudicio leno, qui damnationem peius effugit quam meruit. Quicumque fuisse corruptius illis moribus credis, quibus libido non sacris inhiberi, non iudiciis poterat, quibus in ea quaestione quae extra ordinem senatusconsulto exercebatur, plus quam quaerebatur, admissum est?*

Sénèque.

Ce rapport tente de répondre à deux objectifs : corriger l'épreuve passée et préparer à de futures épreuves.

## Situation du passage et précautions liminaires

Le passage donné en version latine est le début d'une lettre adressée par Sénèque à Lucilius (16, 97), destinataire d'une riche correspondance grâce à laquelle le philosophe accompagne son élève dans son chemin vers le stoïcisme, tout en précisant des points de sa doctrine. La lettre se poursuivait au-delà du passage donné à traduire, avec notamment une phrase célèbre : *Omne tempus Clodios, non*

*omne Catones feret* (16, 97,10 : « tout siècle produira des Clodius, mais tout siècle ne produira pas des Catons »). L'idée directrice du début du texte était bien celle d'une constante existence des vices, personnifiés par Clodius ; la suite du texte, non donnée, montrait le poids des consciences éclairées, sous l'égide de l'austère Caton. Le titre proposé pour la version, de manière un peu provocatrice, soulignait cette réflexion sur le temps.

Devant une version d'agrégation, avant de s'embarquer dans une traduction, il faut s'assurer de partir dans la bonne direction et, pour filer la métaphore comme Sénèque lui-même aime à le faire, vérifier le contenu de ses bagages. En l'occurrence, un candidat, muni du nom de l'auteur, de celui de son destinataire (l.1) et du titre donné par le jury, devait reconnaître l'œuvre d'où était tiré le passage, les *Lettres à Lucilius* ; voilà pour la direction générale, qui assurait une navigation en des eaux morales, semées d'écueils prévisibles.

Les écueils rencontrés dans ce texte n'étaient en effet pas propres à lui, mais s'inscrivaient dans la ligne de l'épistolaire philosophique : ainsi, dans le jeu de questions et réponses que présente le texte, on note une valse des interlocuteurs qui fait que la 2<sup>ème</sup> personne n'est pas toujours Lucilius, mais peut être un destinataire plus lointain et général ; autre exemple d'écueil, que l'on détaillera plus loin, la présence simultanée de subjonctifs présents et d'indicatifs futurs, qui oblige à louvoyer entre des formes proches mais non identiques en latin.

Embarquons dès lors pour cette épreuve, en détaillant les écueils et les moyens de les éviter, afin que d'autres navigations, dans d'autres textes, puissent se faire avec la plus grande chance de réussite ; **on marquera par des flèches et en gras les points qui concernent tout type de version** et non seulement ce texte-ci : points de grammaire qui doivent être sus parfaitement, conseils généraux de méthode. Les propositions de traduction sont là pour aider ceux qui veulent (re)travailler ce texte.

### Détail du texte et propositions de traduction

*Erras, mi Lucili, si existimas nostri saeculi esse uitium luxuriam et neglegentiam boni moris et alia quae obiecit suis quisque temporibus.*

- Phrase d'introduction, abrupte, mais annonçant clairement l'idée générale. Le verbe introducteur au présent de l'indicatif a une force qu'il ne faudrait pas affaiblir en le traduisant par un conditionnel, pas plus que dans la proposition hypothétique, à l'indicatif également (condition supposée réalisée) : c'est dire que Sénèque est certain de l'erreur de Lucilius.

#### => syntaxe des propositions hypothétiques.

-*suis quisque temporibus* : l'emploi du réfléchi avec *quisque* est une tournure fréquente en latin, propre à la généralisation, ce qui convient tout particulièrement dans le type de réflexion menée ici par un philosophe. Les neutres pluriels, comme *alia*, méritent d'être rendus de manière plus précise et moins lourde que par le mot « choses ». Le parfait gnomique *obiecit* pouvait être rendu par un présent.

#### => syntaxe du réfléchi et des pronoms indéfinis

*Tu fais erreur, mon cher Lucilius, si tu considères comme des vices propres à notre siècle le goût du luxe, le mépris des principes moraux et les autres vices que chacun a reprochés à sa propre époque.*

*Hominum sunt ista, non temporum : nulla aetas uacauit a culpa.*

- On retrouve avec *hominum* un génitif, parallèle à *nostris saeculi*.

=> **ne pas aller trop vite sur les phrases simples** ; une traduction qui se fonde sur la place des mots et non sur leurs cas fonçait droit sur le contresens (*hominum* traduit comme s'il était le sujet...).

- L'absence de liaison entre les phrases, typique du style de Sénèque, rend difficile la perception de l'évolution des idées ; pourtant, elle est capitale ici, puisque Sénèque s'avance vers la particularisation de l'idée d'abord exprimée de manière générale : il se tourne désormais vers la prise en compte des individus.

*Ces vices sont propres aux hommes, non aux époques ; aucune génération n'a été exempte de faute.*

*Et si aestimare licentiam cuiusque saeculi incipias, pudet dicere, numquam apertius quam coram Catone peccatum est.*

- La proposition hypothétique, cette fois au subjonctif présent, marque le potentiel : on est donc encore dans une réflexion générale, qui pouvait se rendre par un présent de l'indicatif. D'autre part, la 2<sup>ème</sup> personne est en quelque sorte dégagée de la référence à Lucilius, qui n'est d'ores et déjà plus vraiment l'interlocuteur.

-*cuiusque saeculi* : garder les mêmes variations et répétitions que Sénèque, entre *saeculum, aetas, tempus* ;

-*pudet dicere* n'est pas la proposition principale (si elle l'avait été, la proposition *numquam apertius* aurait été une infinitive), mais une simple incise. Attention aux finesses du français : « il est honteux de dire que » n'a pas le même sens que « on a honte de le dire ».

=> **la correction et la précision du français sont des requis.**

-*coram Catone* : traduire « en présence de » frôle le ridicule ; il est évident que Caton n'a pas pu voir de ses propres yeux tout ce qui se passait à son époque ; la dimension figurée est réelle, mais doit rester générale.

*Et si on veut considérer la corruption propre à chaque siècle, j'ai honte de le dire, mais jamais on n'a commis de faute plus ouvertement que du vivant de Caton.*

*Credat aliquis pecuniam esse uersatam in eo iudicio, in quo reus erat Clodius ob id adulterium, quod cum Caesaris uxore in aperto commiserat uiolatis religionibus eius sacrificii quod pro populo fieri dicitur, sic summotis extra consaepum omnibus uiris ut picturae quoque masculorum animalium contegantur ?*

- *credat* : subjonctif présent ; ne pas perdre de vue le fait que l'ensemble de la proposition est interrogative.

- *pecuniam esse uersatam* : éviter les anachronismes, comme « une somme avait été virée » ou, moins loin chronologiquement mais tout aussi faux, « des écus ont été donnés ».

- on retrouve trois fois la même structure, avec le pronom relatif annoncé par *id* : *eo iudicio in quo...*, *id adulterium quod commiserat*, et plus bas *eius sacrificii quod dicitur*.

- *Caesar* : il fallait ici reconnaître Jules César derrière un surnom effectivement porté par les empereurs. Mais la référence historique était limpide dès lors qu'on reconnaissait P. Clodius Pulcher, tribun impliqué dans le célèbre scandale de la Bonne Déesse en 62 av. J.-C., c'est-à-dire du temps de César et de Caton aussi ; *in aperto* renvoie à ces Mystères. Toute cette histoire doit être connue des candidats. Un contresens peut être historique, et non seulement grammatical...

=> **les références historiques et allusions doivent être comprises**; une fréquentation régulière des textes et de leurs contextes ainsi que de leurs références

est indispensable dès avant la préparation à l'agrégation.

- la phrase est longue, mais reposait sur une construction précise, à repérer et à rendre, avec des ablatifs absolus non marqués par la ponctuation (rappelons que la ponctuation est une convention tardive et que les candidats doivent pouvoir, sans cet appui, repérer les ablatifs absolus *uiolatis religionibus, summotis uiris*) ; de même, la présence de *sic* devant le participe permet de comprendre que la proposition *ut contegantur* est une consécutive (ce que marque aussi le subjonctif, qui ne doit donc pas être rendu comme un conditionnel en français).

=> quand une phrase est longue et « difficile », ne jamais se lancer dans la traduction sans avoir compris comment elle est construite ; **pas de navigation à vue !**

*Croirait-on que de l'argent avait circulé lors du procès où Clodius était l'accusé pour l'adultère qu'il avait commis avec la femme de César dans la salle des Mystères, profanant ainsi les rites de ce sacrifice qu'on offre, dit-on, au nom du peuple, alors que tous les hommes sont si soigneusement écartés de cette enceinte qu'on y recouvre même les tableaux représentant des êtres mâles ?*

*Atqui dati iudicibus nummi sunt et, quod hac etiamnunc pactione turpius est, supra insuper matronarum et adulescentulorum nobilium stillarii loco exacta sunt.*

- *iudicibus* ne pouvait pas être complément d'agent, puisque non précédé de *ab* : c'est donc un datif.

=> **toujours revenir aux bases de grammaire régulière qu'on a apprises**, même dans les passages faciles.

-*etiamnunc* : le Gaffiot donne deux sens possibles : « encore maintenant » et « encore, en outre ». Le contexte rendait absurde le choix du premier sens, puisqu'on se situe dans une réflexion sur l'évolution morale à travers le temps.

- *turpius* : le comparatif neutre n'a pas toujours été reconnu.

=> **attention dès la première lecture d'un texte**, à ne pas négliger la « petite lettre » qui va tout changer au sens d'un mot... La lecture doit être lente, pour une bonne reconnaissance des mots.

- *stillari loco* : le Gaffiot n'était pas d'une grande aide ici, avec la référence à ce passage et la seule traduction « pot-de-vin » ; les correcteurs ont tenu compte de cette faiblesse. L'idée est que les abus commis sur des mères et des jeunes gens ont servi de pot-de-vin. Un gros contre-sens a souvent été fait, sans doute à cause d'une confusion en français entre « en guise de » et « au lieu de ».

*Et pourtant des sommes furent offertes aux juges et, ce qui est encore plus honteux que cette transaction, des relations sexuelles ont été exigées en outre avec des matrones et des petits jeunes gens de bonne famille, en guise de pot-de-vin.*

*Minus crimine quam absolute peccatum est : adulterii reus adulteria diuisit nec ante fuit de salute securus quam similes sui iudices suos reddidit. Haec in eo iudicio facta sunt in quo, si nihil aliud, Cato testimonium dixerat.*

-*crimen* s'opposait à *absolutio*, l'accusation à l'acquittement.

-*diuisit* : il fallait bien suivre les idées pour comprendre que le sens de « répartir, distribuer » s'adaptait mieux ici que le premier sens du verbe « diviser » ; l'idée est précisée par la proposition suivante.

=> **devant une difficulté pour cerner un sens ambigu, penser que des réponses peuvent se trouver dans les phrases qui précèdent ou suivent** ; un texte n'est pas composé de phrases imperméables les unes aux autres, au contraire !



-ante...quam séparé, comme souvent.

-si nihil aliud : elliptique ; la traduction « faute de mieux » ne précise pas le sens et pouvait être affinée : Caton a témoigné, mais il a aussi apporté tout le poids moral dont il était le représentant.

*La faute fut moins grave que l'acquittement : lui qui était coupable d'adultère se fit dispensateur d'adultère et ne se sentit pas assuré de son salut avant d'avoir rendu ses juges semblables à lui-même. Et cela se produisit dans le cadre précisément de ce procès dans lequel Caton avait apporté son témoignage, sans parler du reste.*

*Ipsa ponam uerba Ciceronis quia res fidem excedit: CICERONIS EPISTVLARVM AD ATTICVM LIBER I "Accersiuit ad se, promisit, intercessit, dedit.*

-traduire le titre.

- les compléments des quatre verbes n'étaient pas mentionnés, pour plus de vigueur ; mais il était bon de les suppléer.

*Je présenterai les paroles mêmes de Cicéron parce que la réalité dépasse l'imagination : Livre 1 des lettres de Cicéron à Atticus : « il fit venir à lui les juges, leur fit des promesses, donna des garanties, fit des cadeaux.*

*Iam uero – o di boni, rem perditam ! – etiam noctes certarum mulierum atque adulescentulorum nobilium introductiones nonnullis iudicibus pro mercedis cumulo fuerunt."*

- iam uero marque un pas de plus, une progression.

- o di boni, rem perditam : exclamation à l'accusatif, avec vocatif. Eviter les traductions ridicules, du genre « chose perdue ! »...

- certarum mulierum : l'adjectif semble avoir plutôt le sens d'un indéfini, mais a une connotation positive.

- construction : toute la phrase est construite en chiasme noctes /introductiones, avec les compléments au génitif qui se font face certarum mulierum / adulescentorum nobilium ; nonnullis iudicibus est au datif.

- pro mercedis cumulo, mot à mot : « en guise de surcroît de salaire ».

=>quand on doit passer par un mot à mot, il convient de se demander quel sens il a, **avant de tenter de l'améliorer** ; sinon, on risque fort de se trouver en dehors des routes navigables...

*Et en outre –Grands dieux, quelle infamie !- des nuits passées avec certaines femmes et des entrevues organisées avec de petits jeunes gens de bonne famille tinrent lieu, pour quelques juges, de cadeau supplémentaire. »*

*Non uacat de pretio queri, plus in accessionibus fuit.*

- cette phrase sert d'explication à la précédente, et plus particulièrement à l'expression pro mercedis cumulo ; le sens de accessiones est proche de l'étymologie : « ce qui s'ajoute, ce qui vient en plus ».

*Inutile de se récrier sur le prix payé, le pire fut dans les clauses annexes.*

*"Vis seueri illius uxorem ? dabo illam. Vis diuitis huius ? huius quoque tibi praestabo concubitum.*

- nouveau passage où la 2<sup>ème</sup> personne du singulier désigne un interlocuteur fictif, pour appuyer la démonstration et donner vie aux idées ; ici, Sénèque, horrifié par le trafic de relations avec des femmes pour soudoyer des juges, met en scène une négociation.

- la seule difficulté résidait dans le repérage des compléments au génitif ; elle était

donc mineure si on était attentif.

« Tu veux la femme de cet homme austère ? Je te la donnerai. Veux-tu celle de ce richard ? Je te ferai coucher aussi avec elle. »

*Adulterium nisi feceris, damna. Illa formosa quam desideras, ueniet ; illius tibi noctem promitto nec differo : intra comperendinationem fides promissi mei stabit. »*

- encore une fois une proposition hypothétique à l'indicatif, ici futur antérieur, avec l'impératif dans la principale.

- *comperendinatio* : attention au français ! Quand le dictionnaire dit « le prononcé d'un jugement », c'est un terme technique ; on ne peut le remplacer par le mot « prononciation ».

=> **savoir repérer les passages de vocabulaire technique**, par exemple juridique, comme ici : on en revient à la nécessité de fréquenter de nombreux textes, variés. Pas de version réussie sans culture !

*Si tu n'as pas commis d'adultère, prononce la condamnation. Cette belle femme que tu convoites viendra ; je te promets une nuit avec elle, et je n'y mets point de délai : avant le prononcé du jugement, j'aurai tenu ma promesse. »*

*Plus est distribuere adulteria quam facere : hoc uero matribus familiae denuntiare est.*

- on retrouvait, avec *distribuere*, le sens de *diuisit* vu plus haut ; les deux phrases s'éclairaient l'une par l'autre.

=> **repérer les réseaux lexicaux**, les thèmes qui se suivent dans tout le texte.

*Se faire dispensateur d'adultère est plus grave que de le commettre : c'est faire du chantage aux mères de familles.*

*Hi iudices Clodiani a senatu petierant praesidium, quod non erat nisi damnaturis necessarium, et impetrauerant.*

- *Hi iudices Clodiani* : le latin tire souvent d'un nom propre un adjectif : *Clodius/Clodianus* ; ici l'adjectif prend un sens dépréciatif, les juges étant dignes de l'infâme Clodius. Traduire « de Claude » était un contresens total.

- ensuite, voir que *nisi* portait sur le participe futur, *damnaturis*, au datif car complément de *necessarium*.

*Ces juges, dignes de Clodius, avaient demandé au sénat une protection, qui n'était pas nécessaire, sauf pour des juges prêts à condamner, et ils l'avaient obtenue.*

*Itaque eleganter illis Catulus absoluto reo : « Quid uos » inquit « praesidium a nobis petebatis ? an ne nummi uobis eriperentur ? »*

- Sénèque dérive un peu et ne résiste pas au plaisir de citer un bon mot ironique sur ces juges corrompus. Catulus ne devait pas être confondu avec le poète Catulle. Une copie, qui traduit *Catulus* par « la gens Lutatia », amène les correcteurs à s'interroger sur l'utilisation des dictionnaires :

=> **distinguer dans un article de dictionnaire ce qui est traduction et ce qui est information** ! Pour donner un exemple pris dans la même page du Gaffiot, on ne traduirait pas *Caturiges* par « peuple des Alpes Cottiennes » : c'est une information ; la traduction sera donc juste la translittération du nom propre.

*C'est pourquoi Catulus leur demanda avec finesse, quand l'accusé fut acquitté : « Pourquoi donc nous aviez-vous demandé une protection ? Etait-ce de peur qu'on ne vous arrachât vos sous ? »*

*Inter hos tamen iocos inpune tulit ante iudicium adulter, in iudicio leno, qui damnationem peius effugit quam meruit.*

- voir la construction parallèle *ante iudicium /in iudicio*. Le nom de Clodius n'est pas repris, mais Sénèque n'a pas perdu le fil.

-rester précis : *peius* n'est pas *peioem*, c'est un comparatif de l'adverbe ici. Précision aussi, *leno* ne peut être l'ablatif de l'adjectif *lenis*, e...

=> Pour **éviter d'être pris par le temps** si une version est longue, ce qui peut amener à des confusions comme celle qui est citée ci-dessus, on peut découper le texte en une dizaine de paragraphes et commencer les différentes étapes du travail (voir les étapes définies ci-dessous, dans « démarche à suivre ») tantôt au début, tantôt au milieu, ou peu avant la fin.

-*quam* : les correcteurs ont accepté deux possibilités : soit *peius...quam*, soit le pronom relatif *damnationem quam* (plus probable) ; la traduction dans le premier cas serait : *qui échappa à la condamnation en faisant pire que ce qu'il avait fait pour la mériter.*

*Au milieu de ces plaisanteries, Clodius resta impuni, lui qui fut adultère avant le procès et proxénète pendant le procès, et qui, en agissant de manière pire encore, échappa à la condamnation qu'il méritait.*

*Quicquam fuisse corruptius illis moribus credis, quibus libido non sacris inhiberi, non iudiciis poterat, quibus in ea quaestione quae extra ordinem senatusconsulto exercebatur, plus quam quaerebatur, admissum est ?*

- la dernière phrase s'élevait au-dessus de l'anecdote : la principale difficulté résidait dans le sens à donner au pronom relatif *quibus*, dont l'antécédent est *moribus* : il faut comprendre qu'il s'agit des mœurs d'une époque précise.

-pour le reste, l'analyse précise de l'enchâssement des propositions relatives était indispensable et pouvait être rendu.

- trouver des aides dans l'étymologie : *quaestio /quaerere* sont des termes judiciaires se faisant écho.

*Peux-tu concevoir qu'il ait existé quoi que ce soit de plus corrompu que les mœurs de cette époque où ni la religion ni les tribunaux ne pouvaient réfréner la débauche, où, pendant une enquête qui était menée sur l'autorité d'un sénatus-consulte selon une procédure extra-ordinaire, on commit des fautes plus graves que ce qui était l'objet de l'enquête ?*

### **Les résultats de cette version**

La moyenne générale de l'épreuve de version latine n'a pas été excellente cette année : 7,19 comme moyenne des présents et 8,67 comme moyenne des admissibles. Pas de copies blanches, peu de copies non terminées : comme l'a montré la correction de détail ci-dessus, la vraie difficulté était la compréhension du texte, la suite des idées de Sénèque, et la façon de les rendre. Même les bonnes copies restaient souvent maladroitement, mais les correcteurs ont apprécié les efforts pour rendre le sens et en ont tenu compte. Les pires copies ont été des suites de mots, surréalistes et aléatoires : leur assez grand nombre (10 copies sur 141) a contribué à faire baisser la moyenne de l'épreuve.

### **Conseils pour une préparation ultérieure**

Il y a un certain nombre d'étapes indispensables avant de commencer à traduire, que nous reprenons ici.

(Précisons qu'il est tout à fait déconseillé de recopier la version ! perte de temps, risque d'oublis, d'erreurs de copies etc).

1. La lecture du texte, à plusieurs reprises, du début à la fin, pour avoir une idée du sens général du texte, en s'appuyant sur le titre, l'éventuel « chapeau » et ce qu'on sait de l'auteur, voire de l'œuvre si on la connaît.
2. L'analyse des constructions, le repérage des propositions et de leur nature (consécutive, relative, participiale etc.) : étape capitale ! Impossible de traduire des mots à la suite les uns des autres sans reconnaître l'agencement de la phrase.
3. La recherche du vocabulaire : pas avant d'avoir fait les étapes précédentes ! On peut comprendre la construction d'une phrase même sans savoir le sens d'un verbe ou d'un adjectif. Si un article du dictionnaire est trop long, glisser un marque-page pour y revenir plus vite.

C'est seulement alors que peut commencer la traduction :

4. Reprendre phrase par phrase pour dégager un sens. Attention, c'est le moment risqué du mot à mot : toujours chercher le sens ! Ne pas sauter trop vite à des conclusions qui font perdre de vue le mot à mot.
5. Reprendre la traduction, en revenant au dictionnaire si besoin, en respectant les échos de termes, les réseaux, les reprises : c'est là que se joue la « vraie » traduction, celle qui amène au sens clair et se formule fidèlement au texte.
6. Recopier lentement.
7. Relire en vérifiant que l'on n'a rien oublié.

Les difficultés rencontrées dans la version de cette année montrent bien que « traduire » n'est pas le plus difficile... C'est « comprendre » qui peut poser le plus de problème ! Trop de copies semblaient comporter une traduction « au ras du texte », comme si les mots se suivaient aléatoirement, ou comme si les phrases ne constituaient pas un texte suivi. Certes, c'est là une difficulté propre à Sénèque, mais elle fait ressortir la nécessité de penser au-delà de la suite de mots qu'est une version. Il faut prendre de la hauteur et pouvoir, à la fin de la version, résumer en quelques mots le sens général du texte, le fond de la démonstration par exemple. Une méthode à proscrire absolument est celle qui consiste à écrire sur son brouillon, sous chaque mot latin un sens français : porte ouverte aux variations les plus échevelées, car elle fait perdre de vue l'ossature des phrases et le déroulement des pensées.

Il faut comprendre avant de traduire, si paradoxal que cela puisse sembler.

Or, on peut se préparer à cela en lisant et en pratiquant un grand nombre de textes. La pratique de la lecture du latin à voix haute, chez soi, oblige à faire ressortir les structures des phrases, par exemple.

L'apprentissage du vocabulaire est un autre outil indispensable, si on considère tout le temps qu'on peut gagner en évitant de recourir au dictionnaire pour des mots courants, ou dont on connaît l'étymologie : ainsi on ne cherchera de précision dans le dictionnaire que lors de l'étape 5, par exemple.

Les correcteurs ont pu noter que beaucoup de copies révélaient une connaissance insuffisante de la culture dans laquelle le texte s'inscrit : allusions, noms propres, termes techniques etc... Lire et traduire ne suffit pas. Certes, beaucoup de candidats

ont appris le latin relativement tard dans leur parcours et ont dû apprendre surtout de la grammaire pour arriver au point où ils sont. Mais il leur faut nourrir cet enseignement et enraciner leurs connaissances dans une culture plus vaste. Là encore, la lecture de textes latins, y compris en traduction, est un outil précieux, ainsi que le travail sur quelques manuels universitaires d'histoire de la république romaine et de l'empire.

Les correcteurs sont bien conscients que cela revient à demander aux candidats de beaucoup travailler par eux-mêmes ; mais c'est ce travail même qui leur permettra de redonner chair et vie à ces textes latins, pour pouvoir les apprécier pleinement. Souhaitons aux futurs candidats de trouver quelque plaisir dans leur préparation, afin que l'épreuve ne soit rien de plus que ce qu'elle doit être, une étape et un passage vers d'autres navigations !

# RAPPORT SUR LA VERSION GRECQUE

établi par Julien du Bouchet

## L'épreuve

*Γραμμενα, ερωσε α Γρεσπινηε, justipe aupres de celui-ci le sacrifice d'une de leurs filles pour le salut d'Athènes.*

Ἐγὼ δὲ δώσω παῖδα τὴν ἐμὴν κτανεῖν.  
Λογίζομαι δὲ πολλά· πρῶτα μὲν πόλιν  
οὐκ ἂν τιν' ἄλλην τῆσδε βελτίω λαβεῖν·  
ἢ πρῶτα μὲν λεῶς οὐκ ἑπακτὸς ἄλλοθεν  
αὐτόχθονες δ' ἔφυμεν· αἱ δ' ἄλλαι πόλεις  
πεσσῶν ὁμοίως διαφορηθεῖσαι βολαῖς  
ἄλλαι παρ' ἄλλων εἰσὶν εἰσαγώγιμοι.  
Ὅστις δ' ἀπ' ἄλλης πόλεος οἰκίση πόλιν,  
ἄρμος πονηρὸς ὥσπερ ἐν ξύλῳ παγεῖς,  
λόγῳ πολίτης ἐστί, τοῖς δ' ἔργοισιν οὔ.  
Ἔπειτα τέκνα τοῦδ' ἕκατι τίκτομεν  
ὡς θεῶν τε βωμοὺς πατρίδα τε ῥυώμεθα.  
πόλεως δ' ἀπάσης τοῦνομ' ἐν, πολλοὶ δὲ νιν  
νάιοσι· τούτους πῶς διαφθεῖραί με χρή,  
ἔξδον προπάντων μίαν ὑπερδοῦναι<sup>(1)</sup> θανεῖν ;  
εἴπερ γὰρ ἀριθμὸν οἶδα καὶ τούλάσσονος  
τὸ μείζον, οὐνὸς οἶκος οὐ πλέον σθένει  
πταίσας ἀπάσης πόλεος οὐδ' ἴσον φέρει.  
εἰ δ' ἦν ἐν οἴκοις ἀντὶ θηλειῶν στάχυς  
ἄρσην, πόλιν δὲ πολεμία κατεῖχε φλόξ,  
οὐκ ἂν νιν ἐξέπεμπον εἰς μάχην δορός,  
θάνατον προταρβοῦσ' ; ἀλλ' ἔμοιγ' εἴη τέκνα  
ἃ καὶ μάχοιτο καὶ μετ' ἀνδράσιν πρέπτοι,  
μὴ σχήματ' ἄλλως ἐν πόλει πεφυκότα.  
τὰ μητέρων δὲ δάκρυ' ὅταν πέμπῃ τέκνα  
πολλοὺς ἐθήλυν' εἰς μάχην ὀρμωμένους.  
μισῶ γυναῖκας αἰτινες πρὸ τοῦ καλοῦ  
ζῆν παῖδας εἴλοντ' ἢ παρήνεσαν κακά.  
καὶ μὴν θανόντες γ' ἐν μάχῃ πολλῶν μέτα  
τύμβον τε κοινὸν ἔλαχον εὐκλείαν τ' ἴσην·  
τῆμῃ δὲ παιδὶ στέφανος εἰς μιᾶ μόνῃ  
πόλεως θανούσῃ τῆσδ' ὑπερδοθήσεται.  
καὶ τὴν τεκούσαν καὶ σὲ δύο θ' ὁμοσπόρω  
σώσει· τί τούτων οὐχὶ δέξασθαι καλόν ;  
τὴν οὐκ ἐμὴν δὴ πλὴν φύσει δώσω κόρην  
θύσαι πρὸ γαίας· εἰ γὰρ αἰρεθήσεται  
πόλις, τί παίδων τῶν ἐμῶν μέτεστί μοι ;  
οὐκ οὖν ἅπαντα τοῦπ' ἐμοὶ σωθήσεται ;  
Ἄρξουσιν ἄλλοι, τήνδ' ἐγὼ σώσω πόλιν.

Euripide.

<sup>(1)</sup> ὑπερδιδόναί + génitif : « donner à la place de ».

