



**MINISTÈRES  
ÉDUCATION  
JEUNESSE  
SPORTS  
ENSEIGNEMENT  
SUPÉRIEUR  
RECHERCHE**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

**Direction générale des ressources humaines**

## **Rapport du jury**

**Concours : agrégation interne et CAER-PA**

**Section : lettres classiques**

**Session 2025**

Rapport de jury présenté par :  
Madame Emmanuèle Caire  
Présidente du jury

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

## SOMMAIRE

Les épreuves du concours .....	p. 4
Commentaire de la session 2025 .....	p. 5
ÉPREUVES ÉCRITES D'ADMISSIBILITÉ .....	p. 11
Composition française .....	p. 11
Version grecque .....	p. 29
Version latine .....	p. 37
ÉPREUVES ORALES D'ADMISSION .....	p. 46
Leçon	
• Littérature française .....	p. 46
• Cinéma .....	p. 53
• Langues anciennes .....	p. 55
Explication d'un texte français postérieur à 1500 .....	p. 58
Question de grammaire .....	p. 63
Explication d'un texte grec ou latin .....	p. 70

## Les épreuves du concours

### ÉPREUVES ECRITES D'ADMISSIBILITE

#### 1- Composition française à partir d'un ou de plusieurs textes

- Durée de l'épreuve : 7 heures
- Coefficient 12

L'épreuve consiste en une composition à partir d'un ou de plusieurs textes des auteurs de langue française inscrits au programme du concours. Le candidat expose les modalités d'exploitation dans une classe de lycée déterminée par le jury d'un, de plusieurs ou de la totalité des textes.

#### 2- Version grecque ou latine, au choix des candidats

- Durée de l'épreuve : 4 heures
- Coefficient 8

Les candidats font le choix du latin ou du grec pour l'épreuve de version. Ce choix détermine également celui de l'épreuve d'explication en langues anciennes pour les épreuves d'admission : celle-ci portera nécessairement sur la langue non retenue pour l'écrit.

### ÉPREUVES ORALES D'ADMISSION

#### 1- Leçon

- Durée de la préparation : 6 heures
- Durée de l'épreuve : 50 minutes
- Coefficient 8.

La leçon porte sur l'une des œuvres au programme. Ce programme est composé d'œuvres littéraires d'auteurs de langue française, d'œuvres d'auteurs anciens, et d'une œuvre cinématographique. La leçon est suivie d'un entretien avec le jury.

#### 2- Explication d'un texte français postérieur à 1500

- Durée de la préparation : 2 heures 30
- Durée de l'épreuve : 45 minutes
- Coefficient 7

L'épreuve consiste en une explication d'un texte postérieur à 1500 d'un auteur de langue française figurant au programme. Cette explication est suivie d'une interrogation de grammaire portant sur le texte et d'un entretien avec le jury.

#### 3- Explication d'un texte latin ou grec

- Durée de la préparation : 2 heures 30
- Durée de l'épreuve : 45 minutes
- Coefficient 5

L'épreuve consiste en une explication d'un texte latin ou grec (dans celle des deux langues qui n'a pas fait l'objet d'une épreuve écrite) figurant au programme du concours. Cette explication est suivie d'une interrogation de grammaire portant sur le texte et d'un entretien avec le jury.

## Commentaire de la session 2025

Cette session 2025 a été marquée par une baisse conséquente du nombre de candidats au concours de l'agrégation interne. Le taux de pression et le niveau des barres d'admissibilité et d'admission ont logiquement évolué en conséquence, à la différence du CAER-PA où le taux de pression demeure très fort, en raison du très petit nombre de postes ouverts au concours. Le ratio entre les candidats inscrits et les candidats présents à l'ensemble des épreuves écrites reste stable. C'est cependant chaque année un peu plus du quart des inscrits qui ne se présentent pas à l'écrit. La raison de ce renoncement est sans doute la conscience d'une préparation insuffisante. On ne saurait trop encourager pourtant les candidats à affronter les épreuves écrites, ne serait-ce que pour mesurer leur niveau réel par rapport aux attendus du concours. De façon générale, le jury et le directoire remarquent chaque année que nombre de candidats, à l'écrit comme à l'oral, ont tendance à se sous-estimer – parce qu'ils ont l'impression d'avoir « perdu » leur niveau en langues anciennes, faute de les enseigner régulièrement, parce qu'ils n'ont pas eu la possibilité de travailler « à fond » toutes les œuvres au programme... — mais ils remarquent aussi qu'une première confrontation avec les épreuves offre parfois des surprises (admissibilité voire même admission) et souvent, en tout cas, constitue l'élément déclencheur permettant de s'investir davantage et de progresser l'année suivante. Le jury a eu ainsi le plaisir de mesurer les progrès remarquables de plusieurs candidats qui, partis de notes très basses à l'écrit une première année, ont ensuite été admissibles pour finir enfin dans les premières places du concours deux ou trois ans plus tard. La même remarque peut être faite à propos des épreuves orales, auxquelles on ne saurait trop inciter les candidats à se présenter jusqu'au bout lorsqu'ils sont admissibles. L'expérience de l'oral, même lorsque celui-ci s'avère moins satisfaisant qu'on ne l'aurait souhaité, est toujours profitable et offre l'occasion de dialogues fructueux avec le jury ou entre candidats, souvent isolés dans leurs établissements, qui prennent conscience que leurs difficultés sont largement partagées par leurs collègues.