Le sujet de version grecque était, cette année, un extrait de l'*Érechthée* d'Euripide cité par Lycurgue dans le *Contre Léocrate* (§ 100), ainsi que, pour quatre vers, par Plutarque (*De l'exil*, 604d) ; c'est le fragment 14, v. 4-42, de l'édition Jouan. L'oracle de Delphes a répondu à Érechthée, roi d'Athènes faisant face à une invasion thrace, qu'il

devait sacrifier sa fille avant la bataille pour emporter la victoire ; il hésite, et c'est pour le convaincre d'accepter ce sacrifice que son épouse Praxithéa prononce la tirade dont une partie a été soumise à la perspicacité des candidats. Cette tirade patriotique affirmant que l'intérêt de la cité est supérieur à celui d'une famille, fût-elle royale, est fort classique dans sa structure et dans sa teneur, et ne pouvait guère surprendre les candidats, forcément habitués à la langue tragique par ailleurs. Le vocabulaire comportait peu de difficultés réelles, à part peut-être dans la métaphore des πεσσοί. De fait, la moyenne des présents (7,88) est honorable quoiqu'inférieure à celle de l'année dernière ; il y avait moins de copies inachevées que les années précédentes, bien qu'une poignée manifeste une ignorance presque totale du grec ancien et paraît se vouer au hasard.

Le jury regrette néanmoins de constater que, chez nombre de candidats, les capacités d'analyse syntaxique et la maîtrise de la langue française sont très en deçà de ce que l'on est en droit d'attendre d'agrégatifs, voire de licenciés. Trop souvent, comme on le verra, **une légère irrégularité d'expression, un ordre des mots expressif, voire une simple métaphore, suffisent à égarer le candidat et à lui faire oublier la grammaire qu'il connaît et pratique depuis plusieurs années.** Cet extrait d'Euripide n'appelait pas la virtuosité : le recours à une analyse grammaticale assez élémentaire devait permettre aux candidats de garder leur sang-froid et de ne pas perdre le fil de la version. D'ailleurs, dans les cas extrêmes, l'absurdité de la traduction doit alerter les candidats quant à leur mauvaise analyse grammaticale. À la lecture de nombreuses copies, on a le sentiment que les phrases ne sont pas prises comme un tout, mais comme une addition d'unités lexicales. **On insistera donc particulièrement sur l'importance de construire la phrase, en s'aidant des règles de la syntaxe d'accord ainsi que de celles de la coordination et de la subordination.**

Quant à la maîtrise de la langue française, elle laisse parfois à désirer. On a rencontré des fautes de français énormes et banales à la fois (« beaucoup le connaisse », « ne les enverrai-je pas » au lieu de « ne les enverrais-je pas », le participe passé en « -er » au lieu de « -é » etc.). Ces fautes sont inacceptables chez de futurs enseignants, et le jury invite donc les candidats à pratiquer les grammaires usuelles et à relire leur copie.

On rappelle par ailleurs aux candidats que les notes de bas de page n'ont pas leur place dans une version. Traduire un texte, c'est faire des choix, et il faut proposer au jury la traduction que l'on juge la meilleure en s'abstenant de la justifier, bien ou mal. Les marques éditoriales, comme les crochets obliques dans « envoyés <à la guerre> » pour πέμπη au v. 25 (mal compris comme passif, d'ailleurs), n'ont, elles non plus, pas lieu d'être.

Avant de passer au détail de la correction, une dernière recommandation : **attention à la ponctuation du grec et du français !** Dans le texte grec, il est trop fréquent qu'un point-virgule interrogatif soit méconnu, et il arrive qu'une ponctuation forte soit comprise comme une ponctuation faible : par exemple, au v. 36, εἰ γὰρ κτλ. a été parfois compris comme une subordonnée dépendant de δώσω au v. 35, au mépris du point en haut et de la particule coordonnante γὰρ. Dans le français, la ponctuation

est souvent indécise : de simples virgules séparent des phrases ou se substituent à l'expression d'un rapport de coordination ou de subordination.

La correction qui suit tentera de montrer qu'une connaissance correcte de la grammaire grecque permettait d'atteindre à une bonne compréhension du texte.

#### V. 1-3 :

Ἐγὼ δὲ δώσω παῖδα τὴν ἐμὴν κτανεῖν.  
Λογίζομαι δὲ πολλά· πρῶτα μὲν πόλιν  
οὐκ ἄν τιν' ἄλλην τῆσδε βελτίω λαβεῖν·

Après une déclaration d'intention, Praxithéa donne sa première raison : l'excellence d'Athènes.

Le premier vers n'appelle guère de remarques, sinon qu'il est inutile de gloser κτανεῖν par « immoler » ou « sacrifier » : « tuer » est d'une brutalité adéquate.

Λογίζομαι signifie certes « réfléchir », mais aussi « prendre en compte », et, la réflexion de Praxithéa étant déjà faite, c'est ce second sens qui s'imposait ici (on évitera cependant le style journalistique : « je prends en compte de nombreux facteurs » *uel sim.*). En outre, si le jury est attaché à la traduction des particules, les candidats doivent prendre garde que surtraduire aboutit souvent à un faux sens : ici, δέ introduit simplement les raisons de Praxithéa et il vaut mieux ne pas le rendre — surtout pas par « en outre » ou « d'ailleurs ».

La phrase suivante fournit le premier exemple d'une faute grave suscitée par un ordre des mots expressif, en l'occurrence le contre-rejet de πόλιν, qui est bien sûr le complément d'objet de λαβεῖν et non son sujet. Cette faute entraînait l'interprétation de τῆσδε comme renvoyant à la fille de Praxithéa, alors que le pronom réfère, comme il est ordinaire dans la poésie dramatique, au lieu de l'action, à savoir Athènes. La particule ἄν, conférant ici à l'infinitif une valeur potentielle, n'a causé en revanche que peu d'erreurs.

Proposition de traduction : *Quant à moi, je vais donner ma fille pour qu'on la tue. J'ai pour cela de nombreuses raisons. Premièrement, on ne saurait trouver de meilleure cité que celle-ci.*

#### V. 4-10 :

ἢ πρῶτα μὲν λεῶς οὐκ ἐπακτὸς ἄλλοθεν,  
αὐτόχθονες δ' ἔφυμεν· αἱ δ' ἄλλαι πόλεις  
πεσσῶν ὁμοίως διαφορηθεῖσαι βολαῖς  
ἄλλαι παρ' ἄλλων εἰσὶν εἰσαγώγιμοι.  
Ὅστις δ' ἀπ' ἄλλης πόλεος οἰκίση πόλιν,  
ἀρμὸς πονηρὸς ὥσπερ ἐν ξύλῳ παγεῖς,  
λόγῳ πολίτης ἐστί, τοῖς δ' ἔργοισιν οὔ.

La supériorité d'Athènes réside pour Praxithéa dans l'autochthonie de ses habitants, thème banal animé par deux métaphores successives — la métaphore du jeu de



dames, πεσσοί, et celle de la cheville —, dont la première, surtout, a causé bien du tort à la plupart des candidats.

Le lien logique implicite dans le relatif de liaison ἧ, qui est au datif d'intérêt et non au locatif, devait être rendu, et il devait l'être par « car » ou « en effet ». Ce relatif de liaison introduit une phrase nominale dont le sujet est λεῶς, souvent compris dans les copies comme attribut du sujet d'ἔφυμεν, ce qui est impossible. Il faut entendre littéralement « car pour elle, tout d'abord, le peuple n'est pas... », c'est-à-dire « car, tout d'abord, son peuple n'est pas... ». Ἐπακτός et εἰσαγώγιμος ont à peu près le même sens, mais la connotation commerciale, non dénuée d'importance, ne pouvait guère être rendue par « importé » que dans le second cas.

La première métaphore n'est pas évidente (le texte est d'ailleurs incertain à cet endroit), mais l'analyse grammaticale était loin d'être difficile et, avec l'aide du dictionnaire, permettait d'obtenir un sens satisfaisant. Cette métaphore renvoie aux πεσσοί, de petites pierres ovales servant de pions dans un jeu apparenté au trictrac ou aux dames. Διαφορέω signifie « emporter çà et là », « disperser », et ὁμοίως se construit nécessairement avec le datif βολαῖς, qui désigne en l'occurrence une action de jeu, un coup. Le sens n'est donc pas précisément que les autres cités ont une population composite, mais qu'elles sont issues les unes des autres (ἄλλαι παρ' ἄλλων) dans un mouvement de dispersion (διαφορηθεῖσαι) qui est évidemment la colonisation, dévalorisée par la métaphore du jeu ainsi que par celle, suggérée par εἰσαγώγιμοι, des marchandises importées. Dans cette phrase, une série de mauvais choix, portant notamment sur le sens de διαφορέω (« piller, déchirer ») et sur la construction de ὁμοίως (associé à διαφορηθεῖσαι et non à βολαῖς), a conduit certains candidats à une traduction absurde, évoquant par exemple des cités « dévastées par des jets de dés » ou même « victimes des ravages du jeu de dés »... La valeur distributive de ἄλλαι παρ' ἄλλων a par ailleurs été souvent méconnue.

La métaphore suivante, plus simple et donc en général mieux comprise — même si les termes de menuiserie ne sont visiblement, pour la plupart des candidats, que choses de dictionnaire —, éclaire la conséquence de la colonisation, à savoir, selon Praxithéa, la dysharmonie : le citoyen d'origine étrangère est, précisément, une pièce rapportée. La faute la plus remarquable, ici, a consisté à faire porter ὥσπερ seulement sur les mots suivants. Faut-il rappeler que l'ordre des mots, en poésie encore plus qu'en prose, est plus souple en grec qu'en français ?

Proposition de traduction : *Car, tout d'abord, son peuple n'a pas été amené d'ailleurs ; nous sommes autochtones. Les autres cités, dispersées çà et là comme par les coups déplaçant des pions, sont chacune importées d'une cité différente. Celui qui part d'une cité pour s'établir dans une autre cité, comme une mauvaise cheville fichée dans une pièce de bois, est citoyen de nom, mais pas de fait.*

#### V. 11-12 :

Ἐπειτα τέκνα τοῦδ' ἕκατι τίκτομεν  
ὡς θεῶν τε βωμῶν τε πατρίδα τε ὀνόμαθα.

La seconde raison de Praxithéa, qui complète la première, est que les citoyens doivent sacrifier leurs enfants à leur patrie si le salut de celle-ci en dépend.

Ici, c'est la corrélation entre τοῦδ' ἕκατι et ὡς qui a été trop souvent ignorée : rappelons que le démonstratif ὅδε renvoie dans le discours à ce qui suit et non à ce qui précède, et que ὡς suivi du subjonctif ne peut introduire qu'un seul type de subordonnée, une circonstancielle de but, en aucun cas une temporelle ou une comparative.

Proposition de traduction : *Ensuite, voici pourquoi nous mettons au monde des enfants : pour protéger les autels des dieux et la patrie.*

### V. 13-18 :

Πόλεως δ' ἀπάσης τοῦνομ' ἔν, πολλοὶ δέ νιν  
ναίουσι· τούτους πῶς διαφθεῖραί με χρή,  
ἐξὸν προπάντων μίαν ὑπερδοῦναι θανεῖν;  
Εἴπερ γὰρ ἀριθμὸν οἶδα καὶ τοῦλάσσοнос  
τὸ μείζον, οὐνὸς οἶκος οὐ πλέον σθένει  
πταίσασ ἀπάσης πόλεος οὐδ' ἴσον φέρει.

Ces vers expriment la primauté de la cité sur l'individu en termes quantitatifs, à travers une série d'antithèses soulignées notamment par la répétition du radical παντ- et du numéral εἷς.

Comme au vers 4, l'absence de verbe dans la première moitié de la première phrase a jeté nombre de candidats dans la confusion et dans des constructions impossibles, même si l'idée que les citoyens habitent le nom unique de leur cité ne manque pas de poésie.

Dans la question oratoire des v. 14-15, c'est encore une construction pourtant très classique qui est à l'origine des plus grosses fautes : l'accusatif absolu ἐξὸν à valeur concessive, quoique parfaitement répertorié par les grammairiens et certainement déjà rencontré par presque tous les candidats, est transformé en verbe conjugué d'une seconde question (« est-il possible... ? ») ou bien tout simplement omis. L'emploi de χρή dans un contexte négatif (ici une question oratoire) pour exprimer l'impuissance ou l'impossibilité n'est pas recensé par le Bailly, mais les candidats doivent être capables de faire face à une lacune du dictionnaire, et cet emploi a d'ailleurs été souvent assez bien rendu.

La phrase suivante (v. 16-18) a été très mal comprise, même dans les meilleures copies. On assiste à une cascade d'erreurs dont il est impossible de rendre compte dans le détail. Du point de vue syntaxique, les fautes cruciales ont porté sur τοῦλάσσοнос τὸ μείζον et πταίσασ. Certes, le sens « distinguer » que le génitif τοῦλάσσοнос invitait à donner à οἶδα n'est pas habituel, mais faire comme si καὶ n'existait pas et comme si τοῦλάσσοнос était le complément du comparatif τὸ μείζον aboutissait à des traductions dont l'absurdité aurait dû inciter les candidats à

reprendre la construction de la phrase. Plus choquant encore : comment peut-on faire de πόλεος, génitif féminin, le sujet du participe πταίσας, nominatif masculin, pour la seule raison qu'il en est plus proche qu'οἶκος ? C'est donner à la disposition du texte sur la page une valeur syntaxique. L'analyse de πταίσας comme nominatif masculin est pourtant d'un niveau élémentaire.

Proposition de traduction : *Le nom de la cité tout entière est un, mais nombreux sont ceux qui l'habitent. Ces hommes, comment puis-je les faire périr, alors que je peux donner une seule de mes filles pour qu'elle meure à la place de tous ? En effet, s'il est vrai que je sais compter et que je distingue le plus grand du plus petit, la maison d'un seul, dans sa chute, ne vaut pas plus que la cité tout entière, ni n'a le même poids.*

#### V. 19-24 :

Εἰ δ' ἦν ἐν οἴκοις ἀντὶ θηλειῶν στάχυς  
ἄρσην, πόλιν δὲ πολεμία κατεῖχε φλόξ,  
οὐκ ἄν νιν ἐξέπεμπον εἰς μάχην δορός,  
θάνατον προταρβοῦσ' ; Ἄλλ' ἔμοιγ' εἴη τέκνα  
ἂ καὶ μάχοιτο καὶ μετ' ἀνδράσιν πρόποι,  
μὴ σχήματ' ἄλλως ἐν πόλει πεφυκότα.

Pour renforcer son argument, Praxithéa assimile le sacrifice de sa fille au départ au combat d'un fils qu'elle n'a pas. La suite de la tirade ira jusqu'à substituer la figure de la jeune fille sacrifiée à celle, traditionnelle aussi bien dans la littérature que dans l'iconographie, du jeune guerrier qui meurt pour sa patrie.

La question oratoire des v. 19-22 a été assez bien comprise, bien que, plusieurs fois, l'irréel du présent et même la nature interrogative de la phrase aient été méconnus. La méconnaissance d'un point-virgule interrogatif fait malheureusement partie des fautes classiques, et, d'une manière générale, comme on l'a déjà dit en introduction, les candidats sont vivement invités à ne pas négliger la ponctuation. Autre faute surprenante et banale à la fois : l'interprétation de πόλιν δὲ πολεμία κατεῖχε φλόξ comme principale, malgré la particule coordonnante. Enfin, un usage paresseux du dictionnaire a trop facilement persuadé certains candidats, au mépris de la construction grammaticale, que δορός était ici le substantif rarissime (attesté deux fois dans l'*Odyssée*), apparenté à δέρμα et signifiant « sac de cuir », ce qui a donné naissance à l'image surréaliste d'un sac de cuir envoyant un épi mâle au combat...

Les optatifs de la phrase suivante ont posé problème. Εἴη est un optatif de souhait, et non un potentiel, qui serait accompagné de la particule ἄν en principale. Μάχοιτο et πρόποι sont quant à eux des optatifs d'attraction modale, qui n'ont donc aucune valeur modale propre. Par ailleurs, la disposition des mots dans le vers a de nouveau joué un mauvais tour à la plupart des candidats, puisque l'opposition sur laquelle repose la phrase, entre τέκνα et σχήματ(α), n'a, en général, pas été repérée. Praxithéa ne veut voir ici dans ses filles que des « formes », c'est-à-dire de simples

« figures » s’offrant au regard — des silhouettes qui ne servent à rien — et non des corps se jetant dans la bataille.

Proposition de traduction : *S’il y avait dans notre maison, au lieu de filles, un rejeton mâle, et que la flamme de la guerre s’abattît sur la cité, je ne l’enverrais pas au combat, au devant des lances, redoutant sa mort ? Ah ! que je voudrais avoir des fils qui combattent et se distinguent au milieu des guerriers, et non de simples figures nées dans la cité pour rien.*

**V. 25-28 :**

Τὰ μητέρων δὲ δάκρυ’ ὅταν πέμπη τέκνα  
πολλοὺς ἐθήλυν’ εἰς μάχην ὀρμωμένους.  
Μισῶ γυναῖκας αἴτινες πρὸ τοῦ καλοῦ  
ζῆν παιῖδας εἴλοντ’ ἢ παρήνεσαν κακά.

Praxithéa accentue son attitude martiale — et littéralement misogynne — en s’attaquant aux mères qui, par leurs larmes, découragent leurs fils quand ils partent au combat.

À nouveau, quoique moins gravement qu’ailleurs, un respect mal compris de l’ordre des mots a induit de nombreux candidats en erreur : ce n’est pas parce que τὰ μητέρων δάκρυ(α) est avant ὅταν qu’il n’est pas sujet de πέμπη et qu’il faut accorder le verbe avec un μητέρες sous-entendu — qui demanderait bien sûr le pluriel. Par ailleurs, l’aoriste ἐθήλυν(ε) a souvent été traduit comme un temps du passé, voire comme un imparfait, et non comme l’aoriste gnomique qu’il est — ainsi que les trois aoristes conjugués qui suivent, aux v. 28 et 30, εἴλοντ(ο), παρήνεσαν et ἔλαχον : c’est la protase à l’éventuel ὅταν πέμπη qui le prouve.

Une fois n’est pas coutume : aux v. 27-28 c’est pour ne pas avoir tenu compte de la disposition des mots dans le vers que certains candidats se sont trompés. En effet, πρὸ τοῦ καλοῦ ζῆν, hors contexte, pourrait fort bien être un infinitif substantivé, mais, sans ζῆν, παιῖδας εἴλοντ(ο) devient incompréhensible, et l’opposition de la vie (ζῆν) et de l’honneur (τοῦ καλοῦ), de chaque côté de la frontière du vers, est évidemment lourde de sens.

Proposition de traduction : *Lorsque les larmes des mères accompagnent leurs enfants, elles efféminent nombre d’entre eux alors qu’ils s’élancent au combat. Je hais les femmes qui, plutôt que l’honneur, préfèrent que leurs enfants vivent ou leur donnent de lâches conseils.*

**V. 29-32 :**

Καὶ μὴν θανόντες γ’ ἐν μάχῃ πολλῶν μέτα  
τύμβον τε κοινὸν ἔλαχον εὐκλειάν τ’ ἴσην·  
τήμῃ δὲ παιδὶ στέφανος εἷς μιᾶ μόνῃ  
πόλεως θανούσῃ τῆσδ’ ὕπερ δοθήσεται.

Non contente de mettre sa fille sur le même pied que les jeunes guerriers, Praxithéa lui prédit une gloire plus grande, en inversant la valeur de l'un et du multiple par rapport aux v. 13-18 : eux partagent une sépulture collective et un éloge funèbre public — ce sont le fameux δημόσιον σῆμα du Céramique et le non moins fameux ἐπιτάφιος λόγος annuel —, elle connaîtra après sa mort une gloire personnelle.

Les v. 29-30 ont été assez bien compris, mais le participe apposé θανόντες n'a pas manqué, hélas, d'être trop souvent interprété comme un participe substantivé, pour lequel il aurait fallu un article. Dans les deux vers suivants, il ne fallait pas traduire « une seule couronne », peu valorisant, mais « une couronne unique », et surtout pas « ma seule fille », puisqu'il est dit juste après que la future sacrifiée a deux sœurs. La symétrie avec θανόντες [...] πολλῶν μέτα suggère que μιᾷ μόνῃ se rapporte à θανούση plutôt qu'à δοθήσεται, comme on le comprend traditionnellement : les guerriers connaissent une mort collective et donc des honneurs posthumes collectifs, mais la fille de Praxithéa mourra seule et sera donc seule célébrée par la cité.

Proposition de traduction : *Or, en mourant au combat avec beaucoup d'autres, ils obtiennent une tombe commune et une renommée égale, tandis qu'à ma fille sera donnée une couronne unique, parce qu'elle mourra seule, unique, pour cette cité.*

#### V. 33-34 :

Καὶ τὴν τεκοῦσαν καὶ σὲ δύο θ' ὁμοσπόρω  
σώσει· τί τούτων οὐχὶ δέξασθαι καλόν;

Praxithéa revient au cercle familial et à un argument plus personnel : le sacrifice sauvera non seulement la cité, mais aussi les parents et les deux sœurs de la sacrifiée, les « deux issues de la même semence », périphrase qui a été source de confusion.

Καὶ a ici une valeur forte qu'il fallait rendre, par « en outre » ou « et puis » par exemple. Curieusement, les deux phrases, pourtant simples, en ont beaucoup fait trébucher. Au v. 33, τεκοῦσαν a été compris comme un passif et donc comme désignant la fille de Praxithéa, sans que la contradiction avec σώσει paraisse gênante, apparemment. En outre, les particules coordonnantes entre les trois compléments du verbe ont été diversement oubliées — négligence malheureusement classique dans le cas de τε, mal aimé —, si bien que δύο ὁμοσπόρω s'est retrouvé apposé à τὴν τεκοῦσαν καὶ σὲ et que les parents ont été extraits, selon un arbre généalogique peu banal, de la même souche que les enfants.

Dans de nombreuses copies, la question oratoire du v. 34, qui renvoie aussi aux v. 31-32, a été disloquée en trois points principaux : l'interrogation partielle portant sur τί a été méconnue (« n'est-il pas bien... ? », « pourquoi... ? », etc.) ; le génitif partitif τί τούτων n'a pas été vu ; enfin, on a fait de καλόν un complément de δέξασθαι, voire un attribut du sujet, par la grâce d'une dérivation mystérieuse de δέξασθαι à partir de δοκέω « paraître », alors que c'est justement δέξασθαι qui est complément de καλόν (littéralement « beau à recevoir »). Peut-être le fait qu'il s'agisse d'une phrase nominale a-t-il, à nouveau, dérouté les candidats.

Proposition de traduction : *Et puis elle va sauver celle qui l'a enfantée, toi et ses deux sœurs issues de la même semence. Qu'y a-t-il là qu'il ne soit beau d'accepter ?*

**V. 35-37 :**

Τὴν οὐκ ἐμὴν δὴ πλὴν φύσει δώσω κόρην  
θῦσαι πρὸ γαίας· εἰ γὰρ αἰρεθήσεται  
πόλις, τί παίδων τῶν ἐμῶν μέτεστί μοι;

Ce n'est pas seulement que les intérêts de la cité sont supérieurs à ceux de la famille, c'est que celle-ci n'existe pas sans celle-là.

Mal construire la négation parce qu'on ne prête pas attention à la place de la négation dans la phrase est une erreur courante. Ici, οὐκ portait sur ce qui suivait immédiatement, l'adjectif possessif ἐμὴν et non le verbe δώσω. D'ailleurs, quel sens y aurait-il, pour Praxithéa, à prononcer toute une tirade afin de justifier le sacrifice de sa fille, pour conclure que, non, finalement, elle ne la sacrifiera pas ? Πλὴν, signifiant banalement « sauf », répond évidemment à οὐκ, si bien que οὐκ ἐμὴν πλὴν φύσει se comprend naturellement « pas la mienne, sauf par nature », et non, pour ne citer qu'une des traductions les moins étranges rencontrées dans les copies, « contre nature ». Erreur mineure, en revanche : πρὸ γαίας « à la terre » au lieu de « pour notre terre », si ce n'est que le sacrifice d'une vierge à la terre évoque le *Sacre du printemps*.

Il est difficile de comprendre comment les indicatifs αἰρεθήσεται et μέτεστί ont pu être traduits comme des optatifs potentiels. Il est moins surprenant de constater que la construction de μέτεστί avec le datif de la personne et le génitif de l'objet a été cause de nombreuses erreurs. Il faut comprendre que la personne au datif a une part de l'objet au datif, et Praxithéa veut donc dire ici que, si la cité est prise, le lien maternel sera de toute façon rompu (on peut imaginer que ses filles seront tuées ou réduites en esclavage). En d'autres termes, sans cité, pas de famille possible. Il serait inutile de chercher à préserver la vie de sa fille contre l'intérêt de la cité.

Proposition de traduction : *Cette jeune fille, qui n'est mienne que par la nature, je vais la donner en sacrifice pour notre terre. Car, si jamais la cité est prise, que me reste-t-il de mes enfants ?*

**V. 38-39 :**

Οὐκ οὖν ἅπαντα τοῦπ' ἐμοὶ σωθήσεται;  
Ἄρξουσιν ἄλλοι, τήνδ' ἐγὼ σώσω πόλιν.

Les derniers vers de l'extrait accusent la détermination de la reine, sous la forme d'une sorte de défi lancé au pouvoir civique, nécessairement masculin, celui, en particulier, de l'interlocuteur de Praxithéa, Érechthée.

Τοῦπ' ἐμοὶ devait se développer en τὸ ἐπ' ἐμοί, c'est-à-dire « ce qui dépend de moi ». Curieusement, ce syntagme a été souvent interprété comme sujet de σωθήσεται, alors qu'il s'agit, comme Praxithéa l'a assez répété peu avant, de sauver la cité tout entière, et non l'entourage immédiat de la reine. En outre, cette construction erronée laissait flotter ἅπαντα. Cédant trop facilement à la tentation de forcer la grammaire pour l'adapter à une interprétation fautive, le *pluriel* ἅπαντα s'est donc souvent retrouvé qualifiant le *singulier* τοῦπ' ἐμοί... Il est à soupçonner que c'est parce que τοῦπ' ἐμοί était plus proche du verbe, et parce que l'accord du verbe au singulier avec un sujet au neutre pluriel reste pour beaucoup un point de grammaire exotique, que le choix du sujet s'est porté sur τοῦπ' ἐμοί, alors qu'il ne peut avoir ici qu'une valeur adverbiale, banale avec l'article neutre (voir par exemple τὸ νῦν).

Le dernier vers, limpide, n'a livré que peu de fautes, dont une est le faux sens sur ἄρξουσιν, traduit notamment « commenceront » ou « engageront le combat », et une autre l'interprétation mécanique de l'ordre des mots aboutissant à la thématization d'un élément erroné de la phrase : τήνδ' ἐγὼ σώσω πόλιν donnait ainsi « c'est cette cité que je vais sauver », comme s'il était envisageable d'en sauver une autre.

Proposition de traduction : *Ne ferai-je donc pas ce qui est en mon pouvoir pour tout sauver ? D'autres commanderont ; moi, je sauverai cette cité.*

Pour conclure, le jury insiste sur le point suivant : la grammaire — en particulier les rapports de dépendance entre principales et subordonnées ainsi qu'entre les verbes, les adjectifs, les substantifs et leurs compléments — est la base sur laquelle le candidat doit élever le sens de la phrase, et non un accessoire de lecture. Il ne faut donc pas que les candidats recalés cette année se découragent : la pratique régulière des grammaires accompagnée et nourrie par une lecture précise des textes au programme et d'autres œuvres est la garantie presque certaine d'une bonne note l'année prochaine.

# RAPPORT SUR LA DISSERTATION FRANCAISE

établi par Sylvie Justome

avec le concours d'Yves Baudelle

## L'épreuve

*Dénonçant les romanciers qui s'obstinent « à bâtir des récits codifiés une fois pour toutes selon l'idéologie réaliste sous-balzacienne, sans contradiction ni manque dans la trame signifiante », Alain Robbe-Grillet affirme appartenir à cette autre famille de romanciers pour lesquels « le réel commence juste au moment où le sens vacille » (Le Miroir qui revient, Les Éditions de Minuit, 1984, p.212).*

*Dans quelle mesure la lecture des Gommes et de La Jalousie permet-elle, selon vous, de confirmer ce propos ?*

---

Comme pour la session précédente, le choix des textes sur lesquels portait le sujet de dissertation a pu paraître inattendu, cette fois à cause de son caractère contemporain, mais n'a pas desservi les candidats, bien au contraire. L'inscription des *Gommes* et de *La Jalousie* au programme de l'agrégation des Lettres avait en effet « étonné » (cf. l'Introduction de Christian Michel à l'ouvrage paru chez Atlande, dans la collection « clefs concours », en octobre 2010) en particulier par le corpus réunissant deux romans de Robbe-Grillet appartenant à deux périodes distinctes et à deux esthétiques différentes dans son œuvre. Mais les deux romans, séparés dans le temps par le scandale du *Voyeur*, coïncident avec l'émergence puis la cristallisation de ce qu'on commence à appeler, précisément alors, « Le Nouveau Roman », tandis que la singularité très marquée de chacune de ces deux œuvres empêche les généralités susceptibles de définir un « mouvement » codifié là où l'on peut voir plutôt une « mouvance » littéraire, partie prenante d'une étape cruciale de l'histoire des idées comme de l'Histoire tout court.

Comme pour la session 2010, la moyenne de l'épreuve est en hausse : 7,85 contre 7,41 en 2010 et 6,47 en 2009. Les notes s'étalent de 01 à 17/20, avec, là encore, une proportion importante d'excellents travaux.

## Attentes et conseils méthodologiques

**Rappelons brièvement, une fois encore**, tout en renvoyant aux rapports des sessions précédentes, **les critères** d'évaluation et les **attentes** du jury, au reste eux-mêmes « attendus » et faciles à imaginer pour tout candidat sérieusement préparé. C'est en effet une discipline très recommandable lors d'une épreuve écrite, situation de communication par définition différée, et de tous les entraînements qui ont précédé, que d'essayer d'*anticiper* autant que possible la réception de sa copie par un jury auquel on tâchera de rendre la lecture agréable. En suivant au plus près, dans l'ordre de la lecture, la découverte d'une copie et la prise d'informations pour les correcteurs, on trouve un à un les éléments de jugement qui prennent un rôle discriminant, visiblement sous-estimés par certains candidats, qui ne semblent même pas imaginer qu'ils seront lus.



Vient d'abord la **présentation** de la copie, incluant la couleur de l'encre employée – le bleu clair est à éviter absolument – et la lisibilité de la graphie. L'usage correct des alinéas, des marques de la citation etc. est évidemment supposé parfaitement maîtrisé et il reste surprenant pour le jury de déchiffrer des copies massives, maladroites et malaisées à lire.

On est aussitôt sensible également à la correction de l'**expression** : or, certaines introductions en particulier, rédigées sans doute en toute fin d'épreuve, sans relecture suffisante, accumulent par exemple les erreurs de syntaxe, produisant une impression fortement négative que la lecture du reste du devoir ne suffit pas toujours, en admettant qu'il soit moins fautif, à corriger. Certaines conjugaisons et constructions verbales sont ignorées (« ...\*ressortent à un système »). Ne serait-il pas aisé d'éviter au moins d'irritantes erreurs d'orthographe sur des mots figurant dans le sujet (« \*vascille » sic) ? Tout aussi peu pardonnables, des confusions de mots sont fâcheuses : \*sensé pour censé, \*perpétrer pour perpétuer, \*voir pour voire (plusieurs copies) etc. Des candidats restent visiblement brouillés avec l'accord en genre ou celui des participes passés, mais de manière générale, le propos est clair et la présentation correcte. Cette qualité d'ensemble fait d'autant mieux ressortir les négligences d'expression quant au registre de langue ; ont donc été très mal notées des copies où se multiplient des formules déplacées, comme : « le roman ne nous est pas livré clés en mains », « le roman ne passe pas à la vitesse supérieure », « l'intrigue démarre », « un peu de ça », « lecteurs déboussolés »...

On a encore vu trop de maladresses dans le maniement de la rhétorique de la dissertation : peut-on accepter que des étudiants de ce niveau écrivent tout uniment : "Nous verrons dans une première partie (...), puis nous nous pencherons..."etc. ?

En troisième lieu, la **compréhension du sujet** constitue évidemment chaque fois un critère essentiel. Les correcteurs cernent assez vite et assez aisément, malgré les ruses tentées parfois pour les masquer, les contresens ou les approximations dans la compréhension du sujet. Il faut à nouveau conseiller de peser les *termes* du sujet et surtout les *relations* propres *entre* ces termes, en résistant à la tentation d'essayer au plus vite de rabattre le sujet sur des développements connus et appris en cours, mais au contraire en cernant l'originalité, voire le côté étonnant ou paradoxal du sujet, qui permet à la fois de dégager l'intérêt et la pertinence du choix de ce sujet – dont la légitimation est appréciée du jury - et de revisiter une problématique qui peut se rattacher à celles qu'on a travaillées pendant sa préparation, mais néanmoins s'en distingue et mérite une analyse et un approfondissement particuliers et nouveaux. Faute de ce travail personnel en « temps réel », on lit trop souvent des devoirs où la problématique offerte par le sujet est déviée, banalisée, caricaturée, réduite – décevant fortement les attentes du jury. L'attention au terme « vacillement » et surtout à l'expression « vacillement du sens » permettait seule la compréhension fine de la question à examiner et réexaminer : il ne s'agit pas ici d'opposer « chute » totale et « stabilité » balzacienne du sens, mais bien de voir si les hésitations du lecteur induites par le fonctionnement des textes l'éclairent sur la nature du « réel » et la possibilité de l'interpréter.

La plupart des candidats, faute d'analyse assez précise et éclairée, ont traité du réalisme entendu comme référence au réel ou vraisemblance, et non de l'encodage et de l'idéologie qu'il sous-tend. Ce qui fait que, de la dernière phrase, ils ont préféré ne retenir que "le réel commence", sans se préoccuper suffisamment de "juste au moment où le sens vacille". Ainsi les trois quarts des copies ne prennent pas du tout

en compte la question des codes, du sens, de l'idéologie, pour ne s'intéresser qu'au réel et réalisme.

La citation, selon la pratique habituelle, énonce la prise de position à éclaircir et à comprendre avant toute autre entreprise. Dans celle-ci, certains mots seulement mériteront d'être explicitement définis et mis en valeur dans le devoir lui-même, mais les *tensions* établies entre certains de ces mots importants fourniront toute l'architecture du raisonnement et donc à la fois le plan et la problématique. Quant au paratexte, il donne de précieuses indications au candidat, même s'il ne connaît pas l'œuvre citée. Ainsi, le titre *Le Miroir qui revient*, a été parfois judicieusement exploité, notamment en le croisant avec la date de publication, montrant un retour réflexif de l'auteur sur ses premiers romans ; mais il a aussi été parfois maladroitement utilisé, avec toutes les variations erronées possibles du « miroir promené le long d'un trottoir/route... » plutôt que d'un « chemin », comme disent « Balzac/Flaubert/Maupassant/Zola... » plutôt que Stendhal ! Le nom de l'éditeur (Minit) pouvait également indiquer à quelle « idéologie » Robbe-Grillet aime résister et quelle lecture engagée on a pu faire par exemple de *La Jalousie* (voir J. Leenhardt, *Lecture politique du roman La Jalousie d'Alain Robbe-Grillet*, 1973).

### **Construction, équilibre et progression du développement**

La *dissertation française*, chacun le sait, suit des **règles** claires et bien établies, qu'il convient de maîtriser, surtout si l'on veut ensuite, dans ce cadre très codifié, s'autoriser certaines souplesses et certaines originalités, dans la perspective, pourquoi pas, de briller et de « sortir du lot » : les correcteurs, affrontés à la monotonie de certaines séries de copies, sont a priori très bien disposés à accueillir l'originalité, encore faut-il veiller à ce qu'il ne s'agisse ni d'ignorance des règles de composition, ni de gaucherie, ni de provocation. Aucun candidat n'a, du reste, pris le risque de transformer son devoir en manifeste... pour une Nouvelle Dissertation ! Il s'agit plutôt de maladroresses, d'inconséquences et de bévues que nous souhaitons voir disparaître totalement d'un concours de ce niveau d'excellence. Sacrifions donc encore une fois au rite de quelques rappels de ces règles, qu'on espère utiles à encore bien des candidats : rares ont été cette année les profondes méconnaissances ou graves maladroresses pour **introduire** le devoir, mais on ne commence pas par supposer connue du lecteur la citation proposée à la réflexion ; pas d'allusion immédiate à « cette citation » - que l'on ne cite pas – ni aux « œuvres au programme », ou d' « effectivement » en guise d'ouverture d'une introduction, comme on l'a lu une fois.

Un conseil encore utile aux moins avisés : ne pas isoler successivement chaque élément du sujet pour les traiter l'un après l'autre. Il faut en effet dérouler la réflexion dans un projet problématique et progressif qui prenne en compte les relations entre les termes-clés du sujet tout autant qu'il analyse en profondeur ces termes eux-mêmes. La cohésion du devoir et la progression de la dissertation tiennent fondamentalement à la cohérence qu'on a su souligner dans le sujet et à sa pertinence, on l'a dit, permettant de dégager une problématique propre qu'on s'attachera dans le devoir lui-même – et non pas seulement au brouillon – à éclaircir et à approfondir progressivement, au cours d'une argumentation raisonnée et rigoureuse, appuyée sur les solides états d'une analyse conceptuelle et nourrie de la connaissance fine des textes et de quelques critiques.

On regrette que, trop souvent, l'exigence de progression, traduite dans les proportions du devoir, ne soit pas respectée, avec par exemple le problème récurrent, dans de très nombreuses copies, d'une partie III beaucoup trop brève,

sans lien net avec le sujet ou au *contenu* particulièrement mince. Des redites viennent souvent déséquilibrer aussi ou mettre à mal la composition du devoir. Dans certains devoirs, l'introduction, qui devrait être proportionnée à l'ensemble de la copie, est beaucoup trop longue et veut traiter une fois pour toutes l'analyse complète du sujet, alors que cette analyse, progressive, doit plutôt être distribuée dans les parties du devoir.

La progression concerne aussi l'intérêt des correcteurs, qu'il convient de ménager et même d'accroître : on a lu trop souvent des introductions intéressantes, mais qui ne sont pas suivies d'un développement à la hauteur des promesses ; attention aussi au cours plaqué dans les premières parties, sur la « déconstruction », avec les trois éléments trop attendus : 1) du personnage ; 2) de l'intrigue ; 3) des repères spatio-temporels ; les termes précis du sujet sont trop souvent perdus de vue, au profit par exemple, de développements décrochés sur le « sens » ou non dans les textes au programme ; ou bien la problématique propre au sujet se dissout dans des questions très générales, du type : « Les textes au programme sont-ils traditionnels ou révolutionnaires ? » Trop de parties III tombent dans la facilité d'une approche conclusive par « le lecteur ». Globalement, on ne lit guère de véritable problématisation qui puisse donner lieu à une argumentation efficiente ; le plan thématique est trop souvent préféré au plan dialectique débouchant sur une conclusion logique (voir orientations infra).

### **Connaissances et culture**

Les connaissances substantielles et utilisées à bon escient constituent le dernier – au sens où l'on en juge sur l'ensemble de la copie - critère d'évaluation et non pas le moins important, indissociable de fait de la compréhension du sujet. Il faut y voir une véritable compétence, alliant le savoir lui-même et la mobilisation pertinente de ce savoir. C'est pourquoi les fiches de cours réutilisées « en bloc », avec un artifice très visible qui transformait le sujet en simple prétexte et en trahissait une analyse bien trop superficielle – ont valu sans doute aux candidats-auteurs de cuisantes déconvenues. Le jury a eu à déplorer, parfois ponctuellement, parfois dans le devoir entier, la simple récitation de bribes de cours mal liées, sur le personnage, les intertextes, la modernité, le nouveau roman, le lecteur et la réception, la présence ou l'absence de l'Histoire.... Il a fallu sanctionner aussi certains développements intéressants, voire passionnants en soi, personnels, originaux et brillants même, dans de rares cas – qui donnaient alors l'impression d'un véritable gâchis – mais entretenant un lien trop lâche avec le sujet ou bien s'en tenant à un seul aspect, sans chercher vraiment à cerner l'ensemble du sujet, ni modaliser suffisamment des prises de position trop tranchées. La dissertation comme épreuve de concours a ses contraintes, qui s'imposent à tous, la première étant d'éviter de glisser hors sujet. Il sera toujours temps, après la réussite à l'agrégation, d'écrire librement en vue de publication dans une revue littéraire.

De plus, comme il s'agit d'une dissertation littéraire, on ne saurait séparer culture générale ou spécifique et sensibilité littéraire personnelle. On a assez souvent constaté des déséquilibres dans la connaissance des deux textes, *La Jalousie* étant parfois beaucoup moins évoquée, et les deux romans parfois évoqués « de très loin »... comme en témoignent par exemple des fautes inacceptables sur les noms des personnages. En revanche, se détachent souvent des copies contenant de très appréciables micro-analyses attestant une connaissance intime de l'œuvre. Le jury est toujours sensible à l'approche réfléchie, personnelle et approfondie des textes, parce qu'il s'agit d'un concours de recrutement de professeurs qui devront s'attacher

à transmettre le goût des œuvres, comme à construire l'autonomie intellectuelle et critique de leurs élèves – compétence qu'ils doivent donc eux-mêmes manifester dans leurs travaux. Les candidats ne doivent pas craindre des études précises et personnelles de brefs passages ou de phrases, encore trop rares. Comme chaque année, mais peut-être plus encore, ont été sanctionnées les copies d'où étaient absentes toute perspective culturelle et toute référence critique permettant de *situer* le plus exactement possible les textes étudiés et la question posée par le sujet. La connaissance littéraire, à acquérir comme à transmettre aux élèves, passe en effet de plus en plus par la démarche comparée, qui permet de distinguer, rapprocher, apparier. Il n'est pas interdit, lorsque c'est pertinent, d'opérer occasionnellement un rapprochement très personnel avec telle ou telle lecture récente (cf. infra, p.13), témoignant ainsi d'un rapport vivant avec la littérature...

Pour une réflexion critique générale sur le réalisme post-balzacien au XXe siècle et sa remise en cause radicale et polémique par le « Nouveau Roman », il est bien difficile de faire « l'impasse » sur les débats littéraires des années 50 aux années 80, dans lesquels par exemple, la perception française du « réalisme socialiste » joue un rôle tout à fait indéniable, comme aussi l'affrontement des théories philosophiques et scientifiques sur la matière et l'objectivité, de même que les débats sur l'engagement ou l'art pour l'art. Savoir que Robbe-Grillet, dans les années 50 s'oppose à deux grandes figures intellectuelles du temps, Sartre et Camus, était d'une grande aide pour comprendre son discours du désengagement, mais aussi sa grande proximité intellectuelle, en particulier par la lecture de Merleau-Ponty. La prise en compte du contexte politique, scientifique et philosophique, dans ses relations avec la littérature et l'édition, était donc nécessaire pour bien mesurer et comprendre la réflexion et la position de Robbe-Grillet à partir des œuvres au programme. Des lectures d'ouvrages collectifs comme *L'analyse structurale du récit* (*Communications*, n° 8, Points Seuil, 1966), *Poétique du récit* (Points Seuil, 1977), *Littérature et réalité* (Points Essais, Seuil, 1982), restent tout indiquées lors de la préparation.

Plus largement, on peut conseiller, au cours de cette préparation le plus « en amont » possible, de se constituer des fiches de travail à partir des textes eux-mêmes, en relevant dans leur contexte immédiat et en croisant les mots-thèmes, mots-clefs et motifs à résonance culturelle, philosophique pour l'époque. « Réaliste », « réel », « signifiant » en faisaient partie et préparaient au sujet tout candidat sérieux.

Connaître d'assez près la vie, l'œuvre et surtout le parcours intellectuel et esthétique de Robbe-Grillet était ici un atout précieux, voire indispensable, notamment pour discerner correctement les différents « Robbe-Grillet » successifs, parmi lesquels celui qui s'exprime ici en 1984, de celui qui écrivait son premier roman avec *Les Gommages* et enfin de celui qui publiait son troisième roman avec *La Jalousie*.

La connaissance du genre romanesque, dans l'histoire littéraire, était aussi tout à fait nécessaire, notamment pour éviter le contresens consistant à confondre les œuvres de Balzac, que Robbe-Grillet n'a cessé d'admirer, et ses épigones « sous-balzaciens » qu'il dénonce avec violence. Rares sont en effet les candidats qui ont su définir " l'idéologie réaliste sous-balzacienne" ou plus simplement "l'idéologie balzacienne", et par conséquent situer Robbe-Grillet par rapport à celles-ci.

Certaines notions littéraires, sans surprise, doivent être dominées, et pour l'exercice de la dissertation en général, et pour ce sujet en particulier.

L'aisance de la circulation dans les deux œuvres est exigible : on attend naturellement que les candidats, témoignant ainsi d'une préparation personnelle assidue et rigoureuse, puissent se rappeler et citer exactement des mots,

expressions, phrases du texte lu et situer précisément des épisodes, avec une idée claire de la composition et de l'économie de chaque roman. L'honnêteté intellectuelle commande en tout cas de réserver les guillemets à ces citations exactes, faute de quoi il faut mentionner que l'on cite approximativement, « en substance », « à peu près » ou « de mémoire ». Soulignons, comme pour la session précédente, que le jury n'est ni abusé, ni impressionné, mais bien agacé voire irrité par des références et citations d'autant plus péremptoires qu'elles sont inventées délibérément pour essayer, semble-t-il, de camoufler des lectures trop rapides, voire absentes. Les correcteurs ont ainsi facilement repéré, hélas, ces « impasses » révélées ou du moins soulignées par l'essai même de les camoufler, ou par la quasi-absence de références aux textes, au profit de généralités et de lieux communs, de manière à citer, comme au fil de la plume, des textes différents et des auteurs sans aucun rapport avec le sujet, ni avec Robbe-Grillet, ni avec le Nouveau Roman. « Voilà pourquoi » Balzac a été longuement cité par quelques-uns...

### **Orientations, éclairages et proposition de plan**

Venons-en maintenant, après ces considérations pratiques et générales valables ou transférables pour toute dissertation, au traitement possible du sujet précis de la session 2011. C'est volontairement que nous développons les éclairages critiques et métatextuels au-delà de ce qui est attendu dans l'épreuve, pour bien souligner comment la préparation vient nourrir le traitement d'un sujet.

### **Entrées en matière possibles pour l'introduction**

On pouvait partir de la fameuse critique du modèle balzacien que l'on trouve dans *Pour un nouveau roman* (1957, pp. 29-53), « Sur quelques notions périmées » (- le personnage – l'histoire – l'engagement – la forme et le contenu), avec des idées littéraires, des intentions polémiques et parfois des termes que l'on trouve déjà chez le Hugo de la *Préface de Cromwell* ou chez le Stendhal de *Racine et Shakespeare*, même si Robbe-Grillet est bien par sa vision du monde aux antipodes du Romantisme. Ou bien, un peu plus original et situé historiquement, de la réception très décevante pour le Robbe-Grillet des *Gommes*, mais surtout de *La Jalousie* – « le livre déplut et fut considéré comme une sorte d'attentat saugrenu contre les belles-lettres » (*Pour un nouveau roman*, Gallimard, 1967, p.11) - et, entre-temps, du *Voyeur* ; l'auteur expliquait cet échec par le caractère déroutant de ces romans pour le grand public comme pour les critiques, alors qu'il entendait seulement écrire pour son temps et « pour le grand public » (« A quoi servent les théories », 1955 et 1963, in *Pour un nouveau roman*, Gallimard, 1967, p.7) : « ils sortaient complètement de la norme du récit à la Balzac » (*Préface à une vie d'écrivain*, 2003/2005, p.116). Robbe-Grillet oppose deux familles de romanciers, deux esthétiques et deux sémiotiques, rejetant une vision dominante mais archaïque (plénitude du sens, principe de non-contradiction) au profit de la pensée moderne, accueillant les « vacillations » du sens. Il est important de bien marquer d'emblée que cette critique du roman « codifié une fois pour toutes » se mène, comme chez Nathalie Sarraute, au nom du réalisme, de la fidélité à la réalité elle-même ; le métadiscours de Robbe-Grillet fonde sur une nouvelle épistémologie anti-romantique (le réel comme discontinuité par rapport au sens et à l'humain) la légitimité du courant dont il apparaît depuis toujours comme le chef de file. Ce que le sujet demande, c'est très précisément de mettre les thèses du théoricien à l'épreuve des textes et de sa pratique de romancier : c'est de vérifier si la lecture des deux textes précisément au programme, *Les Gommes* et *La Jalousie*, corrobore ses propos de critique et de commentateur.

## I. Le vacillement du sens comme accès au réel (déconstruction)

### 1. Un modèle périmé : la codification réaliste post-balzacienne

Le rejet de ce modèle d'une « plénitude sans faille de la réalité » (*Le Miroir qui revient*, 1984) a déjà été développé dans le texte fameux de son article de 1957 « Sur quelques notions périmées » in *Pour un nouveau roman*, comme une tentative de « naturaliser » le roman canonique. Ce type de roman offre un récit qui, pour « emporte[r] l'adhésion » doit « coule[r] sans heurt », en évitant les éléments « qui se contredisent ou qui s'enchaînent mal », un récit qui « représente un ordre », « est lié à tout un système rationaliste et organisateur ». Il est fondé sur des certitudes, sur « la confiance dans [la] logique des choses juste et universelle ». Ainsi « tous les éléments techniques du récit – emploi systématique du passé simple et de la troisième personne, adoption sans condition du déroulement chronologique, intrigues linéaires, courbe régulière des passions, tension de chaque épisode vers une fin, etc., tout visait à imposer l'image d'un univers stable, cohérent, continu, univoque, entièrement déchiffrable » (*Pour un nouveau roman*, Minuit, 1963, p.31). Dans ce système périmé, « raconter, c'est donc faire ressembler ce que l'on écrit aux schémas préfabriqués dont les gens ont l'habitude, c'est-à-dire à l'idée toute faite qu'ils ont de la réalité. » (*Pour un nouveau roman*, nrf Gallimard, 1967, p.35). Tel est le « système romanesque du siècle dernier, avec son pesant appareil de continuité, de causalité, de non-contradiction » (*Le Miroir qui revient*, Minuit, 1984, p.27), gage d'un « réel sans failles ni bavures » (ibid. p.165). La critique de ce système traduit donc avant tout « la volonté d'échapper à une sclérose » (« Nouveau roman homme nouveau » in *Pour un nouveau roman*, Gallimard, 1967, p.145).

Dans les années 1960-1970, narratologues et autres structuralistes de démonter les mécanismes de cette illusion référentielle, en montrant qu'elle est moins fondée sur l'exactitude de la représentation et de l'observation (car Balzac lui-même est un visionnaire, il écrit la nuit etc.) que sur la concordance systématique d'un vaste réseau interne de redondances et de motivations : loi de l'enchaînement temporel-causal (propter hoc post quod), physiognomonie : « l'huître et son rocher » (« Avant-Propos » de *La Comédie humaine*), cratylisme... Les poéticiens ont montré que le système canonique des motivations réalistes n'est nullement mimétique, comme l'illustre le procédé de l'expressivité des noms : plus ceux-ci sont transparents (Finot, Gobseck, Fourchon...), moins ils sont crédibles car l'onomastique sociale est arbitraire. Inversement, il suffit de remarquer qu'Emma Bovary a les yeux bleus au début du roman et noirs à la fin pour que la crédibilité du récit s'effondre : nulle *mimesis* ici, puisque Emma n'existe pas, mais la « loi d'airain » de la cohérence textuelle. Le « fantôme du roman traditionnel » (Franz Johansson) hante le roman mais n'a plus de force vitale.

### 2. Un anti-modèle : le « vacillement du sens »

Un chapitre de *Préface à une vie d'écrivain* (2003/2005, France culture/Seuil), s'intitule (aussi) « L'ère du soupçon » : dans le roman moderne, le texte n'est pas réconcilié avec lui-même », il est « troué par des manques » (p.69). En refusant le système des motivations, le roman sera désormais rempli d'objets « coupés de leur signification – donc de leur vraisemblance -, depuis la pierre abandonnée sans qu'on sache pourquoi au milieu de la rue jusqu'au geste bizarre d'un passant ». Déjà, on lit dans *Pour un nouveau roman*, « Du réalisme à la réalité », que des « objets partiels

ou détachés de leur usage, des instants immobilisés, des paroles séparées de leur contexte », c'est tout cela qui rend « le son le plus juste ». Robbe-Grillet affirme que « le réel est discontinu » (*Le Miroir qui revient*, p.208), donc ses romans ne laissent « surnager que de bizarres petits bouchons dont on ne sait pas bien ce qu'ils sont », comme, à « la fin des Gommages, ces objets qui arrivent à la surface et flottent... », témoignant que « c'est du réel, c'est-à-dire du fragmentaire, du fuyant, de l'inutile », de « l'accidentel » (*Le Miroir qui revient*, p.208) : ainsi, tout porte à croire que Wallas tue Daniel Dupont « par accident » et non sous l'effet d'une intention ou d'un nécessaire enchaînement de causalités.

Les « contradictions, structure même du texte » (*Préface à une vie d'écrivain*, p.71) : les différentes versions d'une même scène, procédé systématique, surtout dans *La Jalousie*, voient leur illogisme volontiers souligné par la métonymie qui juxtapose les inconciliables : « Il n'y a plus de trace du cube de glace dans le fond » vs « Au fond du verre [...] achève de fondre un petit morceau de glace » (*La Jalousie*, pp.108-109) ; les « Maintenant » qui se succèdent par étrange substitution... « Tout ce qui est décrit est immédiatement après nié en vertu d'une « atomisation contradictoire de la description » (Jacques Leenhardt). « La description piétine, se contredit, tourne en rond » (*Pour un nouveau roman*, p.133), comme nous le confirme la lecture des deux romans. L'ironie et la parodie (de roman policier, de roman colonial, de roman réaliste, comme dans l'allusion à la phrénologie à la Balzac) sont les outils d'une contestation diffuse. Par endroits, le dérèglement du récit frôle le non-sens : incohérence du récit de Garinati, soulignée par « Allons, cet homme est fou » (*Les Gommages*, p.104), psittacisme de l'explicit à la manière d'E. Ionesco (p.263). Demeure alors « l'envers même du sens, c'est-à-dire une question », « le tremblement du sens » (Barthes, cité par Robbe-Grillet). Le « principe d'incertitude », auquel Robbe-Grillet consacre tout un chapitre (p.21 sq.) de *Préface à une vie d'écrivain*, s'étend aux noms propres (deux Dupont, André et Albert VS), gagne les personnages (cf. les nombreux quiproquos dans *Les Gommages*), l'espace (comme se plaît à le souligner Robbe-Grillet, en 1968, « Dans *La Jalousie*, il y a une maison dont le nombre de pièces varie selon les chapitres »), la temporalité (« tout essai de reconstitution d'une chronologie extérieure aboutit (...) à une série de contradictions, donc à une impasse » *Pour un nouveau roman*, p.132 ; dans *Les Gommages*, comme à Haarlingen, ville hollandaise qui a servi de modèle au décor du roman, « la circulation par les canaux et la circulation par les rues se contredisent » [1991]) et ce même principe d'incertitude brouille les indices, indispensables à une logique narrative qui se voudrait canonique ; le « demi-sourire » de A... est-il, comme se demande le narrateur, « de sérénité, de rêve ou d'absence » ? Il peut « aussi bien être faux, de pure commande, mondain, ou même imaginaire » (*La Jalousie*, p.200). Les exemples de « manques » sont également légion. Dans *Les Gommages*, « roman policier, et excellent » selon une de ses premières critiques, d'emblée, pas de cadavre, et pour cause : « il y a déjà un manque, et le moteur du récit va être l'absence du crime sur lequel on enquête » (*Préface à une vie d'écrivain*, p.100). Pas d'identité précise pour les personnages, désorientation dans l'espace, même imaginaire pour le lecteur, avec l'impossibilité de se repérer dans la maison de *La Jalousie*, ni dans les rues où lui-même s'égare Wallas. Silence sur certaines informations : qui était la « Pauline » « morte d'étrange façon » des *Gommages* ; pourquoi la constante recherche et l'achat de *gommages* par Wallas ? Les manques concernent même des points essentiels : faute d'avoir affaire à un narrateur omniscient, « à la fin de *La Jalousie*, on ne sait toujours pas ce qu'il s'est passé entre le voisin et l'épouse » (*Préface à une vie d'écrivain*, p.85) ; qui a donné à la police la

carte postale fixant un rendez-vous à 7h30 ? Pourquoi manque-t-il une balle dans le revolver de Wallas ? Comment Juard est-il devenu le « médecin du gang » ? Quels sont les objectifs du groupe d'activistes dirigé par Bona ? Ces défauts d'informations sont d'autant plus sensibles dans *Les Gommages* que nous avons affaire à une apparence de roman policier et à une énonciation hétérodiégétique, en principe favorable à l'omniscience du narrateur (« Cet homme s'appelle Garinati »).