### Nombre de candidats inscrits

	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Public	398	306	287	262	273	209	213	161
Privé	35	37	42	35	41	36	28	27

### Pourcentage candidats présents / candidats inscrits

	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Public	75,16	67,32	71,43	71,76	73,99	76,47	73,23	72,04
Privé	65,71	59,45	61,90	54,29	73,17	66,66	64,28	74,07

**Ratio nombre de candidats présents à l'écrit et nombre de postes mis au concours :  
évolution au regard des 10 années précédentes**

	Agrégation interne	CAER-PA
2025	116 pour 40 postes	20 pour 2 postes
2024	156 pour 40 postes (+ 4 inscrits en liste complémentaire)	18 pour 2 postes
2023	157 pour 40 postes (+ 4 inscrits en liste complémentaire)	24 pour 2 postes
2022	202 pour 40 postes (+ 4 inscrits en liste complémentaire)	30 pour 2 postes
2021	188 pour 40 postes	19 pour 3 postes
2020	205 pour 40 postes	26 pour 3 postes
2019	206 pour 40 postes	22 pour 2 postes
2018	224 pour 45 postes	23 pour 3 postes
2017	242 pour 45 postes	21 pour 4 postes
2016	313 pour 45 postes	35 pour 3 postes
2015	315 pour 45 postes	39 pour 5 postes

**Taux de pression**

	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Public	7	6,95	5,37	4,97	5,01	5,12	4,7	5,05	3,92	3,9	2,9
Privé	7,8	11,66	5,25	7,66	11	8,66	6,33	15	12	9	10

**Moyennes de l'écrit**

	Moyenne générale de l'écrit	Moyenne des admissibles	Barre d'admissibilité
Public	8,86	10,44	7,4
Privé	8,81	12,15	11

**Évolution de la barre d'admissibilité**

	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Public	10,06	9,76	9,9	10,9	10,6	10	8,6	9	7,4
Privé	10,53	9,32	10,2	11,2	11,2	12,8	10,2	11,7	11

## Moyennes de l'oral

Le nombre des admissibles était cette année de 87 (80 pour le concours de l'agrégation interne, 7 pour celui du CAER-PA) soit un peu plus d'1 candidat sur 2 s'étant présenté aux épreuves pour le Public, 1 sur 4 pour le Privé. Le même ratio se retrouve pour le rapport entre nombre d'admissibles et nombre d'admis pour les deux concours.

Il convient, pour le CAER-PA, d'analyser les statistiques avec prudence étant donné le très petit nombre des candidats concernés. Il n'y a pas de différence significative de niveau entre les candidats des deux concours (moyennes générales de l'écrit très comparables, moyenne de l'oral un peu supérieure cette année pour l'agrégation) : les données figurant dans les tableaux s'expliquent surtout par les différences de taux de pression.

	Moyenne de l'oral	Moyenne générale des admis	Barre d'admission
Public	8,85	12,11	9,36
Privé	9,90	11,01	11,97

## Évolution de la moyenne des admis (admissibilité + admission)

	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Public	10,73	12,35	12,64	14,34	13	12,06	11,99	11,73	12,11
Privé	9,04	12,25	13,69	14,41	14,32	13,26	13,51	13,81	11,01

## Évolution de la barre d'admission

	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Public	10,53	10,83	11,38	13	11,5	11,38	10,22	10,28	9,36
Privé	9,9	10,69	13,64	13,8	12,94	12,93	13,31	12,11	11,97

## Moyenne du premier admis

	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Public	14,76	16,47	17	18	18	15,65	15,03	14,85	14,65
Privé	10,44	13,37	14,47	15,4	15,4	13,62	13,71	15,5	12,34