### 3. Un réel phénoménologique

Il s'agit de faire admettre au lecteur que les choses sont là, simplement et qu'elles ne font aucun signe à l'humanité. On peut s'appuyer ici sur l'article « du réalisme à la réalité » (1955, réécrit en 1963), dernier chapitre dans *Pour un nouveau roman*. Robbe-Grillet y admet que « les révolutions littéraires se sont toujours accomplies au nom du réalisme » et le Nouveau Roman est une « écriture réaliste d'un genre inconnu ». Loin de la « vraisemblance » ou du « véisme », il ne s'agit pas de « traduire » ou d'« exprimer » des choses existantes en dehors du roman, une réalité extérieure à l'œuvre : ce réalisme encore à chercher et à trouver est d'ordre phénoménologique, pour rendre « les rapports directs et immédiats de l'homme avec le monde » (*Pour un nouveau roman*, p.142), de créer « un monde matériel », fait de « présence sans motif » ou pour parler comme le Roquentin de *La Nausée*, « en trop ». Revenant sur l'écriture du *Voyeur* dans *Pour un nouveau roman*, Robbe-Grillet raconte comment les mouettes qu'il veut décrire ne doivent rien à l'observation appliquée ni même à la perception, puisqu'elles « se trouvaient dans [sa] tête » : ce sont des images mentales et, à ce titre, elles sont plus « réelles » que les mouettes « du monde extérieur » (p.139). En conséquence, par exemple, chaque variante de l'écrasement de la scutigère relève d'« une égale réalité » (Ricardou), il n'existe pas de hiérarchie textuelle entre les scènes. La scutigère de *La Jalousie* a « n'importe quelle taille possible », « elle a par moments trois centimètres de long et à d'autres elle est grande comme une assiette à soupe » et pour s'en justifier, Robbe-Grillet se réfère, dans *Préface à une vie d'écrivain*, à Husserl (p.85). Sous l'effet d'un présent généralisé, on ne sait jamais à quelle position de conscience nous avons affaire : le narrateur est-il en train de percevoir, d'imaginer, de se remémorer, d'anticiper, de rêver ? Même dans *Les Gommages*, à la faveur des relais de focalisation interne, les différentes hypothèses sur la mort de Dupont sont situées sur un même plan que le premier niveau fictionnel, les scènes supputées n'étant pas moins actualisées que les faits avérés. Avant que Robbe-Grillet lui-même ne finisse, dans les années 80, par reconnaître sa dette envers Sartre et le Camus de *L'Étranger*, où « le monde vacille » contrairement à celui de Zola (*Préface à une vie d'écrivain*, p.25) et qui donne l'exemple d'une « parfaite représentation, presque didactique, de l'expérience phénoménologique selon Husserl » (*Le Miroir qui revient*, p. 168), quelques critiques comme Renato Barilli (1964) avaient montré que *L'Être et le Néant* et *La Phénoménologie de la perception* de Merleau-Ponty fournissent « un fil conducteur presque irremplaçable » pour se mouvoir dans l'univers de Robbe-Grillet. Délaissant l'intellection pour les perceptions, celui-ci décrit la jalousie sans l'analyser, nous plongeant dans la plus totale subjectivité, celle d'un espace mental qui fait l'expérience de « la stupéfiante étrangeté du monde » (*Le Miroir qui revient*, p.212) mais reste constamment lié aux objets supports de sa « projection intentionnelle ». Dès lors s'éclairent les aspects les plus déroutants de nos deux romans : la substitution d'enchaînements associatifs à la logique temporelle-causale, une temporalité vécue, toujours au présent, et jusqu'aux variations thématiques, qui s'apparentent au critérium husserlien des *Abschattungen* (esquisses, silhouettes),



qui exige de tourner autour des choses et de porter sur elles, pour les saisir, toute une trame de perspectives mobiles : « le sens miroite en mille facettes réfléchissantes » (Jacques Leenhardt). Même s'il prolonge un courant qui remonte à l'entre-deux-guerres, aux romans des flux de conscience et même à Flaubert, il est indéniable que cet approfondissement de l'expérience charnelle du monde marque un progrès dans l'histoire de la visée cognitive du genre romanesque.

## II. **Les Gommès et La Jalousie : un univers plus stable que le prétend Robbe-Grillet**

### 1. *Les Gommès* contre *La Jalousie*

*Les Gommès*, premier roman de Robbe-Grillet, n'est pas encore tout à fait un roman phénoménologique. Le lecteur n'est que par endroits incertain et dérouté sur qui parle ou qui voit. Guidé fermement par un narrateur omniscient et extradiégétique, il connaît d'emblée les faits : Daniel Dupont n'a été que blessé, son agresseur s'appelle Garinati, le commanditaire est un certain Bona. Autre indice de « construction » (vs une « déconstruction ») il en sait plus que les personnages, qui sont les seuls à s'égarer en conjectures erronées. On sent aussi au-dessus du narrateur le travail d'un auteur qui a méticuleusement pensé et organisé la structure du texte, par tout un travail de fiches – il l'admet – et même de construction mathématique (un « échafaudage structurel générateur » dans les 108 anneaux de l'ouroboros égyptien, indiqué en 1994). La signification, loin d'être rejetée, est bien plus dominée que ne le prétend Robbe-Grillet dans ses commentaires (en 1988, « cet échec à dominer l'œuvre »). Inversement, il faut rappeler, avec les théoriciens de la phénoménologie de la lecture (cf. *L'Acte de lecture* de Wolfgang Iser), que le roman le plus ordinaire est « plein de trous », de blancs, d'ellipses, et que c'est au lecteur en permanence à restituer de la continuité dans un récit nécessairement lacunaire, tandis que le roman le plus expérimental se confronte aux limites de lisibilité et d'intérêt de la lecture.

Qu'il s'agisse des *Gommès* ou de *La Jalousie*, il ne faut donc pas exagérer les flottements et les béances du texte, qui conserve de solides assises. Non seulement, dans *Les Gommès*, la factualité des événements est connue, mais il reste beaucoup de traces du vieux système de motivations. « Marchat », par exemple, est un marchand, les personnages de colons habitent une maison de colons, etc. ; « les façades insuffisamment entretenues laissent deviner la modeste condition des locataires qu'elles abritent : ouvriers, petits employés, ou simples marins pêcheurs » (p.18) ; la technique phénoménologique des objets-supports n'est pas sans analogie, paradoxalement, avec la solidarité suspecte, métaphysique, « entre l'homme et les choses » que l'écrivain dénonce pourtant dans le roman traditionnellement « humaniste » (p.48 de *Pour un nouveau roman*) : ainsi le « comptage des plants » de *La Jalousie* (p.32) et la « netteté parfaite de leurs alignements géométriques » (p.40) en disent beaucoup sur la mentalité obsessionnelle du jaloux, sur sa manie de l'ordre et de la propreté, de même que l'attention portée aux signes de déliquescence (« L'épaisse barre d'appui de la balustrade n'a presque plus de peinture sur le dessus ») suggère, de façon quasi symbolique, l'effondrement prochain de l'empire colonial. Que ces corrélations soient parodiques ou non, elles soutiennent de toute façon l'édifice du texte, de même la « typification » (comme dit Balzac) des personnages, avec l'agent de renseignement, la vieille gouvernante, le fonctionnaire de police, le trio de la rivalité amoureuse, n'a rien à envier au personnel de *La Comédie humaine*.

Enfin, d'après l'auteur, les fameuses versions contradictoires d'une même scène ne sont pas forcément incompatibles : jamais parfaitement identiques, elles marquent une progression : « ce texte troué par des manques [...] progresse grâce à ses contradictions » (*Préface à une vie d'écrivain*, p.69) ; dans *La Jalousie*, « en réalité, l'intrigue avance dans un système de répétitions à variantes qui peu à peu modifie considérablement les éléments de départ » (ibid. p.88). Mais alors, c'est bien l'ancienne logique narrative, avec sa logique temporelle-causale, qui est d'une certaine manière récupérée.

## 2. Une cohérence mentaliste

Barthes avait avancé sur *Les Gommages* une interprétation objectiviste et « objectale » (chosiste) – bientôt disqualifiée ; la voie est libre dès lors pour une lecture mentaliste des *Gommages* et surtout de *La Jalousie*. C'est l'objet du fameux livre de Bruce Morrissette, *Les Romans de Robbe-Grillet* (Minuit, 1963), que le romancier n'a pas désavoué (Morrissette, « universitaire très compétent, montre que mes livres sont tout à fait lisibles » *Préface à une vie d'écrivain*, p.183-184), mais dont il affirme que ce n'est qu'une lecture possible parmi d'autres. Dans cette lecture, en tout cas, tout prend sens dans *La Jalousie*, les contradictions premières et les apparentes lacunes du texte se résorbent au profit d'une interprétation heureuse qui s'affirme capable de rendre compte de tout, rejoignant la « plénitude » perdue : « Tout, dans ce livre mal compris, est d'une parfaite vraisemblance », si l'on admet, avec Robbe-Grillet à qui il arrive de situer « [lui]-même ses arguments sur le plan réaliste » (*Pour un nouveau roman*, nrf Gallimard, p.176), l'idée de « la vérité psychologique (...) de ce mari inquiet, fasciné par le comportement suspect (ou trop naturel) de sa femme ». De façon plus générale, le travail de Morrissette illustre la tendance et la capacité du lecteur, toujours, à construire une interprétation qui se tienne, qui rétablisse la cohérence et qui comble les trous disposés par le romancier comme des pièges, des jeux ou des tests. Ainsi la proposition moderniste du « vacillement sémiotique » n'est-elle qu'illocutoire, démentie malgré tout l'appareil épitextuel de Robbe-Grillet, par l'expérience du lecteur et les réactions effectives du public. L'itinéraire de la réception de *La Jalousie* en témoigne : d'abord tenue pour « totalement illisible », elle est, dix ans après, « devenue pour tout le monde une sorte de beau roman *behaviouriste*, racontant avec une retenue, une économie de moyens qui la rendaient d'autant plus poignante, la passion cruelle, humaine, trop humaine, vécue par ce mari » (*Le Voyageur*, Points Seuil, p.116, article de 1972 « Un écrivain non réconcilié » publié sous pseudonyme). Pour Nabokov, dès 1959, c'était même « le plus beau roman d'amour depuis Proust ».

## 3. Des romans structuralistes ?

Mais ces répétitions-variations, « Maintenant... », ces modulations censées traduire le caractère obsessionnel du mari dans *La Jalousie*, comme les différentes versions de l'affaire Dupont dans *Les Gommages*, sont ambivalentes. Elles peuvent aussi bien nourrir un commentaire insistant sur les « vacillations du sens » qu'illustrer la dimension structurale et même sérielle du Nouveau Roman, en lien explicite chez Robbe-Grillet avec la recherche picturale (Mondrian) ou musicale (Schönberg). Certes, le structuralisme en France ne se développe qu'à partir des années 60, soit postérieurement aux *Gommages* et à *La Jalousie*, mais nos deux romans offrent à Ricardou un prototype de lecture structuraliste, à laquelle renvoie Robbe-Grillet citant

« une écriture de géomètre » dans *Préface à une vie d'écrivain*, p.71. Garinati s'entête à trouver la juste place des objets alignés sur sa cheminée, le narrateur de *La Jalousie* compte et recompte les bananiers de la plantation, figurant un principe d'organisation du récit dans l' « opposition fondamentale de l'ordre et du désordre » (cf. « Ordre et désordre dans le récit », texte de 1978, *op. cit.* p.81).

Indépendamment du rapport au monde de l'auteur, le délitement de l'ordre narratif, que l'on observera dans tous les « nouveaux romans » autour des années 1970, a pour corollaire une compensation de cet affaiblissement syntagmatique par un renforcement de l'ordre paradigmatique, en termes jakobsoniens, comme l'observe Genette dans *Figures I* en 1966. Si la progression du récit est malmenée, le texte se structure « verticalement », par un jeu tabulaire d'échos entre les scènes, motifs, personnages... où règne le « démon de l'analogie » (Genette) : l'auteur a beau revendiquer la « vacillation du sens », cette organisation thématique, dont les variantes sont aussi des redondances, aboutit à un système au moins aussi solide, à un tissu au moins aussi serré que l'appareil des motivations post-balzaciennes canoniques.

Nous avons donc affaire à des romans dont la composition et la signification ne sont pas si « vacillantes » que le prétend Robbe-Grillet dans *Le Miroir qui revient*. En fait, ce propos de 1984 applique à des romans de 1953 et 1957 le discours – postérieur – de la « Déconstruction », en pleine vogue de « l'indécidable » théorisé par l'école de Yale. Mais en admettant même que la discontinuité l'emporte, est-il si sûr que ces béances de la sémantique fictionnelle rendent mieux compte du réel, comme l'affirme Robbe-Grillet, que la codification héritée de Balzac ?

### III. Le décrochage du « réel » dans *Les Gommès* et *La Jalousie*

#### 1. Une réalité phénoménologique ?

La tendance à une géométrisation de l'espace – l'un des traits les plus idiosyncrasiques de l'écriture de Robbe-Grillet – non seulement affiche un fantasme d'organisation hyper-rationnelle du monde (en comparaison de quoi les descriptions balzaciennes sont comme... vacillantes), mais elle entre en contradiction avec le réalisme phénoménologique revendiqué, en devenant proprement fantastique, c'est-à-dire en déréalisant le réel ou du moins en entretenant l'hésitation sur sa réalité. Dans *L'origine de la géométrie et La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale*, Husserl désigne en effet la mathématisation de la nature comme l'origine de la crise moderne de l'humanité européenne, dominée par l'objectivisme. *La Jalousie* peut être lue comme « roman technocratique » (Jacques Leenhardt), roman d'ingénieur agronome confronté à un environnement non européen. Il est aisé de relever, en outre, que les descriptions géométriques, éloignées de nos perceptions naturelles, ne rendent finalement pas intelligible la disposition des lieux dans *La Jalousie* ou dans *Les Gommès*. Cette géométrisation de la perception n'est pas sans rapport avec l'épochè, la « réduction » phénoménologique, technique husserlienne qui consiste à suspendre les fils d'intention qui nous relient au monde, pour prendre conscience, en le mettant expérimentalement à distance, du continuum entre vie mentale et monde sensible. Robbe-Grillet a voulu perfectionner cette « déconcertante technique du « centre vide » », déjà tentée par Camus, à l'admiration de Robbe-Grillet, dans *L'Étranger*. Mais c'est alors le contact avec le réel tangible qui se perd, et même le bouillonnement de la vie mentale que sait capter par exemple Nathalie Sarraute. Le célèbre passage du « quartier de tomate » dans *Les Gommès* en fournit un exemple.

Une autre source de décrochage du réel réside dans le choix de narrateurs « délirants », tel, après le criminel du *Voyeur*, le jaloux du roman de 1957. Certes, le lecteur est plongé dans la conscience d'un névrosé et il y a dans cet effort de restitution de la vie mentale un progrès cognitif dans l'ordre de la vérité romanesque (que l'on retrouvera par exemple dans *Demain, je m'enfuis de l'enfer*, de J.-M. Benedetti, Grasset, sélection Prix Médicis 2005 et prix Thyde Monnier de la SGDL). Et il est vrai encore que Robbe-Grillet revendique ces contradictions insolubles ; mais il n'en reste pas moins que l'effet en est aussi de rendre le monde insaisissable, onirique, voire cauchemardesque. Rien ne distingue alors les perceptions des hallucinations, comme la supposée nuit d'hôtel avec la scutigère géante ou l'incendie de brousse, p. 167 de *La Jalousie*. L'univers fictionnel bascule aussi dans *Les Gommes* vers le fantastique et le fantomatique : rappelons-nous les « ombres » et « spectres familiers » sur lesquels s'ouvre et se ferme le roman.

## 2. Autotélisme et polysémie

La revendication du réel chez Robbe-Grillet, même si elle ne vise pas le monde extérieur et entend intégrer les fractures mêmes du réel, n'en apparaît pas moins difficilement compatible avec le commentaire qui fait de ses romans les archétypes de fictions spéculaires non référentielles (cf. Jean Ricardou, *Le Nouveau Roman*, 1973 et 1990). Qu'il s'agisse de rompre avec les épigones de Balzac, coupables d'avoir peint une « réalité » plus logique et plus continue que la vraie, soit ; mais la doctrine fictionnaliste, qui veut abandonner toute visée mimétique au nom de l'autotélisme du texte littéraire, va plus loin. Il est vrai que les nombreuses mises en abyme, dans les deux romans – les reflets du patron de café à l'infini dans le miroir, la carte postale, le tableau dans la vitrine de la boutique, la chanson nègre, le roman colonial etc. -, aussi bien que leur structure « circulaire », comme le Boulevard des *Gommes*, ou en spirale, semblent cautionner cette lecture. Mais si c'est le processus même de représentation qui est contesté, alors la nature même de ce « réel », discontinu et troué, qui est censé « commencer » devient obscure. La thèse de l'autonomie du texte comme monde verbal (Ricardou) a pour corollaire le « modèle producteur » de l'auto-engendrement du signifié et du signifiant : « je ne transcris pas le réel, je le construis », déclare Robbe-Grillet dans « Du réalisme à la réalité » in *Pour un nouveau roman*, - peu après avoir reconnu que « chacun » (même les épigones réalistes de Balzac) « s'efforce bel et bien de créer du réel »... De fait, certaines métaphores structurelles semblent, dans *La Jalousie*, cautionner ce modèle : analogie entre tache sur la nappe et tache sur le mur, entre bruit de la brosse dans la chevelure et bruit de la scutigère, etc. Mais en est-il besoin pour soutenir que ces premiers romans de Robbe-grillet se caractérisent par la prolifération des significations, « par multiplication échevelée des hypothèses sur le réel » (Jacques Leenhardt) et non pas par leur défaut ? Le célèbre quartier de tomate dans *Les Gommes* (p.161), par exemple, loin d'être réductible à un pur « être-là » existentialiste, s'inscrit dans la trame narrative, suggère des associations, voire des interprétations symboliques, au point d'être devenu une bouteille à l'encre du discours scolaire et universitaire sur le Nouveau Roman. Certes, à multiplier les informations et même les hypothèses, on peut faire « vaciller » le sens autant qu'en trouant le texte. La tolérance des deux romans à de multiples interprétations est allée jusqu'aux « malentendus » (avec Barthes) ou « beaux contresens » (Jean Cayrol voyant dans *Les Gommes* une peinture de la Résistance, à quoi Robbe-Grillet répond : « Désolé, mais j'étais de l'autre bord ! »).

### 3. De l'ère du soupçon au soupçon de mystification

Si la « codification » sous-balzacienne semble artificielle à Robbe-Grillet parce qu'elle rend le réel plus cohérent qu'il ne l'est, la lecture de nos deux romans eux-mêmes donne prise au soupçon de fabrication, voire de mystification : pourquoi, en effet, « tromper le lecteur au moyen de leurres » « dans la transparente étrangeté d'un piège à multiple détente » (*Le Miroir qui revient*, p.41) et même d'un « piège pour amateur de structures dépourvues de sens » ? Cette surenchère qui met en question le modèle de la « vacillation du sens », donne aussi au lecteur l'impression qu'on se joue de lui : le piège sent l'artifice, comme le relève Genette à propos de *La Jalousie*, dont la focalisation lui paraît « psychologiquement impossible » - comment admettre en effet « la personne assise » et « une main d'homme » dans la description de la photo du couple p. 124 ? – et semble motivée par le goût de la sophistication, voire de la provocation, plutôt que par l'exigence du réel.

En définitive, cette mise en jeu doit s'entendre littéralement et au figuré : faire « vaciller » le sens, c'est introduire du « jeu » dans le mécanisme, dans le fonctionnement du roman, c'est inviter le lecteur à abandonner le protocole réaliste au bénéfice de l'élaboration ludique, jubilatoire, d'une possible et libre interprétation ; c'est le thème aujourd'hui bien connu du concours actif du lecteur, invité à « participer à une création » (*Pour un nouveau roman*, Minuit, p.134). Non seulement, il y a du jeu dans le réel, mais le réel du roman est construit comme un jeu interactif et évolutif, bien loin d'un code édicté « une fois pour toutes ».

### Conclusion

Au-delà de la part d'intimidation dont Robbe-Grillet théoricien de ses propres romans est coutumier, l'axiomatique de la décomposition sémantique ne rend pas tant compte d'un réel non fabriqué, qu'elle ne renvoie à un « rapport au monde » particulier, existentiellement comme artistiquement authentique. « Chacun parle du réel tel qu'il le voit, mais personne ne le voit de la même façon », énonce le dernier chapitre de *Pour un nouveau roman* (p.136) à propos des romanciers réalistes. Expérience angoissante du vide en soi, expérience historique d'« un monde toujours déjà en ruines » (*Préface à une vie d'écrivain*, p. 69, cf. aussi p. 39 sq.), voilà les racines intimes d'une vision du monde qui pose l'expérimentation de la déconstruction comme nécessaire et authentique, contre la routine romanesque héritée du siècle précédent. D'où l'étrangeté pour le lecteur, d'un univers romanesque décidé à exprimer l'*Unheimlichkeit* existentielle – l'inquiétude de cette intimité comme étrangère quand elle est regardée - d'un sujet jeté dans un monde sans précédent. Au-delà des théories, il faut alors souligner la singularité d'un monde romanesque nouveau et à nul autre pareil.

# EPREUVES ORALES D'ADMISSION

## RAPPORT SUR LA LECON

présenté par Jean-René Valette

---

Par son coefficient (11, avec la sous-épreuve « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de manière éthique et responsable»), par son exigence intellectuelle (la mise en jeu d'une œuvre dans son ensemble, y compris dans le cas de l'étude littéraire), par son ampleur (6h30 de préparation \_ avec la sous-épreuve « Agir... »\_, 40 mn d'exposé, 15 mn d'entretien, à quoi s'ajoute désormais le temps réservé à la partie « Agir en fonctionnaire de l'État, et de manière éthique et responsable » : 10 mn d'exposé, 10 mn d'entretien), la leçon constitue assurément l'épreuve-reine de l'oral. En raison du poids qu'elle pèse dans le concours, de la difficulté qu'elle représente et de l'aguerrissement qu'elle suppose, elle requiert une préparation qui ne laisse rien au hasard, préparation d'autant plus rigoureuse que l'exercice est sélectif : au cours de la session 2011, le jury a utilisé toute l'échelle de notes à sa disposition (de 0,5 à la note maximale), portant la moyenne des résultats à plus de 8,5/20.

La leçon partage la plupart de ces caractéristiques avec la composition française dont elle constitue, pour l'oral, le pendant. C'est ce que rappelait le rapporteur de l'an dernier, M. Christian Gouillart (« Dans son essence, et quel que soit son libellé, la leçon d'agrégation est une dissertation orale ») et, avant lui, M. Paul Mattéi, qui précisait : « De la dissertation écrite elle a l'allure et la structure. L'"oralité" y ajoute quelques détails » (rapport 2009). Dans la lignée de ce qu'ont écrit mes prédécesseurs et en recommandant vivement aux futurs candidats de consulter leurs rapports, je voudrais retenir quelques éléments essentiels, en insistant peut-être d'abord sur l'aspect profondément dialectique de cette épreuve.

Souvent mis en avant à propos du plan de la dissertation, ce caractère ne saurait, en effet, s'appliquer seulement à l'articulation des grandes masses du discours argumentatif, selon une perspective où la dialectique ternaire (thèse/antithèse/synthèse) n'est plus celle de Platon mais bien celle de Hegel. La dialectique concerne également la manière dont il convient d'aborder le sujet proposé afin d'y reconnaître une parole *autre*, qu'il importe d'apprivoiser, de définir et de questionner, avant d'articuler et de développer, comme en réponse, son propre exposé. Ce nécessaire *dialogue* entre le sujet et la manière dont on le traite peut trouver un prolongement particulièrement fructueux au cours de l'entretien avec le jury, à condition que les candidats veuillent bien accorder à cette phase de l'épreuve toute l'importance qu'elle mérite.

### 1. — LES SUJETS

#### 1. 1. Liste des sujets de leçons et d'études littéraires proposés

##### **GREC**

##### **Homère, *Odyssée*, chants III-IV**

- Le voyage de Télémaque : fonctions et enjeux

- Les éléments naturels, fonctions et enjeux dans les chants III et IV
- Hommes et dieux dans les chants III et IV
- Paternité et filiation dans les chants III et IV
- EL (étude littéraire), chant IV, v. 620-847

**Eschyle, *Les Sept contre Thèbes***

- L'espace scénique
- L'univers sonore
- Hommes et dieux
- Les portes de Thèbes
- Sort et sorts

**Hérodote, *Histoires*, livre II**

- Hommes et dieux
- Quelle image des Grecs le livre II donne-t-il ?
- Le livre II, une odyssée ?
- *Nolis* et *oikos*
- EL, paragraphes 121 à 123

**Achille Tatius, *Le Roman de Leucippé et Clitophon***

- Les lieux et les espaces du récit dans le *Roman de Leucippé et Clitophon*
- Amour et chasteté
- Le *Roman de Leucippé et Clitophon* : un roman d'apprentissage ?
- EL, I, chap. 15-19

**LATIN**

**Plaute, *Rudens***

- Piété et vertu
- Maîtres et esclaves
- Une pièce comique ?
- EL, II, v. 290-592

**Pétrone, *Le Satiricon*, chap. 1-90**

- La satire sociale
- Les esclaves
- Théâtre et théâtralité
- La mythologie
- EL, 65, 3 à 69, 5

**Ovide, *Les Métamorphoses*, livre XIV**

- Les femmes dans le livre XIV des *Métamorphoses*
- EL, v. 154-311
- EL, v. 42-580
- EL, v. 609-771

**Boèce, *La Consolation de Philosophie*, livres I-III**

- Le rôle de la Fortune
- Philosophie poétesse
- Maladie et remèdes dans les trois premiers livres
- Le passé dans les trois premiers livres
- EL, du chap. V à la fin du livre

**FRANÇAIS**

### **Charles d'Orléans, *Ballades***

- La prison
- Amour et Nonchaloir
- La ballade
- La guerre
- Les yeux et le cœur
- La vieillesse
- EL, C à CXIII
- EL CX à CXXII
- EL, « La Retenue d'Amours »

### **Montaigne, *Essais*, livre I**

- Montaigne et l'éducation
- « C'est moi que je peins »
- La conscience littéraire
- EL, chap. XXXI, « Des Cannibales »
- EL, p. 312-331
- EL, chap. XXVI, p. 316-342
- EL, p. 366-382

### **Racine, *La Thébaïde*, *Britannicus*, *Mithridate***

- Confidents et conseillers dans les trois pièces
- La poésie racinienne dans les trois pièces
- Junie, Antigone et Monime dans les trois pièces
- La tragédie du pouvoir dans les trois pièces

#### *La Thébaïde*

- L'action
- EL, acte IV

#### *Britannicus*

- EL, acte IV
- EL, actes IV et V

#### *Mithridate*

- Le personnage de Mithridate

### **Crébillon fils, *Les Lettres de la marquise de... au comte de...***

- Libertinage et roman épistolaire
- Ennui et plaisirs
- La marquise, personnage tragique ?
- Un roman monodique ?
- Le personnage du marquis
- Lacunes et ellipses
- EL, p. 85-108
- EL, p. 187-204

### **Aloysius Bertrand, *Gaspard de la Nuit***

- Fictions médiévales
- Figures du poète
- Un nouveau genre de prose
- Le poème en prose
- La fantasmagorie
- Le « je » masqué
- Le diable



- Le prosaïsme
- Les épigraphes
- EL, p. 41-62

### **Alain Robbe-Grillet, *La Jalousie*, *Les Gommages***

- La progression dans les deux œuvres au programme
- La liberté dans les deux œuvres

#### *La Jalousie*

- L'exotisme
- EL, p. 98-121

#### *Les Gommages*

- Le personnage de Garinati
- Les objets
- EL, p. 245-254

## **1. 2. Éléments de définition**

Les sujets de leçons peuvent revêtir deux formes principales. Il s'agit soit d'analyser un passage de deux à vingt pages (*Étude littéraire*), soit d'étudier un aspect déterminé à l'échelle d'une œuvre ou de plusieurs œuvres<sup>1</sup> (*Leçon thématique*).

### **1. 2. 1. La leçon**

L'épreuve repose sur plusieurs types de sujets, assez différents les uns des autres. L'exercice peut porter sur

- un concept ou une notion,
- un terme « technique » (à savoir une catégorie littéraire répertoriée, comme le récit, la description, les didascalies, le rôle du chœur, etc.),
- un élément de l'univers diégétique du texte (l'espace, le temps, les personnages), une citation.

Exemples :

- Un thème ou une notion (« L'exotisme dans la *Jalousie* de Robbe-Grillet » ; « La fantasmagorie dans *Gaspard de la Nuit* »).

- Un élément de technique littéraire ou de poétique (« La ballade dans l'œuvre de Charles d'Orléans » ; « *Le Roman de Leucippé et Clitophon*, un roman d'apprentissage ? »).

- Un élément de l'univers diégétique du texte : « Le personnage de Mithridate dans *Mithridate* de Racine » ; « Les objets dans *Les Gommages* de Robbe-Grillet » ; « Le passé dans les trois premiers livres de la *Consolation de Philosophie* » ; « Les éléments naturels, fonctions et enjeux dans les chants III et IV de l'*Odyssée* ».

- Le sujet présente souvent deux concepts et la question porte alors sur le lien qui unit les deux (jamais, dans ce cas, on ne sépare les termes du sujet) : « Libertinage et roman épistolaire dans l'œuvre de Crébillon au programme ». Ce dernier type est d'un maniement un peu plus délicat : « Il appelle un travail dialectique subtil et impose le maintien, tout au long de l'exposé, de la relation entre les deux notions, de leur "mise en tension" (pour reprendre une formule souvent utilisée). La juxtaposition ou la coordination ouvrent une aire de jeu où peuvent se déployer des virtualités

---

<sup>1</sup> C'était le cas, cette année, du programme de littérature française des XVII<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles (qui regroupait, d'un côté, trois pièces de Racine et, de l'autre, deux romans de Robbe-Grillet).

signifiantes. Il faut faire jouer les deux termes l'un par rapport à l'autre, tenir compte des relations logiques, d'identité, d'opposition ou de complémentarité qui les lient, convoquer parfois des notions proches ou concurrentes, afin de mieux cerner leur contenu spécifique<sup>2</sup> ».

- Le libellé du sujet peut aussi consister en une courte citation tirée de l'œuvre à étudier. C'était le cas, cette année, des *Essais* de Montaigne et de la célèbre formule : « C'est moi que je peins ». Le candidat est alors invité à se reporter à l'occurrence, à la contextualiser, à en analyser précisément les termes afin de bâtir, à la lumière de la citation considérée, son projet problématique.

### 1. 2. 2. L'étude littéraire

Comme le rappellent régulièrement les rapports, l'étude littéraire se présente sous la forme d'un commentaire composé portant sur un passage choisi pour son unité, son importance et sa portée. Cet exercice fournit environ 20% des sujets. Quoique les jurys considèrent en général que ce type de sujet est plus aisé qu'une leçon « lourde » (c'est-à-dire dont le corpus couvre un champ textuel beaucoup plus vaste ou diffus), il semble déconcerter les candidats.

La proportion d'études littéraires est variable selon les auteurs, certains textes se prêtant mieux que d'autres à l'exercice (voir ci-dessus la liste des sujets). Il en va de même de la longueur de l'extrait proposé : entre dix et vingt pages en moyenne, elle peut, dans certains cas (étude d'un recueil de sonnets, d'un cycle de ballades ou d'un long poème), se réduire à deux ou trois pages. Ce n'est pas tant le nombre de feuillets qui est en jeu mais l'unité d'un passage, sa densité ou au contraire sa fluidité narrative.

Comme son nom l'indique, l'étude littéraire suppose une attention particulière au style de l'écrivain, ce qui implique qu'on mobilise les connaissances stylistiques et rhétoriques auxquelles on a recours également pour les explications de texte. De même, il convient de fournir dans le premier quart du temps de parole un plan du corpus d'étude comme on le fait pour une page d'explication.

Cela dit, la difficulté spécifique au genre est de proposer une ou plusieurs problématiques en excluant l'exposé thématique et descriptif. Trop de candidats s'imaginent qu'il suffit de restituer l'essentiel du texte en un sommaire autrement agencé et ce sans analyses ni commentaires, en multipliant les citations qui, brutes, n'éclairent nullement le propos. On a entendu des études littéraires sur Montaigne qui ressemblaient à des patchworks sans éclairer le texte ni le mettre en perspective. Une explication de texte géante et filandreuse ne saurait constituer une étude littéraire.

Autre défaut lié au genre de l'exercice : le placage de connaissances sur l'auteur sans discernement ni prise en compte de la spécificité de la page. Ce fut particulièrement frappant dans une étude du chapitre « Des Cannibales » ou dans une autre portant sur un très joli passage d'Achille Tatius, à la fois érotique et pastoral, dont il ne restait rien dans l'exposé.

Il appartient au candidat d'explicitier le texte sans en esquiver les difficultés littérales, de mettre en évidence les relations et mouvements (argumentaire de Montaigne dont les liens parfois doivent être rétablis, mouvements d'une tirade de Racine et enchaînement des discours qui font évoluer les rapports de force, succession des

---

<sup>2</sup> M.-A. Gervais-Zaninger, *Rapport de l'Agrégation de Lettres modernes*, 1999.

lettres chez Crébillon qui engage l'évolution des situations et des caractères) et d'en éclairer les enjeux spécifiquement littéraires (images et citations chez Montaigne, rhétorique du déni chez Crébillon, dramaturgie de Racine, esthétique d'Aloysius Bertrand...). Cela suppose intelligence littérale du corpus, mise en perspective dans le contexte de l'œuvre mais aussi plus largement de l'époque (l'humanisme, le libertinage...), interprétation qui sache rétablir l'implicite (ce qui suppose quelques connaissances en grammaire et linguistique), culture littéraire qui puisse dégager les enjeux spécifiquement littéraires d'un corpus (c'est-à-dire esthétiques, stylistiques, rhétoriques, dramatiques, poétiques).

Trop de candidats récitent leurs cours au lieu d'oser proposer une lecture à la fois éclairée, personnelle et sensible du texte. Le jury ne saurait trop les encourager à emprunter cette voie.

## 2. — LE TRAITEMENT DES SUJETS

Pour la commodité, puisque la leçon est un « discours », on peut présenter les remarques sous des rubriques traditionnelles, empruntées aux cinq opérations-mères de la *techné rhétoriké* : invention, disposition, élocution, action, mémoire.

### 2. 1. *Inventio* (*Euresis*)

Au titre de l'invention, trois défauts majeurs peuvent être relevés :

- Au lieu de problématiser, les candidats ont tendance à décrire. Même un intitulé nominal (par exemple, « La conscience littéraire chez Montaigne ») doit susciter questionnement et problématisation.
- Au lieu d'argumenter, certains étudiants thématisent. Or, la leçon, tout comme la dissertation, constitue un discours démonstratif visant à apporter une réponse ordonnée, progressive et approfondie au problème posé en introduction.
- Au lieu d'analyser certains éléments du texte bien choisis, ils lisent — parfois sans commentaire — des passages entiers et semblent ignorer que les arguments développés sur un plan général n'entraînent l'adhésion que s'ils s'associent à un art de l'exemple soigneusement tempéré.

Ces trois défauts témoignent d'une véritable crise de l'invention. « Invenire quid dicas » ne consiste pas à rassembler une vaste matière, à multiplier les exemples, les références et les analyses, à fournir quantité d'informations générales. Selon une logique plus qualitative que quantitative, il convient de choisir soigneusement ses angles d'attaque, de sélectionner les traits pertinents, de faire primer l'interprétation sur la description.

#### 2. 1. 1. Définir, conceptualiser et problématiser

Avant toute chose, il importe de définir les termes du sujet et de s'interroger sur leur signification. Par exemple, une leçon sur la « poésie racinienne » a hésité, constamment, entre deux significations du mot, entre un sens moderne (la poésie comme genre, traditionnellement en vers) et l'acception classique, beaucoup plus générale (la poésie, synonyme de création littéraire). Dans « Ennui et plaisir dans les *Lettres de la marquise* », il convenait évidemment de se demander ce que recouvre *ennui* (il était abusif de conférer au mot d'*ennui* un sens qu'il n'a pas dans le texte,

celui, ancien, de « chagrin ») mais il eût été utile également de faire jouer synonymes et antonymes et de se demander par exemple si la répétition, qui constitue un principe d'organisation central du roman (monodie épistolaire), n'est pas facteur d'ennui (ennui alors susceptible de se transmettre du personnage vers le lecteur ; on pouvait examiner à ce sujet l'« extrait d'une lettre de madame de \*\*\* » qui sert de préface au roman).

Définir les notions est indispensable, car « le prosaïsme », ce n'est pas la prose, pas plus qu'on ne saurait confondre *médiéval* et *moyenâgeux*. Dans la leçon portant sur les « fictions médiévales » de *Gaspard de la Nuit*, la distinction entre ces deux mots aurait permis de creuser l'écart entre le réel « médiéval » et sa représentation « moyenâgeuse », tant il est vrai que le Moyen Âge d'Aloysius Bertrand, très largement fantasmé, résulte d'une recreation imaginaire — ce que permettait de traduire l'adjectif *moyenâgeux*, en lien direct avec le vocable *fictions* qui figurait dans le libellé. De même, dans « *Leucippé et Clitophon* : un roman d'apprentissage ? », faute d'avoir défini la notion de roman d'apprentissage, la candidate est passée complètement à côté de l'exercice, ne parvenant jamais à cerner son objet et se perdant en considérations oiseuses.

La pauvreté conceptuelle est souvent flagrante, avec des confusions entre des notions pourtant distinctes. Telle étude littéraire sur Racine permet de découvrir que l'étudiante est incapable de définir des notions comme une péripétie, le dénouement, la simplicité d'action... Ces ignorances sont plus graves à l'oral qu'à l'écrit car si le candidat n'est pas sûr de lui, il peut (*et doit*) vérifier dans les ouvrages qui sont mis à sa disposition.

Il faut problématiser, et cela d'autant plus qu'à la différence des sujets de dissertation l'intitulé des sujets de leçons a souvent une apparence thématique. Or la leçon ne saurait être simplement descriptive. Par exemple, si l'on donne en étude littéraire les deux derniers actes de *Britannicus*, c'est qu'on attend que soient posées des questions comme la nature du dénouement ou la signification générale de la pièce. De même, si l'on interroge sur « Les objets dans *Les Gommès* », c'est qu'un tel sujet se prête à une problématisation (les objets ont-ils encore une signification ? Sont-ils perçus de façon objective ou subjective ? En quoi ce roman renouvelle-t-il les codes du roman ?). Dans le même ordre d'idée, rappelons qu'une leçon n'est jamais purement thématique : quel que soit le sujet, il faut le traiter de façon littéraire, c'est-à-dire en tenant compte des moyens d'expression, de la composition, du style, des registres, des genres etc.

Le hors sujet, moins rare qu'en dissertation, existe aussi en leçon. Parler des didascalies, de bienséance, de début *in medias res* dans une leçon sur la poésie racinienne ne semble pas pertinent. Telle leçon sur « L'action dans *La Thébaïde* » dérive ainsi vers un autre sujet qui aurait été « Parole et action dans *La Thébaïde* », comme si la candidate avait déjà traité dans l'année un sujet sur la parole et voulait à tout prix réutiliser cet exercice antérieur. Proches du hors sujet et plus courants, il y a les « tiroirs », qui consistent à recaser tel développement tout fait, même s'il n'a pas de rapport évident avec le sujet donné, par exemple le mythe d'Oedipe et le roman policier à propos des « objets dans *Les Gommès* ».

## 2. 1. 2. Organiser son travail et mobiliser ses connaissances

On a souvent intérêt à mener une étude sémantique sur le(s) terme(s) que le sujet met en jeu. Ce peut être simplement pour fournir un point de départ à une introduction mais aussi pour nourrir tout ou partie de la leçon : dans le cas de « Sort,

sorts dans *Les Sept contre Thèbes* », l'analyse des diverses acceptions ou expressions en grec (sens propre, sens figuré du *clèros*, *palos*...) s'est révélée particulièrement efficace. Une lecture attentive du Bailly peut suffire. Sur un texte aussi court que la tragédie d'Eschyle, il était matériellement possible de repérer, en une lecture cursive, toutes les occurrences en jeu et leurs diverses acceptions. Cela ne l'était pas pour les ballades de Charles d'Orléans : interrogée sur « Amour et Nonchaloir », une candidate a perdu un temps précieux à recueillir l'ensemble des occurrences et a proposé, en forme de catalogue mal dominé, une leçon fourmillante et erratique. Un sujet comme « L'exotisme dans *La Jalousie* » supposait d'abord qu'on relève l'ensemble des référents, qu'on les analyse avant de s'interroger — même si c'est évidemment nécessaire — sur l'effet de dépaysement (en termes d'esthétique romanesque) produit par le texte.

Relever le lexique constitue donc un travail élémentaire, potentiellement fructueux, qui trouve le plus souvent sa place dans la première partie de la leçon, laquelle peut être considérée comme une *partie d'exposition* destinée à fonder les analyses. Ainsi, pour rendre compte des « Lacunes et ellipses dans les *Lettres de la marquise* », il importait de noter que ces lacunes et ellipses ne se situent pas toutes sur le même plan : il convenait au moins de distinguer celles qui affectent la lettre du texte, caractérisent l'écriture distanciée, ironique ou « gazée » de la marquise et celles qui concernent la construction même du roman (lettres supprimées, notamment).

En ce qui concerne l'étude d'un personnage, entreprise qui se prête moins volontiers, semble-t-il, à la mobilisation d'angles pertinents, il est utile de s'intéresser à la manière dont le texte permet d'élaborer le personnage (portraits, onomastique), aux points de vue qui contribuent à l'appréhender (de l'intérieur ou de l'extérieur). Sur Mithridate, le jury a regretté que l'exposé n'engage pas une réflexion sur la construction du personnage au théâtre et sur le passage de l'Histoire à la fiction. Trop souvent les candidats oublient que la notion s'inscrit dans l'Histoire et que, si son être varie selon les genres (roman, théâtre...), elle évolue aussi dans le temps. La conception du personnage ne saurait se ramener, pour toutes les périodes, au modèle balzacien du personnage état-civil. Faut-il rappeler que les personnages sont des « êtres de papier » (P. Valéry) et qu'on ne saurait confondre personne et personnage, sous peine de substituer à l'étude d'un personnage l'analyse d'un caractère. L'illusion de « réalité » produite par la *mimésis* jouant à plein, ce caractère fera l'objet d'appréciations normatives, il se trouvera classé dans des ensembles psychologiques sur le degré de pertinence desquels on ne s'interrogera jamais puisqu'ils passent pour la norme, et se trouvera enfin, quelle que soit l'œuvre à laquelle il appartient, ramené à des traits qui ne sont acceptables que dans un système particulier, celui du réalisme du XIX<sup>e</sup> siècle.

Comme le montrent ces exemples, la mobilisation des connaissances se révèle indispensable au déploiement de l'*inventio*. Quand la marquise de Crébillon dit souhaiter le repos et la tranquillité, la référence à la *Princesse de Clèves* s'imposait. Devant l'ignorance contextuelle et culturelle, le jury reste souvent pantois : le candidat qui, à propos de Robbe-Grillet, risque timidement le mot de *phénoménologie*, mais prouve largement qu'il n'a absolument pas compris de quoi il retourne ; la candidate qui présente une leçon sur les *Lettres de la marquise* de Crébillon et laisse apercevoir qu'elle ignore tout de l'histoire du roman dans les cent ans qui précèdent, n'a aucune notion du genre épistolaire, n'a pas lu les *Lettres portugaises*, ignore ce qu'est une héroïde... Une candidate qui a fait une plutôt bonne étude littéraire de l'acte IV de la *Thébaïde* était totalement incapable

d'évoquer l'*Antigone* de Rotrou, celle de Garnier (dont elle ignorait l'existence, ainsi que le titre pourtant, en l'occurrence, intéressant, *Antigone ou la piété*), ni les textes de Stace ou d'Euripide sur le même thème : on ne pouvait certes lui demander de tous les connaître, mais ce passage est une réécriture pensée comme telle par le jeune Racine et par ses spectateurs, et un minimum de connaissances aurait immédiatement enrichi son regard.

Le fait que la préparation de la leçon se fasse le livre entre les mains (contrairement à la dissertation) ne doit pas conduire à se limiter étroitement à l'œuvre au programme. Les leçons sur Robbe-Grillet ont ainsi révélé une ignorance quasi générale de ses textes théoriques, pourtant nombreux et récemment regroupés en deux volumes. Or, comment étudier sérieusement les premiers romans de Robbe-Grillet sans se référer à *Pour un nouveau roman* qui en est l'indispensable accompagnement théorique? Si Robbe-Grillet avait été mis au programme, c'est au moins autant comme chef de file d'un mouvement littéraire qui aura marqué l'histoire du roman que comme romancier.

### 2. 1. 3. Le travail des textes et l'art des exemples

Si les savoirs contextuels et culturels sont parfois défailants, une proportion étonnante de leçons manifeste une connaissance superficielle des œuvres au programme. Tel candidat chargé d'un sujet de synthèse sur les trois pièces de Racine au programme multiplie les allusions à la *Thébaïde* et à *Britannicus*, mais la troisième pièce, *Mithridate*, est pratiquement laissée de côté. Les questions qui suivent l'exposé permettent de vérifier qu'il ne connaît pratiquement pas cette pièce.

On ne soulignera jamais assez l'importance qu'il faut accorder à la lecture régulière, minutieuse et approfondie des textes. La consultation de la littérature critique est sans doute utile mais elle se saurait se substituer, tout au long de l'année de préparation, au commerce intime et régulier que les agrégatifs doivent entretenir avec les œuvres.

Ce commerce passe, au premier chef, par une familiarité de tous les instants avec la langue originale (grec, latin, ancien français). Il convient de rappeler que c'est dans cette langue que doivent être lues les citations mobilisées au cours de la leçon et que celles-ci doivent ensuite être traduites de manière personnelle. La traduction fournie n'a pas à être restituée servilement.

Témoignant d'une connaissance approfondie des œuvres et d'une rhétorique bien maîtrisée, l'art de l'exemple repose sur un équilibre qu'il faut savoir préserver :

- Équilibre entre pléthore et rareté, l'une conduisant à noyer le propos et à éteindre toute réflexion, l'autre à limiter l'exposé aux idées générales. Ainsi, pour le sujet sur « Un nouveau genre de prose » dans *Gaspard de la Nuit*, on attendait des analyses précises (et non des généralités sur la matérialité du livre, la multiplication des seuils etc.). En nombre raisonnable, les exemples gagnent à être choisis pour leur pertinence et pour le concours qu'ils prêtent à la démonstration.

- Équilibre entre les deux types du processus d'exemplification, déductif et inductif (de l'idée vers l'exemple ou de l'exemple vers l'idée). Il convient de veiller à ce que le particulier ne soit pas constamment placé dans le prolongement du général, de manière à ne pas transformer cet échange fécond en une relation univoque qui ferait de l'exemple la simple illustration de l'idée. A ce titre, il est permis de distinguer, à côté d'un usage *illustratif* de l'exemple, un emploi *argumentatif*, dans lequel la pensée se nourrit du particulier.

- Équilibre, enfin, parmi la gamme des références, entre l'allusion rapide ou l'exemple ponctuel, d'une part, et, de l'autre, l'analyse détaillée d'une phrase ou la micro-lecture d'un passage. Rappelons que pour éviter de perdre du temps, il est inutile de transporter le jury à toutes les références utilisées : si le candidat n'a pas l'intention d'exploiter un passage, il lui suffit de justifier la référence par la mention du chapitre ou du vers ; quand il prend le temps de mentionner la page, la ligne etc. et attend que le jury cherche le passage, il est un peu irritant que ce soit simplement pour relever un mot et passer à autre chose.

## **2. 2. *Dispositio* (Taxis)**

Le corps de la leçon constitue une réponse au problème posé en introduction. La composition du plan vise à articuler cette réponse de manière ordonnée et progressive.

Il convient d'abord de veiller à une bonne maîtrise de la matière et à l'équilibre des masses. Un trop grand nombre de leçons présente une première partie démesurée et une fin précipitée. Il n'est pas rare non plus qu'une partie entière, ou même davantage, soit hors sujet, ce qui témoigne, pour le moins, d'une problématisation hâtive ou fautive.

Une leçon n'est pas une succession d'études littéraires ou d'explications de textes. Par exemple, sur le sujet « Figures du poète dans *Gaspard de la Nuit* », une candidate propose : I. L'étude du dédoublement dans le récit liminaire ; II. Le poète sous le signe du fantastique ; III. Figures de l'échec (cette troisième partie constituant en réalité un fourre-tout). Ce plan ne présente ni progression véritable ni réflexion sur la façon dont le texte construit les « figures » du poète. Au lieu de bâtir l'argumentation par variation et changement de plan autour de l'axe organisateur fourni par le sujet (la question des figures du poète), une telle proposition enchaîne des rubriques qui n'ont qu'un lointain rapport avec la réponse précise qu'il convenait d'apporter au fur et à mesure. Elle est, de surcroît lacunaire, car, en l'occurrence, il ne fallait pas se limiter aux pièces à la première personne, mais s'intéresser aussi aux allégories, aux saynètes où le poète se projette.

On le voit, c'est dans le rapport rigoureux que le plan entretient avec la problématique que l'essentiel se joue. La démonstration en fut administrée avec un éclat particulier dans une leçon à laquelle il a déjà été fait allusion (« *Le Roman de Leucippé et Clitophon* : un roman d'apprentissage ? ») : I. Un roman d'amour (qui inclut des éléments de comédie) ; II. Une parodie du roman de formation ; III. L'emploi de la troisième personne, destiné à renforcer la parodie. Faute d'avoir construit la question du roman d'apprentissage à partir d'une définition de cette notion, la candidate n'a pas réussi à bâtir un plan adéquat et cohérent. Seul l'intitulé de la deuxième partie évoque le roman de formation. Mais avant d'analyser une éventuelle parodie, il importait de dégager les caractères de la forme parodiée.

Autre défaut récurrent : la difficulté à *articuler* le plan, c'est-à-dire à distinguer des niveaux ou des aspects différents au sein de la réponse à apporter au projet problématique de la leçon ou bien au projet interprétatif suscité par l'étude littéraire. Ainsi, pour ne prendre que l'exemple de ce dernier exercice, l'étude du célèbre épisode de Pomone et de Vertumne (dans les *Métamorphoses* d'Ovide) n'a-t-il débouché que sur la répétition, à trois reprises, d'une seule et même idée : le texte s'offre comme un art poétique.

Le rôle des transitions consiste tout à la fois à marquer le passage d'un palier à l'autre et à accompagner ce mouvement. Le plan ne doit pas être trop lourdement souligné : « J'en viens à ma seconde partie » ne convient nullement. Un candidat à l'agrégation doit savoir manier les codes de la rhétorique pour signaler césures et changements de niveau avec fermeté, discrétion et élégance. Ces transitions sont plus importantes qu'à l'écrit car, à défaut de mise en page (de saut de ligne par exemple), elles seules permettent de savoir qu'on change de développement, qu'on passe d'une section à l'autre du discours. Mais il ne suffit pas de passer d'un point à un autre : encore faut-il, comme en dissertation, que le raisonnement progresse et qu'il y ait un lien logique, et non de simple successivité, entre les points qui s'enchaînent. Ajoutons que la transition n'est pas seulement, comme son nom l'indique, un lieu de passage ; elle remplit une fonction argumentative à part entière dans la mesure où elle permet aussi de revenir explicitement au problème posé et de dresser, à cet égard, un bilan d'étape.

Si les trois « grandes parties » sont le plus souvent signalées, le contenu de chacune d'entre elles, au lieu de progresser de manière logique, se réduit parfois à un catalogue descriptif. L'effort argumentatif qui préside à la conception du plan d'ensemble doit également s'exercer sur la structuration du détail de chaque partie.

Il arrive fréquemment que les introductions soient beaucoup trop longues tandis que les conclusions restent squelettiques. Sur la méthode et sur les techniques à mettre en œuvre dans l'élaboration de ces deux *seuils* fondamentaux, on renverra aux rapports des deux dernières années. Ils fournissent à ce sujet de précieuses indications.

### **2. 3. *Elocutio* (*Lexis*)**

Les étudiants sont invités à soigner la langue et à proscrire notamment tout barbarisme (« dangerosité ») ou solécisme (« pallier à »). Il convient d'éviter les phrases qui n'en finissent pas (un signe : pour avertir des candidats qu'il ne leur restait que 5 mn, le jury a dû attendre parfois un temps interminable une fin de phrase qui ne venait pas).

Le défaut le plus fréquent est constitué par les exposés décousus, voire confus. Or la première exigence d'une leçon est de se faire entendre. Comme son nom l'indique, cette épreuve, plus que toutes les autres, sert à vérifier quel enseignant sera le candidat, elle est une sorte de fiction didactique où le jury joue le rôle d'une classe. Aussi s'agit-il de trouver le bon rythme (plutôt un peu lent que précipité) et le ton qui convient (ni docte, ni scolaire). Une leçon consacrées aux « seuils » du recueil d'Aloysius Bertrand a été jugée excellente, se distinguant par un parfait équilibre entre remarques de détail et parcours synthétique des pièces poétiques, par un plan très rigoureux et progressif et, surtout, par une clarté remarquable dans l'exposé et l'élocution (ce qui a emporté l'adhésion de la commission tout entière).

### **2. 4. *Actio* (*Hypocrisis*)**

D'un point de vue pragmatique, les leçons sont parfois récitées de manière monocorde et ennuyeuse, sans conviction aucune. La reprise ensuite laisse trop souvent le candidat coi. Il convient de prendre conscience de ces défauts et d'y porter remède. À la suite des rapports précédents, il est malheureusement nécessaire de prévenir les candidats contre certaines vulgarités qui tendent à se répandre. Ainsi, il ne faut pas saluer le jury par un « bonjour messieurs-dames » ni



leur souhaiter une « bonne journée » ni, sous prétexte d'une forte chaleur, interrompre son exposé pour boire au goulot d'une bouteille. On peut également rappeler que le chewing-gum, même discrètement mâchouillé, transgresse les codes de la situation.

L'entretien a pour fonction de vérifier un certain nombre de points restés dans l'ombre, d'inviter les candidats à revenir, le cas échéant, sur des affirmations erronées ou téméraires, à infléchir telle interprétation, à élargir l'horizon de la réflexion, à mobiliser leur culture afin d'enrichir et de prolonger l'exposé. L'entretien est toujours une chance donnée afin d'améliorer la prestation, aussi bien dans son contenu que dans sa forme. Le jury attend des étudiants qu'ils fassent preuve d'ouverture et de présence d'esprit, d'une qualité d'écoute propre à nouer un dialogue fécond. En aucun cas, ils ne sauraient se replier sur leur propos initial ni répéter ce que le jury a déjà entendu (et noté). Il convient de répondre aux sollicitations et aux propositions afin de poursuivre la construction du sens.

## **2. 5. Memoria (Mnemé)**

Si le recours à la mémoire (*memoriae mandare*) n'occupe plus de nos jours la place qui était la sienne dans la rhétorique antique, il doit être encouragé, ne serait-ce que pour permettre aux étudiants de mieux se détacher de leurs notes.

Cultiver une telle faculté peut aussi être utile en cas de mauvaise gestion du temps : quand on leur rappelle qu'il ne leur reste plus que 5 ou 3 mn, les candidats auraient intérêt à faire l'effort de synthétiser ce qu'ils n'ont pas le temps de développer plutôt que de lire à toute vitesse (c'est parfois caricatural) leur propos rédigé. De la même façon, la conclusion, trop souvent réduite à la portion congrue, pourrait être aisément étoffée : autour des trois points qui la constituent (le bilan, la réponse ultime au problème posé, l'élargissement), un discours faisant appel à l'improvisation mériterait souvent d'être mis en œuvre. La connaissance de l'œuvre est indispensable, surtout pour une pièce aussi courte que la tragédie d'Eschyle au programme. Le jury a particulièrement apprécié que les candidats, dans l'entretien, soient capables de citer le texte, de resituer des éléments ou de donner des mots grecs sans avoir à feuilleter le Budé.

La leçon constitue indéniablement un exercice difficile, qui exige de réunir des qualités et des compétences que l'on dissocie parfois : une attention au grain des textes et un sens aigu de la synthèse, un esprit de géométrie et un esprit de finesse, des connaissances étendues et la mise au point d'une véritable technicité dans l'analyse, la capacité à faire entendre une voix originale, à faire preuve de sensibilité et de curiosité tout en déployant une rhétorique efficace, etc. Elle requiert, tout au long de l'année, une patiente et rigoureuse préparation et, le jour de l'épreuve, disponibilité, fraîcheur relative et présence d'esprit. L'entreprise paraît insurmontable mais, cette année encore, ces qualités n'ont pas manqué aux étudiants dont les prestations ont été écoutées avec plaisir et appréciées.

« Ce n'est pas le chemin qui est difficile, c'est le difficile qui est le chemin », notait S. Kierkegaard. Puissent les remarques et les exemples du présent rapport permettre aux candidats de la session 2012 d'éviter un certain nombre d'écueils, de voir plus clairement quels sont les objectifs à atteindre et surtout de prendre conscience, malgré l'apparente sévérité de certaines observations, du caractère profondément formateur de l'exercice de leçon.