## Répartition des épreuves de latin et de grec

La répartition dans le choix des épreuves de langues anciennes à l'écrit reste très stable : environ 1/3 pour le grec et 2/3 pour le latin. Ce choix traduit sans aucun doute la crainte de la majorité des candidats face à la version grecque quand ils n'ont pas eu l'occasion de la pratiquer dans le cadre de leur enseignement. Aucune de ces deux épreuves n'est plus sélective que l'autre, que ce soit dans la répartition des notes (de 0,5 à 18,5 ou 19) ou pour la moyenne générale (9,22 pour la version latine ; 9,40 pour la version grecque). De ce fait on retrouve la même proportion, inversée, dans la répartition des épreuves orales avec deux fois

plus d'interrogations sur les œuvres grecques que sur les œuvres latines. On rappellera, comme les années précédentes, que la connaissance de la langue n'est pas de moindre importance à l'oral qu'à l'écrit et que pratique de la traduction écrite et pratique de la traduction orale se nourrissent l'une de l'autre. Autrement dit, il n'est pas inutile de s'entraîner (un peu !) à la version grecque, même lorsqu'on a fait le choix de la version latine à l'écrit : cela permet de retrouver une familiarité avec la morphologie et la syntaxe de la langue, indispensables à l'oral, et ce, pas seulement pour le traitement de la question de grammaire ! C'est également un mauvais calcul de négliger la traduction des auteurs au programme que l'on sait ne pas devoir affronter en explication de langue ancienne. Outre le fait que ce travail de traduction est nécessaire pour nourrir une éventuelle leçon, il constitue aussi, par la pratique du « petit grec » ou du « petit latin » un précieux entraînement à l'exercice de version.

## Bilans par épreuve

### Agrégation (épreuves écrites)

	Inscrits	Présents	Note la plus haute	Note la plus basse	Moyenne des présents	Admissibles	Moyenne des admissibles
Composition sur textes auteurs français	161	115*	18	0,5	8,66	80	10,13
Version latine	109	82	19	0,5	9,22	58	10,39
Version grecque	52	34	18,5	0,5	9,40	22	12,27

\* Un des candidats ayant composé en version n'a pas composé sur cette épreuve.

### CAER-PA (épreuves écrites)

	Inscrits	Présents	Note la plus haute	Note la plus basse	Moyenne des présents	Admissibles	Moyenne des admissibles
Composition sur textes auteurs français	27	20	17	2	8,40	7	13,14
Version latine	15	10	19	1,5	10,65	4	10,39
Version grecque	12	10	12,5	3,5	8,2	3	9,33

### Agrégation (épreuves orales)

	Nombre de candidats	Note la plus haute	Note la plus basse	Moyenne de l'épreuve
Explication texte français	76*	17,5	2,5	8,03
Explication texte latin	22	19	3	10,84
Explication texte grec	54	20	0,5	8,53
Leçon	76*	19	1	9,35

\* Quatre candidats admissibles ne se sont pas présentés aux épreuves orales.

### CAER-PA (épreuves orales)

	Nombre de candidats	Note la plus haute	Note la plus basse	Moyenne de l'épreuve
Explication texte français	7	18	6	11,07
Explication texte latin	3	15	9	11,67
Explication texte grec	4	13	2	6,25
Leçon	7	12	6	9,71

### Pour conclure

Le jury est parfaitement conscient des difficultés et des efforts que demande la préparation de ce concours à des candidats que leurs conditions d'enseignement éloignent souvent depuis plusieurs années de la pratique des langues anciennes, et qui n'ont pas toujours un accès facile à des préparations universitaires spécialisées. La trivalence disciplinaire de l'agrégation et du CAER-PA de lettres classiques en fait un concours très exigeant, et cette trivalence ne saurait être contournée (le jury s'étonne de voir parfois se présenter à l'oral des candidats qui ne savent pas déchiffrer le grec... ce qui est évidemment réhibitoire !), mais les commissions ont eu aussi le plaisir d'entendre, dans chacune des épreuves, des prestations remarquables, témoignant de belles compétences en langue et en littérature, tant en français qu'en langues anciennes. Il est indispensable de bien connaître les œuvres aux programmes et d'en maîtriser le contenu aussi bien que le contexte littéraire et historique, mais il ne faut pas non plus s'en faire une montagne ! Les épreuves ne sont pas autant de soutenances de thèse et il n'est pas nécessaire d'être un spécialiste de chacune des œuvres au programme pour obtenir une note correcte, voire excellente. Une préparation régulière tout au long de l'année, permettant de développer une familiarité avec la langue et les œuvres, reste la meilleure stratégie et les candidats qui se livrent à l'exercice de manière assidue, parfois sur plusieurs années, la voient récompensée, par le succès bien sûr, mais aussi par le plaisir d'une familiarité retrouvée avec des textes dont les années et les circonstances d'exercice professionnel les avaient parfois un peu éloignés.