# RAPPORT DE L'INTERROGATION PORTANT SUR LA COMPETENCE « AGIR EN FONCTIONNAIRE DE L'ETAT ET DE FACON ETHIQUE ET RESPONSABLE »

Etabli par Catherine Klein

Les candidats du concours 2011 ont passé une forme d'épreuve supplémentaire, relative à la première des dix compétences du référentiel de formation des maîtres. Nous invitons les candidats du concours 2012 à lire l'ensemble de l'arrêté du 12 mai 2010 (annexes comprises), portant définition de ces dix compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier.

La maîtrise, par l'ensemble du corps enseignant, de la compétence « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable » est sans conteste nécessaire pour garantir à tous les élèves un enseignement qui puisse reposer, parce qu'il est national, sur le respect de valeurs, de principes fondamentaux, de responsabilités, d'obligations partagés par tous. Il est donc parfaitement légitime que l'institution scolaire souligne ainsi, dans le cadre d'un concours de recrutement de ses futurs professeurs, l'importance première de cette compétence.

Pour le concours externe de l'agrégation de lettres classiques, l'interrogation se propose de faire réfléchir les candidats aux incidences de la compétence sur l'acte premier de l'activité d'un professeur de lettres du second degré : la lecture. Du fait des relations étroites qu'entretiennent la littérature et le langage avec l'éthique des usagers des textes, l'interrogation cherche à vérifier s'ils peuvent ou non établir un rapport entre l'œuvre ou le passage qui leur est proposé en leçon et le comportement éthique et responsable d'un enseignant, à la fois en tant que « fonctionnaire de l'Etat » et, plus particulièrement, en tant que professeur de Lettres.

## Modalités

Pour le concours externe de l'agrégation de lettres classiques, l'interrogation sur la compétence « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable » constitue une des deux parties d'une épreuve organisée de la façon suivante :

Epreuve en deux parties

Durée de la préparation surveillée : 6 heures 30

Durée de l'épreuve : 1 heure 15

Coefficient : 11

*Première partie : leçon portant sur les œuvres inscrites au programme, suivie d'un entretien avec le jury*

Durée de la leçon : 40 minutes

Durée de l'entretien : 15 minutes

*Seconde partie : interrogation portant sur la compétence « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable »*

Durée de la présentation : 10 minutes

Durée de l'entretien avec le jury : 10 minutes

Pour le concours externe de l'agrégation de lettres classiques, tous les sujets comportent une partie commune, officiellement présentée en 2011 sur le site SIAC 2 du Ministère de l'éducation nationale, à laquelle s'ajoute une invitation à orienter la réflexion en fonction de l'œuvre étudiée en leçon et de la problématique proposée.

A quelques variantes près, les sujets sont ainsi libellés :

**Partie commune :**

***Tout candidat doit être capable de s'interroger sur la façon dont la maîtrise de cette compétence professionnelle orientera son activité de professeur dans l'étude des textes littéraires en classe et doit pouvoir étayer sa réflexion d'exemples qui prendront appui sur la lecture de l'œuvre qu'il présente en leçon ou sur d'autres œuvres littéraires de son choix.***

**Partie invitant à une réflexion en lien avec l'œuvre étudiée pour la leçon :**

***Le jury vous recommande d'orienter votre exposé en vous interrogeant, de façon libre et ouverte, sur ...***

Etant donné le caractère nouveau de l'interrogation en 2011, les objectifs et modalités que le jury avait retenus (et qui avaient été validés par le Ministère) ont été clairement présentés par la présidente lors de la réunion préliminaire des admissibles. Ils ont encore été rappelés au moment du tirage au sort des sujets ; c'est sans doute ce qui a permis de limiter l'appréhension des candidats, bien compréhensible en l'absence de précédents en la matière. Les candidats de 2012, eux, seront tenus pour informés.

Il a été conseillé aux candidats (mais non imposé) de présenter successivement l'exposé de la leçon et l'exposé relatif à la compétence (en respectant le temps imparti à chacune des deux parties de l'épreuve), avant de participer à la suite aux deux entretiens.

## **Résultats**

Les résultats obtenus sont à peine moyens :

- la moyenne des présents s'établit à 2,25 / 5 ; celle des admis à 2,33 / 5.
- la note minimale est de 1,50 / 5 ; la note maximale de 5 / 5.

Trop rares ont été les candidats qui ont réussi à établir de façon pertinente l'articulation entre les textes littéraires qui leur étaient proposés et les implications

éthiques qu'ils étaient susceptibles d'assumer dans l'exercice du métier d'enseignant en général, et de professeur de Lettres en particulier.

Il n'existe pas de modèle d'exposé attendu par le jury. Les candidats ont toute latitude pour organiser leur présentation, et l'originalité serait appréciée dans la mesure où elle serait maîtrisée. En dépit de leur caractère parfois surprenant, les thèmes abordés par les candidats étaient a priori tous acceptables pour le jury, à condition de donner lieu à un exposé pertinent au regard de l'œuvre présentée en leçon, structuré, argumenté, permettant d'établir un lien explicite avec la compétence considérée et témoignant d'une réflexion personnelle, ce qui n'excluait pas un appui sur des textes institutionnels et des données officielles.

Avec le souci de ne pas atténuer la disparité des propositions, nous donnons ci-après quelques exemples des thèmes que les candidats ont choisi de traiter :

- pour Charles d'Orléans : la violence, la vieillesse, la falsification littéraire, la passion des mots, les relations filles-garçons, l'intérêt d'enseigner aujourd'hui les textes du Moyen Age ...
- pour Montaigne : la neutralité du professeur, la culture des élèves, l'enseignement du relativisme, l'ethnocentrisme, le dogmatisme, l'enfant au centre du système scolaire, les méthodes pédagogiques, l'autorité ...
- pour Racine : les valeurs de la République, la liberté d'expression, la gestion des conflits, la notion de devoir, l'intérêt aujourd'hui des exempla, le rôle du théâtre à l'école ...
- pour Crébillon : le journal intime comme forme de travail d'écriture intéressante pour les élèves, l'importance de l'initiation au déchiffrement des codes ...
- pour Aloysius Bertrand : la satire et l'ironie comme formateurs de l'esprit critique, la tolérance, l'approche en classe des croyances religieuses, l'altérité, la diversité, poésie et créativité ...
- pour Robbe-Grillet : l'éducation au respect, l'entraînement à l'argumentation, le colonialisme, l'implicite des discours, l'apprentissage de la modération, le droit de vote, la liberté et les passions, la subjectivité du professeur, les valeurs de l'écoute ...
- pour Boèce : l'étonnement comme démarche pédagogique, le développement de l'appétence des élèves pour le culturel ...
- pour Ovide : l'identité d'une nation, l'autonomie du jugement, grandeur et décadence ...
- pour Pétrone : l'œuvre littéraire comme interrogation sur les valeurs, la dimension subversive de l'œuvre, le questionnement d'un monde vidé de ses valeurs ...
- pour Achille Tatius : la mixité, le développement de la sensibilité artistique, la parole mensongère, l'éducation à la non-violence ...
- pour Eschyle : le rôle des sphères privée et publique, l'intérêt aujourd'hui de la transmission des textes antiques ...
- pour Hérodote : le développement du sens critique, le plaisir du texte, l'appel au raisonnement scientifique ...
- pour Homère : la notion de textes fondateurs, la découverte de l'autre, nature et culture, la terre d'origine ...

Le lecteur du rapport sera sans doute étonné de la variété et de la diversité des questions abordées et de leur plus ou moins grande importance intrinsèque ; il pourra même avoir l'impression d'un grand désordre, d'un fourre-tout... Et pourtant, nous le répétons, chacun des thèmes aurait pu donner lieu à un bref exposé, structuré, en cohérence avec la compétence considérée et l'œuvre étudiée en leçon. Or le jury a trop souvent déploré que les candidats se satisfassent de propos banals, à l'opposé de l'esprit même de ce concours, ou encore se livrent à un petit exposé préparé à l'avance, évidemment difficile à rattacher au sujet proprement dit.

Pour résumer, l'évaluation de la prestation repose sur six critères principaux :

- un effort de problématisation ;
- un temps d'analyse et d'argumentation, permettant d'établir un lien significatif entre l'enseignement des lettres et les préoccupations éthiques d'un fonctionnaire de l'Etat confronté, à l'occasion des textes abordés, tantôt à la diversité culturelle de son public, tantôt aux contraintes inhérentes à son statut ou à l'organisation du système éducatif ;
- une réflexion personnelle, loin des pensées mécaniques et convenues ;
- un exposé construit ;
- quelques repères théoriques indispensables pour éclairer les thèmes abordés auxquels renvoie cette compétence ;
- une pensée embryonnaire sur le métier d'enseignant.

Enfin - et des agrégatifs de lettres classiques ne sauraient ignorer les limites de la parole, voire son pouvoir fallacieux -, les candidats doivent être bien conscients que savoir parler de la compétence « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable » ne signifie pas qu'on la maîtrise ; c'est au mieux le signe qu'on y a réfléchi, qu'on y est sensibilisé. Rappelons-le, c'est dans leur année de stage, dans la pratique quotidienne de leur métier, que les candidats admis au concours pourront acquérir cette compétence et devront attester un degré de maîtrise suffisant pour assurer leur titularisation. Alors *logos* et *praxis* seront convenablement réunis...

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

établi par Francine Wild

La moyenne (sur 20) obtenue par les candidats qui se sont présentés à l'épreuve a été 7,69. La moyenne des admis était 9,44.

De même que les sujets de leçon, les sujets d'explication se répartissent aussi équitablement que possible entre les différents textes au programme. Les passages proposés aux candidats sont en général d'une longueur de 25 à 30 vers ou lignes. Il arrive que le texte impose un passage un peu plus long (c'était souvent le cas dans la *Jalousie* et les *Gommes*) ou plus court (certaines répliques de Racine). Il revient alors au candidat de comprendre les raisons structurelles qui ont entraîné le choix des limites du passage à étudier et d'adapter le rythme de son explication à la plus ou moins grande densité du passage qu'il explique.

L'intérêt de l'épreuve d'explication est de permettre à de jeunes enseignants ou futurs enseignants, dont beaucoup auront plus de classes de français que de langues anciennes, de mettre en œuvre dans un unique exercice des qualités littéraires (sensibilité, finesse d'interprétation), de méthode (maîtrise des outils d'analyse), rhétoriques (lecture, sens du contact, clarté de l'exposé), et des connaissances (histoire littéraire, mise en contexte).

## **Connaître les œuvres**

Les rapports de concours le redisent année après année, il importe de connaître les textes, de les avoir lus longtemps à l'avance et fréquentés assidument. C'est une condition nécessaire à la compréhension de la situation et du sens littéral du passage. Le candidat qui croit que Créon, lorsqu'il dit « mes fils », veut parler d'Étéocle et Polynice, n'a aucune chance de bien comprendre les sentiments exprimés par le personnage. On attend du candidat qu'il identifie immédiatement les personnages d'une fiction, qu'il connaisse la situation, qu'il soit capable de situer le passage qu'on lui propose à l'intérieur du récit, de l'intrigue ou du recueil de poèmes dont il fait partie. Que, dans le roman de Crébillon, la lettre XXVIII intervienne juste avant la « chute » de la marquise mérite évidemment d'être pris en considération et donne un sens spécifique à ses initiatives, à ses réactions, et à celles de son partenaire. Telle scène des *Gommes* (p. 177-178, l'évocation des ruines de Thèbes qui aboutit à la description du pavillon de Daniel Dupont) ne saurait être convenablement lue sans référence à la scène précédente qu'elle reprend et inverse (p. 131). De même l'errance de Wallas dans la nuit ne prend son sens que s'il a été noté que le personnage vient, à peine quelques lignes plus haut, de comprendre que Daniel Dupont est peut-être son père. Et quand on explique *Mithridate*, IV, 4, il importe de comprendre que c'est la première fois que Monime tient tête à Mithridate, que c'est là que tout bascule, qu'il y a un retournement dramatique qui risque d'être lourd de conséquences; faute de quoi la force dramatique du passage ne peut être

vue. Chacune des œuvres au programme forme un tout, à l'intérieur duquel le candidat doit pouvoir se repérer.

La connaissance de l'œuvre doit s'accompagner de connaissances contextuelles et culturelles. Il faut savoir situer l'œuvre au programme dans l'ensemble de l'œuvre de l'auteur, dans l'histoire du genre, identifier les principales influences philosophiques qui ont pu jouer, et bien sûr les circonstances de composition, les intentions de l'auteur, la réception. Faute de telles connaissances, la lecture ne peut être que naïve et le candidat n'identifiera pas les éléments pertinents pour l'explication. Comment expliquer certains passages de *Britannicus* (acte IV, sc 5 ou acte V, sc 6) si on ne sait pas ce que Tacite et plus encore Suétone ont écrit sur Néron, ses tentatives à la course de chars, ses ambitions de poète et interprète, la façon dont il s'assurait des succès en payant une claque, la cruauté de son règne, sa fin lamentable ? De façon générale, l'ironie, figure qui exige une excellente connaissance du contexte pour être comprise et appréciée, n'a pas été vue, ou à peine soupçonnée. Or plusieurs des textes proposés au programme comportaient de nombreux passages où l'ironie jouait un rôle important : Montaigne en premier lieu, mais aussi Aloysius Bertrand, chez qui les jeux de l'ironie ou de la dérision sont aussi fréquents que subtils, et Crébillon, dont le roman épistolaire reposait en grande partie sur des effets d'ironie de l'auteur à l'égard du personnage d'épistolière qu'il a mis au centre de son dispositif romanesque. Tous ces textes ont été particulièrement desservis par des candidats incapables de prendre le moindre recul par rapport au discours que le texte lui-même mettait à distance. Ainsi, des lecteurs bien peu avertis ont malheureusement pris pour argent comptant toutes les déclarations que Montaigne faisait sur lui-même. « Je n'ai dressé commerce avec aucun livre solide, sinon Plutarque et Sénèque » (chapitre XXVI) a été gratifié du commentaire : « Montaigne avoue lire peu ».

Même chez Robbe-Grillet, les traits d'humour ou d'ironie ont été souvent méconnus : dans la description du fameux quartier de tomate (*Les Gommès*, p. 161), dans l'expression « d'un beau rouge de chimie », l'ironie (« de chimie ») n'est pas perçue alors qu'elle va de pair avec le calibrage de la tomate et l'aseptisation (du fruit, du restaurant, du monde moderne), indices insistants de la mathématisation du monde occidental dénoncée par Husserl dans *La Crise des sciences européennes*. Plus généralement, l'absence de connaissances sur le discours théorique de Robbe-Grillet est dommageable. Le constat d'une déshumanisation du monde (le restaurant automatique), l'influence du roman existentialiste (le patron du café, dans *Les Gommès*, renvoyant au fameux garçon de café de Sartre) et de la phénoménologie (qui explique notamment les flux de conscience de *La Jalousie* et les perceptions artificiellement objectivées, sur le modèle de l'épochè husserlienne), la théorie du modèle producteur façon Ricardou (l'auto-engendrement des signifiants : cf. la richesse allitérative dans la description du mille-pattes p. 165, les transitions par métaphore etc), renvoient à des thèses difficiles, mais, faute de les connaître, on finit par expliquer Robbe-Grillet comme si c'était du Balzac.

### **Construire sa lecture**

La première tâche des candidats est de se munir des outils indispensables pour une bonne explication du texte, quel qu'il soit, qu'on leur propose.

La première exigence est de nature linguistique et stylistique. La langue de Crébillon, dont la précision et la finesse demandaient une étude attentive, a donné lieu à des méprises importantes : le *si* concessif pris pour un *si* hypothétique, l'emploi des modes pas remarqué ou mal analysé, suffisent pour que le candidat ne puisse comprendre les nuances de l'argumentation. Encore faudrait-il être conscient de ce qu'est la rhétorique de persuasion mise en pratique par la marquise, et connaître suffisamment les figures rhétoriques pour remarquer les emplois de l'implicite, du non-dit, les litotes, euphémismes, antiphrases, périphrases,... tout ce qui pouvait amener à comprendre le double langage de la marquise et ce qu'il signifie. Bertrand n'a pas été bien traité non plus, les effets du vocabulaire médiéval, ou encore ceux de l'antéposition de l'adjectif, ont été très généralement méprisés. Ne parlons pas de l'utilisation des images par Montaigne, du sens étymologique des termes qu'il emploie, qui si souvent aide à dégager le sens de l'énoncé, des syllepses entre le sens courant et le sens étymologique, jeu dont les richesses n'ont que rarement été perçues. Dans Racine aussi, le sens des mots très souvent tiré de leur étymologie a été le plus souvent ignoré. Des « faux amis » aussi connus que *triste*, *fier*, *gloire*... ne sont souvent pas compris.

À cela s'ajoute la question de la prosodie et de la métrique. Le jury a été très surpris de n'entendre que très peu de remarques sur l'alexandrin dans les trois pièces de Racine, seul texte versifié au programme ; les coupes, les échos de rime intérieure, les quelques beaux vers qui auraient mérité une analyse conjointe des sonorités et du vocabulaire, ont été très généralement négligés. Racine était commenté le plus souvent comme de la prose. Que penser d'un candidat incapable de définir la rime, de distinguer les rimes suffisantes, pauvres et riches ? de repérer une coupe, de reconnaître un trimètre, d'analyser la mobilité des coupes comme un indice d'émotion, de percevoir l'euphonie ou la dureté des allitérations ? Quant à Aloysius Bertrand, qu'on s'accorde à considérer comme le fondateur d'une forme poétique, le rythme de sa prose était souvent ignoré, avec pour conséquence que l'explication se réduisait à une analyse de contenu toujours menacée de tomber dans la paraphrase.

Encore faut-il tenir compte des systèmes énonciatifs. Dans le cas du roman épistolaire de Crébillon, il convenait de ne pas oublier qu'une lettre est un texte adressé. Le scripteur d'une lettre n'écrit pas seulement pour exprimer ses sentiments, mais aussi pour produire un effet sur le destinataire. Dans le cas d'une correspondance fictive, l'écrivain joue sur ces diverses intentions. Les discours rapportés – le discours direct, le discours indirect narrativisé ou indirect libre, qu'il convient d'étudier dans leur diversité – créent en outre une véritable *polyphonie* ; celle-ci est justement l'une des particularités les plus intéressantes du récit romanesque au XVIII<sup>e</sup> siècle. Quant au théâtre, représenté dans le programme par trois tragédies de Racine, on ne peut ignorer que le discours d'un personnage n'atteint pas seulement son interlocuteur, mais aussi les spectateurs, qu'il doit informer et émouvoir. Cette double destination du texte dramatique n'a pas été souvent prise en compte. Pour bien rendre compte d'un texte dramatique, le candidat devrait se poser quelques questions, toujours les mêmes : où en sommes-nous de l'action (situation) ; quelles sont, par conséquent, les attentes du spectateur (degré d'information, intérêt dramatique) ? quelle est la fonction du passage ? quels sentiments est-il censé produire sur le public (registre, tonalité) ? qu'en est-il des personnages muets etc. ? Bref, il importe de ne pas oublier qu'il s'agit de théâtre.



Trop de candidats plaquent sur le texte quelques idées générales sur l'auteur. C'est particulièrement fréquent pour Montaigne, étiqueté comme « ignorant », désordonné, personnage austère... (Ce qui interdit toute compréhension de nombreux passages). La marquise de M\*\*\* a été l'objet de jugements préconçus que l'explication cherchait ensuite à justifier : quelques-uns ont voulu en faire une héroïne douloureuse, voire tragique, tandis que d'autres la jugeaient « libertine » (le terme étant à prendre dans des sens assez divers et généralement anachroniques). Le destinataire des lettres, le comte de R\*\*\*, que nous ne connaissons que par ce qu'elle en dit et qui reste objectivement pour le lecteur un inconnu, a été l'objet de déclarations aussi hâtives que péremptoires : « libertin » (lui aussi), honnête homme, il s'est vu affublé des caractéristiques les plus diverses. Ces interprétations superficielles barrent évidemment la route à une lecture digne de ce nom. Si on s'obstine à tout expliquer dans *Gaspard de la nuit* par le diable, le fantastique ou l'alchimie, on passe à côté de bien des effets comiques, souvent subtils, et on risque de ne pas même reconnaître les éléments de lyrisme présents dans le dernier livre en particulier.

### **Présenter son explication**

La lecture est une étape importante de l'explication. Certains candidats ne semblent pas en avoir conscience et lisent comme on s'acquitte d'une tâche fastidieuse ; il en est même qui précipitent leur débit, ou qui butent sur les mots ou sur les noms propres. Les meilleurs lecteurs sont souvent des candidats ayant déjà l'expérience de l'enseignement, et il faut s'en féliciter. La lecture bien faite permet d'entendre le texte dans son rythme et d'anticiper le commentaire qui va suivre. Quelques inflexions discrètes de la voix suffisent à indiquer les variations du ton ou de la pensée, annonçant déjà la structuration de l'explication. Dans le cas d'un texte en vers, il va de soi que les vers doivent être restitués avec le nombre correct de syllabes, les coupes étant à leur place, les liaisons faites, les rimes perceptibles. Il y a un repos à la fin de chaque vers, même en cas d'enjambement. Rappelons que dans un texte théâtral, il est d'usage de ne lire ni les noms des personnages en tête de chaque réplique, ni les didascalies, qu'on commente ensuite au cours de l'explication. Racine, très économe de didascalies, ne demandait aucun traitement d'exception de ce point de vue.

On ne fera pas ici la théorie de ce que doivent apporter et dire la *situation*, qui introduit la lecture, et l'introduction elle-même, qui la suit. Nous nous bornerons à rappeler, en raison des constatations faites cette année, que souvent cette phase introductive est inutilement allongée. Contextualiser peut se faire en quelques phrases bien préparées. Ce qu'on attend en vain, trop souvent, de l'introduction, c'est qu'elle caractérise le texte, par l'indication du registre : si les candidats auxquels était proposé un texte d'A. Bertrand avaient porté leur attention sur le registre, peut-être l'humour aurait-il été davantage perçu. Quant au projet de lecture, il est présenté de manière trop rapide, au point que parfois les examinateurs ont à peine le temps de le prendre en note. Il est pourtant essentiel que soit posée l'hypothèse interprétative, que le commentaire de détail nourrira et vérifiera.

À l'autre extrémité de l'explication, la conclusion a un triple but : le bilan et la récapitulation de ce que l'explication de détail a permis de dégager ; une réponse à la problématique de lecture présentée en introduction ; un élargissement, selon ce

que le texte permet. Les conclusions sont souvent, à l'inverse des introductions, bâclées, parfois réduites à une phrase. C'est probablement le résultat d'une mauvaise gestion du temps au cours de la préparation et au cours de l'explication elle-même. Les candidats ont tout intérêt à y prendre garde.

Il faut prendre garde aussi au vocabulaire critique employé. Le choix des termes révèle le degré de maîtrise des catégories littéraires ou esthétiques. Les termes inappropriés, au delà de l'inadvertance pardonnable, sont significatifs de sérieuses imprécisions théoriques. Beaucoup de candidats expliquant A. Bertrand désignent les unités sur lesquelles repose le poème en prose avec des termes inadéquats, parlant de *paragraphe* ou de *strophe* là où la critique s'accorde à parler de *versets*, ou, après Bertrand lui-même, d'*alinéas* ou *couplets*. Cet aspect terminologique est pourtant clairement réglé dans les premières pages de l'introduction de J. L. Steinmetz, en tête de l'édition qui était au programme. Les candidats peinent à distinguer fantastique et merveilleux à propos d'Aloysius Bertrand ; ils définissent souvent mal la notion de fantasmagorie, pourtant centrale dans sa poétique. Lorsqu'on explique un texte romanesque, il faut se souvenir que le discours narrativisé n'est pas du discours indirect libre (avec lequel du reste ne se confond pas systématiquement le monologue intérieur). Dans *Mithridate*, le pathétique, le tragique et le sublime ont été mal distingués à propos du dénouement de la pièce. Les notions dramaturgiques classiques, comme la péripétie ou la liaison des scènes, sont très souvent ignorées.

L'entretien qui suit l'explication a pour but de clarifier ce qui a pu paraître obscur ou ambigu, de faire revenir le candidat sur d'éventuelles erreurs d'interprétation, soit dans le détail, soit sur l'ensemble du texte, mais aussi de sonder ses connaissances intertextuelles ou sa culture. Le candidat a intérêt à écouter avec la plus grande disponibilité et à montrer sa capacité de dialogue, de réaction et de réflexion « à chaud ». Ce sont des qualités qu'il aura à coup sûr à mettre en œuvre en tant qu'enseignant.

Ces conseils et réflexions paraissent exiger du candidat des connaissances et aptitudes quasi encyclopédiques. Le but n'est pourtant pas de décourager, mais plutôt de faire prendre conscience du caractère complexe, et par là très riche, de l'exercice proposé, auquel certains ont fort bien su se plier.

# RAPPORT SUR L'EXPOSE DE GRAMMAIRE

établi par Jean-Marie FOURNIER

Le présent rapport s'inscrit dans la continuité des rapports des années précédentes, dont certains points seront repris ici à la lumière des épreuves de la session 2011, et dont nous conseillons également vivement la lecture aux futurs candidats à l'agrégation externe de lettres classiques.

L'exposé de grammaire est complémentaire de l'explication de texte. Il consiste à étudier une notion ou un fait de langue à partir des données fournies par un texte littéraire. Il porte sur la totalité de l'extrait proposé en explication de texte, ou sur une partie plus limitée, dont les bornes sont précisées par le libellé du sujet.

Nous rappelons que globalement, la durée totale de l'épreuve (explication de texte suivie d'un exposé de grammaire et d'un entretien) est d'1 heure (dont 45 minutes pour l'explication de texte et l'exposé de grammaire, et 15 minutes pour l'entretien avec le jury). Le candidat est maître de la gestion du temps qui lui est imparti ; le jury lui conseille cependant de faire en sorte que son exposé de grammaire n'excède pas dix minutes ; quant à l'entretien sur cet exposé, son temps est inclus dans les 15 minutes.

Le candidat peut choisir de commencer par l'explication de texte ou par l'exposé de grammaire. Il indique simplement son choix en début d'épreuve, sans oublier de lire le texte au préalable. Quel que soit le choix retenu, il est possible d'établir des liens entre l'exposé de grammaire et l'explication de texte. Il serait dommage par exemple de ne pas s'appuyer sur une étude de la phrase averbale pour rendre compte de l'écriture de « La sérénade » du *Gaspard de la nuit* d'A. Bertrand. Néanmoins les deux épreuves doivent rester bien distinctes ; et l'analyse grammaticale des formes que présente le texte ne doit pas être confondue avec une étude stylistique.

Le jury attend d'abord du candidat une définition précise, complète et problématisée de la notion proposée, ou du fait de langue à étudier, reposant le cas échéant sur des critères et des tests pertinents, suivie d'une étude des occurrences conduite à partir d'un classement raisonné. Cette définition doit être élaborée avec soin. Elle repose sur les connaissances théoriques que le candidat a pu acquérir au cours de sa préparation, par la fréquentation d'une ou de plusieurs grammaires universitaires (voir les conseils bibliographiques donnés plus bas), et leur confrontation avec les données fournies par le texte soumis à l'étude. Elle permet d'explicitier les critères qui vont conduire à exclure telle occurrence du corpus et à construire un classement cohérent dont l'exposé développe ensuite l'analyse en s'attardant sur les cas qui présentent une difficulté ou un intérêt particuliers. Le candidat n'hésite pas à revenir en cours d'analyse, pour les compléter ou montrer leur limite, sur les éléments de définition donnés au commencement de l'exposé.

Le jury est particulièrement sensible à la rigueur méthodologique de l'analyse. Les candidats doivent ainsi être capables de définir par exemple les propriétés formelles des compléments du verbe à l'aide de tests précis (effacement, pronominalisation, déplacement, passivation), et le cas échéant de distinguer la question de leur portée

et de leur niveau de dépendance, de celle de leur valeur sémantique (objet, bénéficiaire, expression d'une circonstance...).

Leur connaissance en histoire de la langue doit les rendre également à même d'identifier et de décrire quelques unes des caractéristiques majeures qui différencient la langue du XVI<sup>e</sup> siècle ou de l'âge classique et le français moderne, comme la place des pronoms clitiques dans les périphrases verbales, la liberté de construction des participes et des gérondifs dans un passage des *Essais* de Montaigne, ou la valeur aspecto énonciative du passé simple et du passé composé dans une scène de *Britannicus* de Racine.

La connaissance de la grammaire scolaire est certes nécessaire, de même que celle de la terminologie grammaticale officielle de 1997, mais le simple étiquetage des subordonnées ne suffit pas à témoigner des compétences attendues d'un candidat à l'agrégation dans l'analyse du phénomène de la subordination en français. On attend dans le traitement d'une question comme celle-ci des remarques précises sur le fonctionnement des mots subordonnants qui permettent par exemple de distinguer les cas où ils sont simples connecteurs (la conjonction *que*), de ceux où ils sont également dotés d'une fonction dans la phrase enchâssée (les connecteurs adverbiaux comme *quand* etc.), des cas enfin où ils sont également *représentants* (les pronoms relatifs). L'exposé peut ainsi déboucher sur une présentation (synthétique) du *système* de la subordination, et donner lieu ponctuellement à des comparaisons avec telle langue ancienne ou moderne, susceptibles d'éclairer les faits du français. Les candidats doivent également pouvoir présenter, le cas échéant, des questions qui ont fait l'objet de débats en quelque sorte classiques, comme l'identification controversée des *subordonnées infinitives* en français (cf. le rapport précédent), ou la distinction ancienne entre *relatives déterminatives* et *relatives explicatives*.

On attend donc de futurs enseignants de français que leur culture grammaticale soit assez étendue et assez solide pour leur permettre de porter un regard lucide et éclairé sur la terminologie grammaticale, sur les enjeux que soulèvent les choix terminologiques, et sur le traitement des notions grammaticales dans les manuels d'enseignement.

L'exposé s'achève par une conclusion qui souligne les particularités du corpus traité, en notant par exemple les différences avec le fonctionnement en langue de la notion étudiée. Au cours de l'entretien, le candidat peut-être amené à préciser une analyse en l'approfondissant, rattraper un oubli ou une erreur, ou compléter la présentation théorique de la notion.

On ne saurait trop insister sur le statut très différent, pour des locuteurs du français (et/ou des enseignants de cette langue) de la grammaire d'une langue ancienne et de la grammaire du français. Dans le premier cas, les connaissances grammaticales permettent l'apprentissage de la langue, et l'identification des faits de langue dans les textes. Grammaire et philologie s'articulent étroitement. Dans le second, il s'agit de construire une représentation du fonctionnement de la langue et de ses variations dans le temps ou suivant les registres convoqués dans l'écriture littéraire.

Les sujets peuvent être de quatre types, chacun impliquant une approche différente.

- le sujet porte sur une catégorie formelle ou fonctionnelle (*les compléments essentiels du verbe, l'attribut, l'apposition, l'article, les démonstratifs...*).

C'est le cas le plus fréquent. Ce type de sujet appelle une définition complète et problématisée, présentant notamment les critères qui seront mobilisés dans le classement des occurrences. Lorsque la définition est complète, l'essentiel du travail est fait. La suite de l'exposé se borne à présenter le classement, sans oublier de souligner les particularités de la mise en œuvre *en discours* de la notion étudiée, et de traiter les occurrences qui restent en limite de classement. L'épreuve de grammaire est en effet fondamentalement une étude de corpus et ne saurait se réduire à la présentation, fût-elle savante et bien informée, d'une question de cours. Il arrive également que le sujet comporte deux notions (*attribut et apposition ; apposition et apostrophe, épithète et attribut, interrogation et exclamation...*). De tels sujets orientent la construction de la problématique vers la confrontation des deux catégories, l'examen de leurs points communs et de leurs différences, et des problèmes de délimitation qui se présentent éventuellement.

- le sujet porte sur une notion sémantique transversale (*l'expression des degrés, de l'interrogation et de l'ordre, de la négation...*).

L'entrée se fait alors par le sens, et le candidat est invité à rassembler sous une même étiquette sémantique, un ensemble de faits de langue hétérogènes. Le plan de l'analyse s'attachera à développer une typologie des formes rencontrées dans le texte.

- le sujet peut également proposer l'étude d'une forme comme « le mot *que* », voire de plusieurs : « *que* et *qui* », « *de, du, des* ».

Il s'agit d'étudier les degrés d'unité et de différence entre les occurrences d'une même forme ou d'une série de formes que le candidat est invité à mettre en relation. Dans ce cas, l'élaboration d'une définition est moins cruciale que la mise en œuvre d'une méthodologie qui permette de distinguer et de classer les emplois. L'essentiel est que l'analyse soit fondée sur des critères linguistiques : étude des contextes, de la distribution, commutation, déplacement etc.

- enfin, l'étude peut porter sur un segment de texte, à propos duquel le candidat est invité à faire toutes les remarques nécessaires.

On ne peut pas non plus, dans ce cas, partir d'une définition. Il s'agit d'identifier et de hiérarchiser les problèmes de description grammaticale que présente le segment concerné. Les problèmes à identifier et à traiter sont alors le plus souvent d'ordre syntaxique (mais il peut s'agir également de faits de détermination nominale, de sémantique verbo-temporelle etc.). Le simple étiquetage catégoriel des différents mots ou groupes de mots que comporte la séquence ne saurait suffire.

Pour acquérir la culture grammaticale que nous évoquions plus haut, et la capacité à problématiser les différentes questions qui peuvent faire l'objet d'une interrogation à l'oral de l'agrégation de lettres classiques, il va de soi qu'une préparation régulière et la fréquentation d'une bibliographie substantielle sont indispensables. Nous reprenons ici les conseils qui ont été donnés dans le rapport précédent. On pourra se référer d'abord à la *Grammaire méthodique du français* de M. Riegel, R. Riou, et J.-C. Pellat (PUF) que l'on peut considérer aujourd'hui comme la principale grammaire universitaire de référence. La fréquentation régulière de la *Grammaire de la phrase française* de P. Le Goffic (Hachette), notamment pour l'approfondissement des questions de syntaxe, est également très utile. On peut bien entendu élargir son information par la consultation d'autres ouvrages, dont nous donnons ici une liste

indicative, évidemment non exhaustive : *100 fiches pour comprendre les notions de grammaire* de G. Siouffi et D. Van Raemdonck, *Pour enseigner la grammaire* de R. Tomassone (Delagrave) ou *Grands repères pour l'étude d'une langue, le français* (R. Tomassone et al., Hachette). On ne négligera pas, en cours de préparation, l'histoire de la langue et l'étude d'états de langue plus anciens, en se référant par exemple à la *Grammaire du français classique* de N. Fournier (Belin).

### Liste des sujets ayant donné lieu à une interrogation lors de la session 2011

« de »  
« de, du, des »  
« que »  
« que et qui »  
Adjectifs qualificatifs (les)  
Adverbes (les)  
Analyse syntaxique d'un passage  
Appositions et attributs  
Article et absence d'article  
Articles (les)  
Aspect (l')  
Attribut (l')  
Attributs et épithètes  
Auxiliaires et modaux  
Compléments de lieu (les)  
Compléments essentiels du verbe (les)  
Conditionnel (le)  
Conditionnel et subjonctif  
Constituants du groupe verbal (les)  
Constructions détachées (les)  
Démonstratifs (les)  
Déterminants (les)  
Différents modes de référence (les)  
Emplois du verbe *être* (les)  
Expansions du groupe nominal (les)  
Expression de l'interrogation et de l'ordre (l')  
Fonction sujet (la)  
Formes adjectivales du verbe (les)  
Formes non personnelles du verbe (les)  
Forme pronominale du verbe (la)  
Formes en –ant (les)  
Infinitif (l')  
Interrogation (l')  
Interrogation et exclamation  
Marques grammaticales de l'adresse [apostrophe, ordre, interrogation] (les)  
Modalités d'énonciation (les)  
Négation (la)  
Participe passé et participe présent  
Participes passés (les)  
Périphrases verbales (les)  
Phrase averbale (la)

Phrases exclamatives (les)  
Place de l'adjectif qualificatif épithète (la)  
Ponctuation (la)  
Présent (le)  
Pronoms (les)  
Pronoms personnels (les)  
Propositions nominales (les)  
Relatives (les)  
Subordination (la)  
Subordonnées (les)  
Subordonnées circonstancielles (les)  
Sujet (le)  
Syntaxe de l'adjectif qualificatif  
Temps de l'indicatif (les)  
Temps et aspect  
Types et formes de phrase  
Valeurs des temps de l'indicatif (les)  
Valeurs des temps du passé (les)

# RAPPORT SUR L'EXPLICATION D'UN TEXTE ANTERIEUR A 1500

établi par Philippe HAUGEARD

Cette année, c'était une partie de l'œuvre poétique de Charles d'Orléans qui était au programme, à savoir *La Retenue d'Amours* et les *Ballades* (dans l'édition de Pierre Champion). La moyenne des candidats présents à l'épreuve a été de 8,7, ce qui représente un progrès notable par rapport aux deux sessions précédentes, pour lesquelles en effet cette même moyenne se situait aux alentours de 7,4. Ce progrès s'explique sans doute par la moindre étrangeté, par rapport à des textes plus anciens, d'une œuvre comme celle de Charles d'Orléans, en raison de sa langue d'abord, plus tardive et partant plus proche, de son genre ensuite, la poésie lyrique faisant de toute évidence plus immédiatement partie de la culture littéraire commune de ces derniers que le roman arthurien en vers du XII<sup>e</sup> siècle (session 2010) ou le théâtre du XIII<sup>e</sup> siècle (session 2009). Mais ce progrès s'explique aussi et surtout par la qualité du travail de préparation effectué par beaucoup de candidats : la moyenne des candidats admis est de 10,62, ce qui est fort honorable, et le jury se félicite d'avoir entendu un nombre significatif de bonnes ou de très bonnes explications (excellentes même parfois), tout en déplorant l'extrême faiblesse de certaines prestations, faiblesse proprement inattendue à un tel niveau de formation (les notes s'échelonnent en effet de 0,5 à 19).

L'explication d'un texte médiéval ne constitue pas un exercice particulier qui obéirait à des règles spécifiques par rapport à l'explication de textes français plus tardifs (en dehors de la partie traduction, nous y reviendrons). Si le choix du commentaire composé est possible, tous les candidats ont fait celui de l'explication linéaire, technique qui, on le sait, n'est pas sans danger (la paraphrase, le commentaire mot à mot, la juxtaposition de remarques hétérogènes) mais qui, quand elle est maîtrisée, a le mérite de faire apparaître conjointement la signification et la poétique du texte proposé, d'une façon qui en épouse le mouvement tout en le faisant apparaître.

Les pages qui suivent ont pour objet, à travers l'exemple particulier de cette session consacrée aux ballades de Charles d'Orléans, de rappeler aux futurs candidats les modalités de l'épreuve, de leur signaler les difficultés les plus fréquentes et d'attirer leur attention sur certaines des attentes du jury. Rappelons, avant de poursuivre, que l'épreuve dure 35 minutes (au maximum, lecture et traduction comprises), qu'elle est prolongée par un entretien pouvant aller jusqu'à 15 minutes et que le candidat dispose d'un temps de préparation de 2 heures.

## L'introduction

À l'exception de quelques passages de la *Retenue d'Amours* ou du *Songe en complainte*, les textes proposés ont été des ballades, poèmes dont la longueur moyenne, chez Charles d'Orléans, se situe entre 25 et 30 vers, et qui ont donc été données dans leur intégralité. Plutôt que des généralités sur l'auteur et son œuvre, le jury attend du candidat une présentation précise du texte à étudier ; s'il est nécessaire de situer une ballade au sein du recueil, d'en commenter la place ou de



la mettre en relation avec d'autres pièces, il importe surtout de définir sa singularité, c'est-à-dire tout ce qui fait qu'un texte n'est pas réductible à un autre, ni aux lieux communs critiques sur l'œuvre de son auteur. C'est à partir des éléments constituant cette singularité du texte à étudier (thème, registre ou tonalité, importance ou récurrence de tel ou tel procédé etc.) que l'on peut construire et formuler un projet de lecture pertinent, adapté au texte et non pas plaqué sur lui. Ce projet de lecture doit être clair et ferme et découler de la présentation même du texte.

### **La lecture**

Le jury n'exige pas une prononciation reconstituée de la langue médiévale mais le respect de quelques principes bien connus, comme la prononciation [wè] du digramme *-oi*, ou, pour des textes plus anciens, l'équivalence de la lettre x en fin de mot au digramme *-us* (cas de figure absent du texte au programme cette année). La lecture doit cependant rester la plus naturelle possible et, bien entendu, respecter les règles élémentaires de la métrique, lesquelles étaient déjà en vigueur dans nos plus anciens textes français. Il convenait ainsi, pour que le nombre de syllabes soit juste, de prendre garde à prononcer, quand il le fallait, le *-e* final d'un mot comme *joye* ou de formes verbales comme *avoie* ou *vouldroye*. Il importait aussi, pour respecter le système des rimes, de prononcer des consonnes finales désormais amuïes : ainsi « loyal penser » rime avec « souveraine sans per » (ballade 20) ; consonnes finales qu'il convenait encore de marquer pour faire *entendre* certains schémas de rimes, comme par exemple le schéma aabb de la dernière strophe de la ballade 73, dont les vers se terminent par les mots *pris*, *mis*, *folie* et *maladie*. Si le jury n'a pas tenu rigueur aux candidats de ce genre d'oublis au cours de la lecture du texte, il attendait toutefois qu'ils les corrigent si la question leur était posée pendant l'entretien, ce qui n'a pas toujours été le cas.

La prise en compte de certains traits de prononciation semble gêner certains candidats et cette gêne nuit parfois gravement à la qualité de leur lecture : un entraînement préalable à la lecture à voix haute est évidemment nécessaire.

### **Traduction**

Il est demandé aux candidats de traduire une partie du texte à expliquer, partie dont les limites lui sont précisées dans le sujet et qu'il a donc tout le loisir de travailler pendant le temps de préparation. Il est préférable de proposer cette traduction tout de suite après la lecture, en procédant par groupes de mots, d'une façon qui tienne compte de la construction de la phrase (et non pas vers par vers, ce qui devient vraiment incohérent dès qu'il y a un enjambement). Par sa relative modernité, la langue de Charles d'Orléans a moins posé de problèmes aux candidats que celle des œuvres des XII<sup>e</sup> et XIII<sup>e</sup> siècles au programme des sessions précédentes. L'exercice n'était pourtant pas nécessairement facile et demandait une véritable préparation, notamment pour ne pas être victime des pièges tendus par les ressemblances ou les similitudes dans le lexique : des termes comme *nonchaloir*, *plaisance*, *pensement*, *grevance* ou *recouvrance* étaient suffisamment évocateurs pour une compréhension du texte mais exigeaient d'être traduits par des termes adéquats, et adaptés au contexte ; il fallait aussi prendre garde aux « faux-amis », fort nombreux (*ennui*, *ennuyeux*, *confort*, *faux* ou *mestier*). Quel que soit le degré de difficulté du texte médiéval au programme, la traduction ne s'improvise pas et il convient de s'y entraîner tout au long de l'année de préparation par une fréquentation régulière de l'œuvre dans sa langue originale, et non pas en traduction comme c'est trop souvent le cas (ce que le jury perçoit très rapidement).

## L'explication

Les candidats ont, dans leur grande majorité, manifesté une bonne gestion du temps qui leur était imparti, ce qui est le signe d'une réelle préparation. Un certain nombre d'entre eux se sont malheureusement contentés d'une explication fort courte, révélant ainsi soit leur manque de maîtrise technique de l'exercice, soit leur méconnaissance de l'œuvre, soit encore, ce qui est plus grave, leur incompétence en matière d'analyse d'un texte littéraire en général. Les 35 minutes accordées aux candidats ne sont pas de trop pour mettre en évidence la richesse des textes qui leur sont proposés. Nous nous permettrons, à ce sujet, quelques rappels :

- il était utile, ce que tous les candidats ont d'ailleurs fait, de faire précéder l'explication proprement dite d'un rapide commentaire de la composition du texte ou de son mouvement ; la ballade, par sa forme traditionnelle (généralement trois strophes suivies d'un envoi), invitait sans doute à une description strophe par strophe, mais cette manière de procéder s'est révélée très systématique et parfois peu opératoire, les effets de continuité ou au contraire de rupture entre ces mêmes strophes n'étant pas toujours vus ou signalés, ce qui revenait à décomposer artificiellement le texte plus qu'à en manifester la composition ou le mouvement.

- l'explication doit rendre compte du texte d'une façon qui concilie remarques de détail et projet global de lecture. Le projet de lecture doit être commandé par le texte, qui ne doit pas être réduit à l'illustration d'une vérité générale sur l'œuvre de l'auteur, ou à l'illustration d'une caractéristique de cette œuvre, caractéristique établie par la critique ou rappelée par les cours. Oui, Charles d'Orléans en vient à renoncer à la poétique codifiée de la lyrique courtoise pour proposer une esthétique nouvelle dans laquelle les *topoi* de cette même lyrique sont mis au service de l'expression de sentiments (apparemment) plus personnels et d'une autre nature qu'amoureuse. Mais on ne pouvait faire de cette vérité générale un cadre de lecture pour toutes les ballades de la deuxième partie du recueil après *La Departie d'Amours*. C'est au contraire, répétons-le, la singularité de chaque texte qu'il convient de mettre en valeur ; il est dommage que le discours critique valable pour l'œuvre dans son ensemble finisse parfois par faire écran et qu'il conduise certains candidats à passer à côté de la signification propre du texte ou à être complètement insensibles à sa tonalité particulière, comme cela a été le cas par exemple avec la ballade 75, atypique par sa grivoiserie parfaitement assumée.

- dans le cas des ballades de Charles d'Orléans, l'explication devait aussi faire parfois apparaître la singularité d'une pièce au sein du recueil : si le texte doit être étudié pour lui-même et en lui-même, le jury attend du candidat qu'il mette en perspective certains de ses éléments avec le reste de l'œuvre, ou qu'il souligne, quand ils existent, l'importance de certains réseaux, la fréquence de certains procédés ou la récurrence de certains thèmes (il s'agit là d'une vérité générale, valable évidemment pour toutes les œuvres). Il était par exemple attendu des candidats ayant à expliquer une ballade évoquant l'action du temps ou la malédiction de la vieillesse qu'ils la rapprochent de celles qui développent une thématique similaire : un tel rapprochement permettait, au-delà de la permanence thématique, de faire apparaître la variété des procédés utilisés ou la diversité des tonalités ou des registres choisis par Charles d'Orléans au sujet d'une mélancolie qui, tout autant qu'une réalité psychologique, semble bien être aussi une posture littéraire

particulièrement productive. Ces rapprochements, en même temps qu'ils témoignent de la connaissance globale de l'œuvre, permettent d'affiner l'explication et de mieux mettre en évidence les caractères propres de tel ou tel texte.

- nous voudrions, pour terminer, attirer l'attention sur deux phénomènes qui ont particulièrement frappé le jury lors de cette session : la grande indifférence des candidats pour les effets formels attachés à l'écriture en vers, leur connaissance très approximative des œuvres ou des auteurs du Moyen Âge qu'ils pouvaient (et devaient) parfois mentionner au cours de leurs prestations. Ainsi, il a été répété à l'envi qu'il y avait chez Charles d'Orléans imitation puis rupture par rapport à une poésie courtoise dont le modèle principal aurait été *Le Roman de la Rose*, et il est vrai par exemple que la place et la fonction d'une figure allégorique comme Dangier dans les ballades de Charles d'Orléans ne pouvaient pas être comprises sans une référence au texte de Guillaume de Lorris ; mais il est apparu que les candidats n'avaient pas une connaissance directe d'une œuvre qu'il aurait pourtant été souhaitable non pas de regarder de près (on ne peut pas tout faire) mais au moins de feuilleter. Les candidats ont ainsi souvent parlé d'amour courtois, de poésie courtoise « traditionnelle » ou de *topoi* courtois, sans trop savoir de quoi il s'agissait exactement : la lecture, même rapide ou partielle, d'un certain nombre de textes médiévaux utiles à la connaissance de l'œuvre au programme constitue un prolongement nécessaire à la lecture de la littérature critique ou des cours qui lui sont consacrés.

S'il ne convient pas de réduire la poésie à une pure recherche formelle, il apparaît étonnant de négliger complètement, comme cela a été fréquemment le cas, les effets de forme permis par l'écriture en vers. La tonalité de tel ou tel vers pouvait par exemple être étroitement dépendante de sa musicalité ou bien certains termes importants pouvaient être parfois mis en valeur par un travail du rythme, par un effet de rejet ou de contre-rejet ou encore par leur place dans un schéma de rimes. Le jury attendait des candidats qu'ils se montrent sensibles à certains choix faits par Charles d'Orléans quand ils étaient manifestes et/ou expressifs et il invite les candidats des prochaines sessions à se montrer attentifs aux ressources de la prosodie et de la métrique.

### **La conclusion**

Courte et ferme, la conclusion rappelle les acquis principaux de l'explication et confirme la pertinence d'un projet de lecture dont la formulation s'est enrichie de nuances et d'éléments nouveaux.

Même si l'explication d'un texte antérieur à 1500 n'est rien d'autre que l'explication d'un texte littéraire français, le jury est bien conscient de la difficulté particulière représentée, pour des candidats de lettres classiques, par la langue médiévale, langue pour laquelle ils n'ont pas nécessairement reçu une formation approfondie ou systématique. Cette difficulté n'est toutefois pas insurmontable, comme l'a montré, à l'occasion de cette session comme des précédentes, le pourcentage non négligeable de prestations satisfaisantes : la clé du succès réside dans un entraînement régulier, dont les effets sont certains, à défaut d'être immédiats ; c'est pourquoi il faut s'y prendre très tôt, même si les compétences linguistiques des candidats en ancien ou en moyen français ne sont mises à l'épreuve qu'au moment de l'oral du concours.

# RAPPORT SUR L'EXPLICATION D'UN TEXTE LATIN

établi par Bruno Bureau

Par rapport à l'an dernier, nous constatons une baisse sensible de la moyenne de l'épreuve (explications sur programme et hors programme confondues) : 8,41 cette année, contre un peu plus de 10 l'an dernier, la moyenne des admis se situant, quant à elle, au niveau tout à fait honorable de 10,98. La différence s'explique donc essentiellement par des prestations très faibles émanant sans doute de candidats très insuffisamment préparés. Le jury a utilisé cette année encore toute l'échelle de notation, en répartissant les notes de 0,50 à 18, nouvelle preuve de l'hétérogénéité des prestations et donc du niveau très différent de préparation des candidats.

Les quelques remarques qui suivent ont pour but principal de permettre aux futurs candidats ou à ceux qui ont mal réussi cette épreuve cette année de mieux cibler leur préparation. Il est d'ailleurs très réconfortant de constater que certains candidats que nous avons déjà entendus l'an passé ont réalisé de très sensibles progrès en un an et sont parvenus à surmonter les difficultés qu'ils avaient pu rencontrer l'année dernière pour fournir cette année une prestation de qualité.

Nous commencerons par l'épreuve hors-programme, puis traiterons de l'épreuve sur programme, dont le contenu est substantiellement identique, en insistant principalement sur les attentes spécifiques à une épreuve « sur programme » et sur les auteurs qui seront encore présents l'an prochain.

## Explication hors-programme

Trois auteurs étaient proposés aux candidats : Tite-Live (livres 2 et 21), Horace (*Épîtres*) et Apulée (*Métamorphoses*, livres 8 à 11). Il s'agit là évidemment d'auteurs dont la connaissance est indispensable à un professeur. On pourrait s'étonner du choix d'Apulée qui n'est pas vraiment un auteur classique, mais son roman figure en extraits dans de nombreux manuels du second degré et il nous a semblé que, les candidats ayant travaillé le roman de Pétrone, ils ne seraient pas déroutés par ce choix.

Comme on le sait, l'épreuve, qu'elle soit hors-programme ou sur programme, comprend quatre moments essentiels : 1-la présentation du texte, 2-sa lecture et sa traduction, 3-son commentaire, et 4-l'entretien avec le jury.

- présentation :

Elle doit être brève et aller à l'essentiel : **permettre à l'auditeur de comprendre les enjeux du texte** en lui fournissant tout le contexte dont il a besoin. Pour ce faire, il importe de préciser clairement le genre du texte (roman, poème à visée didactique ou morale, récit historique ou discours enchâssé dans un texte historique...), et de replacer le texte dans son contexte précis. Dire que « Tite-Live est un historien latin » n'éclaire pas vraiment le jury. Mais dire en revanche à propos du livre 2 que Tite-Live précise dans sa préface qu'il va s'intéresser, contrairement à la mode de son temps,

à l'histoire ancienne de Rome et en donner les raisons, voilà qui permet immédiatement d'entrer dans la compréhension de l'extrait. De même, parler longuement des *Odes* d'Horace pour expliquer une épître n'est pas fondamental, alors qu'une précision sur sa conception de la satire comme « conversation » aurait éclairé la continuité entre les satires et les épîtres, manifeste dans la plupart des textes.

Pour arriver à cela, il faut évidemment avoir des **connaissances générales sur la littérature latine et ses principaux courants, et sur ses œuvres essentielles**. On conviendra aisément que ce bagage est pour un futur professeur de l'ordre du strict minimum. Il convient donc, en prévision de cette épreuve, de travailler avec une littérature latine et de s'informer avec précision, par exemple en réalisant des fiches sur les principaux auteurs et les principaux textes, sachant que l'épreuve hors-programme ne propose que des textes importants. De vagues souvenirs ou une lecture rapide de l'usuel mis à la disposition des candidats ne peuvent suffire, et mal présenter le texte, c'est aussi risquer de mal l'interpréter faute de contextualisation. Nous y reviendrons à propos du commentaire.

▪ traduction :

C'est évidemment l'élément essentiel de l'épreuve, puisqu'il s'agit de juger de la capacité du candidat à comprendre correctement un texte qu'il n'a pas travaillé durant l'année. Notons, pour la petite histoire, un détail nouveau et amusant : un assez grand nombre de candidats a présenté le commentaire directement après la présentation ...en oubliant de traduire. Nous les avons évidemment remis immédiatement sur le droit chemin, mais il est prudent sans doute de noter quelque part sur son brouillon « traduire », pour ne pas risquer de l'oublier dans l'émotion de l'oral et risquer de se faire interrompre par le jury, ce qui peut ajouter au trouble.

Pour être réussie, la traduction doit donc obéir à quatre règles simples.

- Elle doit être **aussi nette que possible** : il est particulièrement difficile de juger d'une traduction qui se reprend sans cesse et se corrige. Il est donc prudent d'écrire la traduction des passages les plus compliqués si l'on craint de se perdre dans les dédales de la phrase latine lors de la prestation. En revanche, il n'est pas indispensable de perdre un temps précieux à rédiger intégralement la traduction, des phrases simples pouvant être traduites aisément sans l'aide de son brouillon.
- Elle doit être précise et pour cela **opérer un groupement des mots qui permette de suivre le mouvement de la phrase latine**. Même si, dans certains cas, le déplacement de groupes s'impose pour rendre intelligible ou correcte la phrase française, il faut se souvenir que tout déplacement est dangereux, car il peut induire un contresens soit parce que la construction latine n'a pas été vue, soit parce que la traduction française aboutit, après déplacement, à un sens exactement contraire au sens de l'énoncé latin. Dans le cas particulier des vers, il faut se souvenir **qu'un hexamètre ou un distique correspondent fréquemment à une unité de sens** et qu'il est souvent dommageable de découper des morceaux de vers. Le jury suivra d'autant mieux qu'il ne sera pas contraint à opérer « à sauts et gambades » pour repérer les éléments qui sont en train d'être traduits.

- La traduction doit être **grammaticalement exacte** et, pour cela, le candidat doit garder, lors de la préparation, suffisamment de lucidité pour savoir se corriger si, dans un premier jet, il a commis une erreur manifeste. Au vu des traductions proposées, voici quelques points de vigilance utile : la traduction des conditionnelles (bien distinguer l'éventuel du potentiel par exemple) ; la valeur précise des cas, très malmenée dans les traductions d'Apulée ; les finales et consécutives, trop souvent confondues (vérifier les corrélations) ; les relatives circonstancielles, trop souvent traduites comme des relatives déterminatives (attention au mode) ; les marqueurs du style indirect. Sur ce point précis, il faut absolument que le jury « entende » dans la traduction où commence et finit le style indirect, ce qui implique que l'on sache « fabriquer » du style indirect libre en français, ce qui n'a pas toujours été le cas cette année.
  
- Dans la mesure du possible, la traduction doit **donner une idée du ton ou du style de l'extrait**. C'est certes difficile dans un texte improvisé, mais les exigences du jury sont assez simples et il se montre sensible aux efforts du candidat, même si le résultat ne le convainc pas pleinement. Insistons enfin sur **la précision du vocabulaire** : on ne devrait plus trouver de confusion entre *equus* « cavalier » et *equus* « chevalier », ni entre *legatus* « légat » et *legatus* « ambassadeur », par exemple. De même, rappelons qu'*imperator* ne doit normalement pas être traduit par « empereur » (la langue classique désigne plutôt l'empereur par *princeps* en dehors des titulatures), mais bien par « général » etc. Le plus souvent d'ailleurs, le candidat se corrige immédiatement dans l'entretien, mais le temps de discussion de la traduction serait mieux employé à corriger des fautes lourdes qu'à reprendre de telles erreurs élémentaires.

Il est évident que, pour parvenir à ces quatre buts, il faut s'entraîner assidûment tout au long de l'année et d'une manière spécifique qui n'est pas exactement le même travail que celui de la version. Ce qui compte en effet dans cette épreuve, c'est de **parvenir le plus rapidement possible à dégager le sens de l'extrait et à repérer les passages difficiles qui seront ensuite l'objet d'une attention plus méthodique**. Normalement plus des deux-tiers, voire les trois-quarts du texte se comprennent aisément et peuvent donner lieu, pour un candidat entraîné, à une traduction de premier jet tout à fait acceptable. Pour parvenir à ce résultat, il n'y a pas d'autre solution que de pratiquer la lecture des textes latins, comme on lit une langue vivante, c'est-à-dire **pour comprendre une œuvre et non pour « traduire des phrases »**. Il faut absolument sortir de l'idée qu'un texte latin est une succession de phrases toutes plus ou moins pourvues de pièges grammaticaux, pour comprendre qu'un texte (un livre, un poème) forme un tout et que ce n'est qu'en prenant de la hauteur qu'on le comprendra mieux, et non en se perdant dans une analyse myope de chaque mot. Ainsi, certains passages resteront difficiles, mais la vue d'ensemble du sens aidera à résoudre la difficulté, alors que la vision myope du passage ne fait que l'accroître. C'est dans ce sens qu'il faut aller si l'on veut progresser dans l'aisance nécessaire à cette épreuve.

Rappelons enfin qu'il peut arriver à tout le monde de laisser échapper une énormité, et qu'il n'y a pas lieu de se troubler si l'on s'en aperçoit. On peut corriger la traduction en commentant le texte et en précisant qu'on s'était trompé, voire se corriger lors de

l'entretien. Il est évident qu'une bourde échappée manifestement par inattention ne remet pas en cause la prestation tout entière et les candidats qui ont obtenu une note excellente ont pu en faire l'expérience. C'est au contraire la multiplication des fautes et leur récurrence qui sont dommageables, car elles montrent une méconnaissance du latin et un manque de pratique de la langue, inacceptables dans cette épreuve.

▪ **Commentaire :**

Rappelons tout d'abord que, malgré l'importance de la traduction en hors-programme, **le commentaire n'est pas un élément mineur de l'épreuve** que l'on pourrait aborder sans s'y être préparé en considérant qu'on « trouvera bien toujours quelque chose à dire ». La seule différence entre le commentaire sur programme et le commentaire hors-programme est que nous n'attendons pas du candidat hors-programme une connaissance extrêmement précise et détaillée de l'ensemble de l'œuvre et de ses enjeux, mais, pour le reste, le commentaire constitue une part importante de la note finale. Il doit donc être préparé avec minutie, ce qui implique que l'on ait acquis une certaine facilité à traduire en improvisant pour ne pas prendre tout le temps de la préparation à concocter sa traduction.

Le commentaire a **un but essentiel : faire comprendre au jury (donc à la future classe) ce qui fait l'intérêt précis de ce passage précis.** Il ne sert pas à replacer tout ce que l'on sait (ou croit savoir) sur l'auteur ou le texte. Pour arriver à ce résultat, voici trois conseils très précis, issus de nos observations :

- Avant toute chose, il faut **prendre en compte la structure du texte et sa composition, afin de déterminer vers quoi il tend, et ce qu'il veut montrer.** Cela implique, pour la littérature ancienne, des connaissances précises en rhétorique qui font presque totalement défaut à la plupart des candidats. Il est donc impératif d'avoir, pendant l'année, revu les notions de *genera deliberativum, demonstrativum et iudiciale*, de savoir ce qui relève du *genus humile, medium et grande*, de connaître les parties d'un discours, de savoir ce que recouvrent pour les anciens les notions d' « éthique » et de « pathétique ». Il importe aussi de savoir, par la lecture d'un ouvrage sur les genres littéraires, qu'il existe des passerelles entre les genres, qu'on peut trouver de l'éloquence judiciaire dans un roman ou une œuvre historique, mais aussi des références marquées à l'univers de la comédie chez Apulée etc. On peut s'étonner par exemple de voir chez Apulée que le récit rocambolesque de la résurrection du jeune homme, qui n'était pas mort, mais endormi, n'est pas mis en rapport ni avec le théâtre, ni avec une possible critique des miracles qui peut viser les chrétiens. Bien caractériser le but de l'extrait et son genre, c'est déjà avoir fait une grande partie du chemin vers un bon commentaire.
- Il faut également **avoir le bagage** culturel que l'on est en droit d'attendre d'un futur professeur de lettres classiques : comment peut-on ignorer ce que recouvrent à Rome des notions aussi fondamentales que *fides* et *pietas*, ne pas savoir différencier des éléments stoïciens d'éléments épicuriens, ne rien savoir ou presque des institutions romaines au point d'ignorer comment fonctionne la dictature, ou d'où viennent les patriciens... etc ? La pratique d'un petit précis comme *Le Guide romain antique* est un élément fondamental de la préparation de cette épreuve dont aucun agrégatif ne devrait faire l'économie.

Nous le disons régulièrement, mais, hélas, de très piètres prestations cette année encore, nous conduisent à rappeler ce strict minimum. Le jury n'attend nullement des connaissances de spécialiste et ne pose aucune question mettant en jeu des notions rares, difficiles ou controversées, il ne veut que vérifier que le futur professeur possède ce qui sera nécessaire à son enseignement.

- Pour éviter la paraphrase, il faut se souvenir de deux éléments importants : un commentaire devant une classe aura pour but d'expliciter les notions ou *realia* qui seraient obscures et de montrer comment l'organisation formelle du texte conduit à lui donner un sens. Pour le premier élément, nous avons déjà dit plus haut comment s'y préparer ; pour le second, il importe de savoir manipuler clairement quelques éléments fondamentaux. Il faut savoir analyser un hexamètre, déterminer la ou les césures et savoir distinguer ce qui est exceptionnel et qui mérite commentaire (une césure bucolique par exemple, ou un seul mot allant du début du vers à la penthémimère) de ce qui est totalement trivial (une penthémimère) et sur lequel on doit passer. Il faut savoir repérer une période (ce n'est pas une phrase longue, mais une phrase structurée d'une manière particulière et organisée de manière différente suivant que l'on se trouve dans un discours ou un récit), savoir en montrer l'articulation et en dégager le poids (c'est-à-dire ce qu'elle met en valeur). A l'inverse, il convient de savoir aussi ce qu'implique pour une oreille romaine la multiplication de phrases courtes et quel est l'effet produit. Il faut savoir nommer clairement une figure de style et en préciser la nature exacte. Il faut savoir identifier précisément un ton et le caractériser (trop souvent l'ironie est « mise à toutes les sauces », alors qu'il serait judicieux de la distinguer par exemple de l'humour, du persiflage, du trait d'esprit).

Sur tous ces points, le candidat trouvera aisément des ouvrages ou des sites simples lui fournissant une information précise et qui lui sera immédiatement profitable. On peut aussi recommander la lecture d'un ouvrage de synthèse sur la rhétorique dans l'Antiquité et son importance. Il en existe de commodes, récents et précis.

- entretien :

Apparemment redouté cette année par plusieurs candidats, l'entretien n'est pas un interrogatoire à charge, mais au contraire le moyen d'aider le candidat à se corriger, à préciser ses intentions de commentaire, voire à montrer sa culture. Le jury s'efforce de guider le candidat pour le conduire à la réponse attendue, mais cela suppose trois qualités : la précision, la réactivité et l'anticipation.

Il faut d'abord répondre avec précision à la question sans chercher à la détourner ou à « noyer le poisson ». Si l'on n'a pas de réponse, on peut dire « je ne sais pas », ce qui permet au jury de chercher un autre moyen de parvenir à la solution (ou une autre question), plutôt que de proposer une réponse que l'on sait d'avance fautive, mais de manière suffisamment confuse ou inaudible pour que peut-être « ça passe ». Cela ne passera pas, et consommera inutilement une part du temps de l'entretien qui aurait été mieux employé à d'autres questions.

Il faut être réactif, ce qui ne signifie pas répondre sans réfléchir, mais bien comprendre l'enjeu de la question. Si le jury insiste sur la liste des personnages



d'une scène d'Apulée (la belle-mère, l'*adulescens*, l'esclave), c'est sans doute qu'il veut qu'on lui parle des « types » et en particulier des « types comiques ». Bien écouter la question, c'est souvent déjà savoir où trouver la réponse.

Enfin il faut anticiper, ce qui veut dire répondre à ces deux questions « pourquoi le jury me pose-t-il cette question ? » et « que veut-il me faire dire que je n'ai pas dit ? ». Ainsi, lorsque nous demandons à un candidat d'indiquer tous les cas possibles que peut recouvrir une forme comme, par exemple, *mala*, il doit, tout en récitant ses cas, saisir que celui qu'il a proposé était sans doute faux, et chercher la solution exacte. Il est évident en effet que nous ne faisons pas réciter les cas « pour voir », mais bien pour corriger une faute de construction.

Ici encore, il faut savoir se préparer, évidemment en profitant des occasions données dans l'année de passer des « épreuves blanches », si cela est possible, mais aussi d'une manière beaucoup plus facile, en travaillant en binôme, l'un des membres jouant le rôle du questionneur, et l'autre du candidat, à partir par exemple d'une explication vue en cours.

## Explication sur programme

Tous les conseils donnés ci-dessus s'appliquent évidemment à l'épreuve sur programme, mais il convient de préciser plusieurs éléments propres à cette épreuve :

- *la traduction* ne devrait être qu'une pure formalité, le jury pouvant le cas échéant discuter telle ou telle interprétation dans un texte difficile (Boèce en particulier), mais non perdre le temps de l'entretien à corriger de graves contresens sur des points élémentaires. Cela implique que **l'intégralité du texte ait été traduite par le candidat et que la traduction ait été assimilée**, truisme que l'on a honte d'écrire, mais malheureusement indispensable à rappeler, au vu de certaines prestations indignes d'une épreuve sur programme. Si le jury est conscient que certains passages difficiles (même sur programme) peuvent prêter à discussion sur leur traduction et s'il est ouvert à toute traduction dûment justifiée par le candidat, il n'a, rappelons-le, **aucune indulgence pour l'improvisation d'un texte sur programme**.
- *le commentaire* est, dans l'épreuve sur programme, l'élément essentiel de la prestation, il doit donc être très soigneusement construit et préparé. Cela veut dire notamment que **le candidat ne doit pas tenter de reproduire sur tous les textes un commentaire-type**, car le jury choisit des textes qui ont chacun un intérêt particulier. La méthode de plaquage d'un commentaire tout fait a abouti dans certaines pages de Plaute et de Pétrone en particulier à des contresens absolus, faisant d'une scène farcesque un passage absolument sérieux ou prenant une désopilante parodie de tragédie pour un vrai moment d'émotion. Cela implique **une utilisation judicieuse du cours** qui a été vue à l'œuvre dans les prestations les meilleures : des éléments tirés évidemment de cours ou de lectures sont utilisés parcimonieusement et à bon escient pour

montrer telle ou telle particularité, éclairer telle ou telle obscurité. Le jury a ainsi entendu dans Ovide de remarquables analyses des étapes des métamorphoses ou des lectures très subtiles des différences entre les diverses figures féminines du livre 14. Tout cela montre un travail approfondi, mais surtout **une réelle intimité avec le texte**, intimité que l'on attend d'une prestation sur programme. L'utilisation judicieuse du cours suppose que le candidat a pris le temps **non pas de mémoriser n'importe comment le maximum d'éléments, mais d'intégrer ces éléments par un travail personnel**. Il est par exemple de très bonne méthode de préparer pendant l'année tel ou tel passage non étudié en cours, en ayant devant soi son cours ouvert et en sélectionnant uniquement les éléments pertinents pour ce texte précis. On se familiarise ainsi avec son cours, on entre dans une compréhension personnelle du texte, et on se prépare efficacement à l'oral.

**Pour les deux auteurs qui restent au programme**, nous attirons l'attention des candidats sur quelques points qui doivent être améliorés dans les explications. Pour Ovide, il faut davantage chercher à déterminer les éléments oratoires présents dans le poème, en particulier lorsqu'il s'agit des discours des personnages, mieux analyser également la manière dont Ovide utilise les ressources de l'hexamètre, être plus sensible aux répétitions de termes (*carmen* par exemple dans le début du livre) et savoir en tirer profit. Dans la traduction, il faut aussi se souvenir qu'il s'agit de poésie et éviter des tournures familières ou incompatibles avec le genre du poème. En revanche, il est inutile de s'autocensurer sur les passages (un peu) lestes, comme le jury l'a vu assez régulièrement dans le *Satiricon*. Pour Boèce, il faut choisir les traductions des notions techniques avec soin (*fortuna* traduit par « chance » est difficilement tolérable), s'y tenir et pouvoir si nécessaire justifier sa traduction dans l'entretien. Il ne faut d'ailleurs pas oublier dans le commentaire de donner une définition rapide des notions philosophiques essentielles, pour que l'on comprenne exactement ce que le candidat entend quand il les emploie. Dans le commentaire encore, il faut surtout bien faire la part entre l'explication de la prose et celle des poèmes. Très souvent, les textes comportent une proportion de prose et une de poésie et le commentaire doit s'adapter. Or cette année, trop souvent, on ne voyait absolument pas la différence entre le commentaire de la prose et celui des mètres.

Terminons enfin par une remarque générale qui vaut pour les deux épreuves. Sans être compassée ou artificielle, la langue du candidat dans son exposé doit être correcte. Trop de fautes graves de syntaxe sont encore à déplorer ; elles sont amusantes (et indispensables) quand on traduit le parler de Trimalcion, inacceptables s'agissant d'un futur professeur. On signalera enfin que, lorsqu'on cite un mot latin, il est d'usage de le mettre sous sa « forme étiquette » : on dira donc « la recherche de la *libertas* » et non « de la *libertatis* » et « un *uestigium* » et non « un *uestigia* ». Cela paraît être un détail, mais il en va également de la juste perception par les élèves du mot latin utilisé par le professeur.

Nous souhaitons que ces quelques remarques permettent aux candidats de mieux savoir ce qui les attend et de mieux s'y préparer. Les très bonnes notes que nous attribuons chaque année, et cette année comme les autres, montrent que l'alliance du simple bon sens et d'un travail sérieux et précis est toujours récompensée, et qu'il n'est hors de portée d'aucun candidat de réaliser une prestation convaincante, s'il en prend les moyens dès le début de son année de préparation. Certains exposés très

remarquables entendus cette année prouvent que l'on peut dire des choses précises, justes et intéressantes sans aller chercher des connaissances extraordinaires ou un jargon inintelligible, et nous pouvons penser que de tels professeurs sauront passionner leurs élèves et expliquer parfaitement en termes simples des textes parfois déroutants ou complexes.

# RAPPORT SUR L'EXPLICATION D'UN TEXTE GREC

établi par Sandrine Dubel

Les résultats obtenus cette année à l'épreuve de traduction et de commentaire d'un texte grec font apparaître des écarts importants entre les candidats aussi bien dans l'interrogation sur programme que hors programme. Si la moyenne générale des admis est assez élevée (10,91), avec beaucoup de bonnes et quelques très bonnes explications (notées de 13 à 19), la proportion des prestations très faibles (notées entre 0,5 et 3) s'est accrue : un certain nombre de candidats a clairement démissionné au cours de l'exercice, voire renoncé à traduire l'ensemble du texte, y compris dans le cas des œuvres reconduites. Hérodote a ainsi donné lieu à des résultats très contrastés : nous avons entendu d'excellentes explications d'un côté, tandis que plusieurs candidats, qui avaient de toute évidence négligé cette partie du programme, se sont trouvés totalement démunis devant la crue du Nil, les aventures égyptiennes d'Hélène ou la description du labyrinthe. Les moyennes les plus élevées reviennent à la poésie, à Homère, comme l'an passé, et à Euripide pour l'épreuve d'improvisé : celui-ci devance assez largement Polybe et, surtout, Xénophon, lequel a fait l'objet d'exposés plutôt décevants, pour la traduction comme pour le commentaire.

Les conditions de l'épreuve sont inchangées : en deux heures, les candidats doivent préparer l'explication d'un texte d'une petite trentaine de lignes ou de vers pour le hors programme, trente-cinq pour les œuvres étudiées dans l'année. Ils disposent ensuite de trente-cinq minutes pour présenter une introduction, la lecture du passage, sa traduction, un commentaire, linéaire ou synthétique, une conclusion. L'exposé est suivi d'un entretien de dix minutes pour lequel il faut rester mobilisé, réactif et ouvert : cette discussion avec le jury est l'occasion de corriger un certain nombre d'erreurs de langue et d'affiner ou de réorienter, le cas échéant, son commentaire ; elle contribue d'une façon non négligeable à la note finale.

Les extraits sont proposés dans des éditions unilingues prises à la collection des Oxford Classical Texts ou la Bibliothèque Teubner. Elles présentent des habitudes typographiques différentes des conventions françaises, qu'il peut être utile de rappeler : la graphie particulière du neutre οἱ,τι ou les sigmas lunaires ne semblent plus dérouter, mais les iotas adscrits suscitent encore, à la lecture, quelques diphtongues malvenues, et par ailleurs l'absence de guillemets ou de tirets de dialogue a empêché certains de repérer l'intervention du style direct ou même les jeux d'une conversation entre différents interlocuteurs chez Xénophon (il faut donc être particulièrement attentif à la présence des incisives). En revanche, les importantes différences de leçons entre les éditions des *Sept contre Thèbes* par Mazon et par Page n'ont pas été un obstacle, les candidats s'étant sans doute largement préparés à cette situation.

Le texte étudié doit faire l'objet d'une **introduction** pertinente qui le présente dans ses aspects essentiels, qui n'oublie pas d'en mentionner le sujet et donne tous les éléments nécessaires à sa compréhension — mais ceux-là seulement —, en plusieurs temps clairement perceptibles. Il est important, d'une manière générale, de situer un extrait par rapport à l'œuvre d'un auteur, à une époque, un contexte culturel ou une tradition générique, mais pour les œuvres au programme, il faut aussi être capable de se repérer avec sûreté de manière à orienter son commentaire

correctement : il est nécessaire de prendre en compte la présence silencieuse de Télémaque et de Pisistrate pour commenter la « rivalité narrative » qui oppose Hélène et Ménélas au chant IV de *l’Odyssée*, mais si on ignore que le stratège Charmide, chez Achille Tatius, est déjà tombé amoureux de Leucippé lorsqu’il se répand, à son intention, sur l’extraordinaire haleine de l’éléphant, il est proprement impossible de saisir les enjeux du passage. De même, pour une scène de théâtre, il est essentiel de préciser, outre sa nature (prologue, parodos, etc.), le lieu et le décor de l’action scénique, l’identité des personnages présents, silencieux ou non, leur inscription dans l’espace de l’orchestra et des *parodoi*, ainsi que la modalité de leur expression (parole, chant, récitatif), qu’il s’agisse de la mort d’Alceste chez Euripide ou de l’ouverture des *Sept*, où la présence scénique des dieux est bien visible déjà pour le spectateur.

Rappelons que les bulletins de tirage, pour l’improvisé, donnent toutes les indications nécessaires à une bonne compréhension du passage : il faut évidemment les lire et les garder à l’esprit pour pouvoir les exploiter, mais aussi mobiliser sa culture, et bien s’assurer, au moment d’aborder le texte, que l’identité des acteurs et la situation sont claires.

La **lecture** opère ensuite comme une invitation au plaisir du texte. Un réel effort a été fourni par bon nombre de candidats, et le jury est encore sous le charme de telle ou telle très belle lecture de Polybe, mais il reste des approches hésitantes, qui butent et accrochent au fur et à mesure de leur avancée, séparant mal les groupes de mots ou maltraitant encore les enclitiques. L’exercice demande un réel entraînement et témoigne bien du rapport d’un lecteur à la langue grecque.

Une fois l’extrait ainsi présenté, par l’introduction autant que par sa lecture, vient le temps de la **traduction**, qui procède directement par groupes de mots cohérents, avec exactitude et rigueur, en témoignant une sensibilité aux registres du texte, aux effets de style, à la disposition des mots, dans une langue à la fois correcte et expressive. Le jury est particulièrement exigeant pour la traduction des œuvres au programme, que le candidat doit s’être appropriées pendant l’année de préparation, et nous avons entendu cette année trop peu de traductions presque parfaites ou sans contresens important.

Comme dans l’exercice écrit de version, traduire signifie mettre en évidence le sens, et non pas décalquer littéralement les éléments de la phrase grecque au point de rendre parfois le propos inintelligible aux auditeurs : une formulation du type « tu penses procurer un rire venant de moi » rassure sans doute le candidat, mais sans satisfaire le jury, elle n’est qu’une simple transcription de la tournure grecque — une *traduction* devrait donner quelque chose comme « tu crois me faire rire » ; l’expression « d’une part, d’autre part » indique simplement que la présence d’une parataxe en μέν ... δέ a été repérée, elle ne *traduit* pas l’articulation logique, le rapport d’opposition ou de complémentarité mis en place, et ainsi de suite, pour la valeur circonstancielle des participes, qu’il faut expliciter, ou pour le sens des particules, dont l’existence ne peut pas être mécaniquement signalée par un « certes » bien éloigné des habitudes du français.

Les difficultés les plus fréquentes se retrouvent d’une session à l’autre, parmi lesquelles on mentionnera :

- La morphologie verbale d’abord : temps et voix, qui devraient faire l’objet d’une attention toute particulière, fort utile d’ailleurs pour le commentaire, ne sont, très

souvent, pas analysés ou sont mal traduits, fautes, peut-être, d'une maîtrise suffisante du système français ;

- La syntaxe de ἄν et l'identification des systèmes hypothétiques, qui, même correctement reconnus, peuvent être mal traduits, l'éventuel en particulier ;
- La syntaxe du participe, y compris substantivé ;
- Les comparatifs et superlatifs : ils restent souvent, là encore, mal identifiés ou mal traduits, tout comme leurs compléments (ἢ devenant « ou », même au prix d'un complet non-sens)
- Des tours très classiques sont méconnus : μή οὐ et le subjonctif, τυγχάνω et le participe, ἔχω et l'adverbe (οὕτως ἔχει), l'emploi prépositionnel de χάριν, etc. ;
- Les prépositions sont particulièrement mal traitées et semblent pouvoir signifier à peu près n'importe quoi, indépendamment de leur sens fondamental comme de la valeur sémantique des cas ; les différents emplois de γάρ sont aussi mal connus ;
- Des confusions se répètent, entre οὐκοῦν et οὐκουν ; ὅμως, ὁμῶς et ὁμοίως ; les conjonctions de subordination ἐπεὶ ου ἐπειδή et ἔπειτα ; on se propose même de voir en ὄραν l'infinitif du verbe voir.

Ces erreurs peuvent venir d'une familiarité insuffisante avec la langue grecque, mais aussi d'une lecture trop rapide, sans exigence de rigueur, et qui ne se soucie plus de la continuité du sens.

À ces confusions se sont ajoutés beaucoup de contresens et de faux-sens sur des termes souvent assez courants, y compris les nombres cardinaux, ce qui peut être fâcheux quand il faut mesurer un édifice ou compter les portes de Thèbes. Plusieurs candidats, à la reprise, ont avoué ne pas avoir cherché le sens de tel ou tel mot dans le Bailly, si bien que des verbes aussi courants que ἡγέομαι ou πορεύομαι se voient attribuer des sens tout à fait fantaisistes. Il se peut que le temps de préparation soit trop court pour certains, mais une solide connaissance du vocabulaire le plus courant est indispensable pour une approche rapide du sens global d'un texte. Il faut ensuite affiner les choses en fonction des données du dictionnaire, en gardant son sens critique, mais aussi du contexte.

Certains choix de traduction peuvent être justifiés (parfois utilement corrigés) à l'occasion du **commentaire**. Les candidats ont majoritairement retenu cette année la forme du commentaire suivi, mais bon nombre de textes se seraient mieux prêtés à une approche synthétique, organisée autour de lignes de force claires au service d'une interprétation problématisée : elle permet d'éviter certains écueils de la lecture linéaire, comme l'absence de mise en perspective, la mauvaise gestion du temps, la paraphrase, les répétitions, la déclinaison à vide de champs lexicaux variés, voire l'admiration devant la succession de *kaiv* ou d'adverbes par désir de rendre compte de chaque phrase — à la condition de s'appuyer sur une attention constante à la facture du texte. La métrique a donc toute sa place dans l'analyse et les meilleurs commentaires ont su intégrer la facture des vers, des effets particuliers de rythme, des jeux de coupe et d'enjambement, voire la colométrie proposée par Page dans un *stasimon* d'Eschyle, à la construction d'un sens. Rappelons que le jury ne s'interdit pas de faire préciser la scansion d'un vers, hexamètre dactylique ou trimètre ou tétramètre iambiques.

Il est important de s'intéresser à la structure d'un texte, non pas pour le découper en tranches autonomes, mais pour étudier ses différents mouvements dans leurs rapports : rapports de progression ou compositions annulaires, jeux d'échos,

asyndètes ou parataxes significatives. C'est l'occasion, pour une scène de théâtre, d'analyser la construction de l'interlocution et d'imaginer ses résonances scéniques dans la gestuelle et l'inscription des personnages dans l'espace.

Pour les auteurs du programme s'ajoute l'exigence essentielle d'inscrire précisément le passage étudié dans l'économie d'ensemble de l'œuvre : ce peut être l'objet du commentaire ou de la conclusion.

Comme le souligne un rapport antérieur, il n'y a pas d'aléatoire dans cette épreuve, qui demande une préparation complète et des compétences acquises sur la durée. Comprendre un texte grec en profondeur exige une attention particulière à la langue, et une solide culture antique autant qu'une appropriation personnelle du patrimoine littéraire ancien. L'exercice oral, lorsqu'il est servi par une élocution adaptée, un propos clair, le désir de convaincre, révèle aussi la capacité d'un candidat à transmettre cette culture.

# PROGRAMME 2012

## Programme de littérature française

- Bérout, *Le Roman de Tristan*. Classiques français du Moyen Âge (édition Champion, revue par L. M. Deffourques).
- François Rabelais, *Quart Livre*, in *Les Cinq Livres*, La Pochotèque, éd. J. Céard, G. Defaux et A. Simonin, 1994, p. 871 à 1231.
- Jean de La Fontaine, *Fables*, livres I à VI, éd. Jean-Charles Darmon, Les classiques de poche, n° 1198, 2002 (compris les « Dédicace », « Préface », « Vie d'Ésope » et « À Monseigneur le Dauphin », pages 35-61)
- Saint-Simon, « Intrigue du mariage de M. le duc de Berry », *Mémoires*, avril-juillet 1710 (P. Dandrey et G. Gicquiaud), GF Flammarion, n°1248, 2005.
- Guy de Maupassant, *Contes du jour et de la nuit*, éd. P. Reboul, Folio classique, 1984. *La Maison Tellier, une partie de campagne et autres nouvelles*, éd. L. Forestier, Folio classique, 1995.
- Jean- Luc Lagarce, *Derniers remords avant l'oubli, Juste la fin du monde*, Besançon, Les Solitaires intempestifs, 2004 et 2005.

## Programme de littératures grecque et latine

### Auteurs grecs

- Apollonios de Rhodes, *Argonautiques*, III (CUF, édition postérieure à 1993).
- Eschyle, *Les Sept contre Thèbes* (CUF).
- Xénophon, *Le Banquet - Apologie de Socrate* (CUF), *Économique* (CUF).
- Achille Tatius, *Le Roman de Leucippé et Clitophon* (CUF).

### Auteurs latins

- Horace, *Satires*, I et II, 1 à 3 inclus (CUF).
- Ovide, *Les Métamorphoses*, XIV (CUF).
- Tacite, *Annales*, I et II (CUF, édition postérieure à 1990).
- Boèce, *La Consolation de Philosophie*, traduction J.-Y. Tilliette, Le Livre de poche (« Lettres gothiques », 2005) ; Boethius, *De consolatione philosophiae*, éd. C. Moreschini, Munich, K.G. Saur, 2005 (Leipzig, 2002), livres I-III.