Pour finir, qu'il me soit permis, au terme de ces quatre années de présidence, un bref mot personnel pour adresser l'expression de ma reconnaissance à l'ensemble des membres d'un jury aux qualités humaines et intellectuelles indéfectibles et surtout l'expression de mon

admiration pour des candidats dont j'ai pu chaque année apprécier le courage, l'engagement dans leur métier et l'attachement à des disciplines exigeantes qu'ils ont à cœur de maintenir vivantes et de transmettre par leur enseignement.

Emmanuèle Caire

# ÉPREUVES D'ADMISSIBILITE

## Rapport sur la composition française

établi par Frédéric Sprogis <sup>1</sup>

### PRÉAMBULE

Le sujet soumis cette année aux candidats portait sur les *Poèmes antiques et modernes* et les *Poèmes philosophiques* d'Alfred de Vigny. Après plusieurs années consacrées aux siècles de la première modernité, l'épreuve écrite revenait cette année au XIX<sup>e</sup> siècle <sup>2</sup>. La poésie du XIX<sup>e</sup> siècle ne pouvant s'inscrire, dans les programmes du secondaire, qu'en classe de Première, c'est à nouveau dans ce cadre que s'inscrivait cette épreuve, avec un parcours qui n'avait rien pour surprendre des candidats préparés sérieusement à la poésie de Vigny, *a fortiori* candidats à l'agrégation de lettres classiques.

### RAPPEL DU SUJET

Les *Œuvres poétiques* d'Alfred de Vigny sont inscrites, pour l'objet d'étude *La poésie du XIX<sup>e</sup> siècle au XXI<sup>e</sup> siècle*, au programme national d'œuvres de la classe de Première. Il est associé à un parcours intitulé : « Héritages et revendications poétiques ». Les extraits suivants des *Œuvres poétiques* vous sont proposés. Dans un développement composé et rédigé, vous présenterez, à partir de l'analyse que vous ferez de ce corpus, les modalités de son exploitation dans un projet didactique à l'intention d'une classe de Première.

Édition de référence :

Alfred de Vigny, *Poèmes antiques et modernes - Poèmes philosophiques*, in *Œuvres poétiques*, édition de Jacques-Philippe Saint-Gérard, Garnier Flammarion, 1978, p. 59 à 251

### **CORPUS**

Texte 1 : « Symétha »

Texte 2 : « La prison », v. 133-176

Texte 3 : « Le Mont des Oliviers »

Texte 4 : « L'esprit pur »

### CADRAGE DE L'ÉPREUVE

Le sujet proposé est rattaché à la classe de Première, seule possibilité pour étudier une œuvre poétique du XIX<sup>e</sup> siècle. Le BO <sup>3</sup> précise les points suivants :

<sup>1</sup> Un grand merci à Hélène Parent, Olivier Maillart et Alexandre Winkler pour leurs précieuses remarques.

<sup>2</sup> Le jury tient ici à rappeler qu'il ne suit évidemment aucun type d'alternance pour le choix de l'auteur sur lequel porte la composition française. Il rappelle également que rien, dans les textes officiels, n'interdit la présence du texte médiéval à cette épreuve — d'autant plus que le programme de Seconde adopté en 2019 l'intègre dans ses bornes chronologiques pour l'objet d'étude consacré à la Poésie.

<sup>3</sup> *Bulletin officiel spécial*, n°1, 22 janvier 2019.

« Le programme de la classe de première s'inscrit dans la continuité de celui de la classe de seconde. L'objectif est donc de faire comprendre aux élèves par quels changements de sensibilité et d'écriture se manifestent dans la poésie le développement du romantisme et les métamorphoses esthétiques qui lui ont succédé. Dans l'étude de l'œuvre inscrite au programme, le professeur veille à mettre en évidence la quête du sens qui s'y élabore dans l'usage spécifique que le poète fait de la langue, liant profondément ses diverses propriétés : sémantique, sonore, prosodique, visuelle. Il s'attache à étudier les ressources et les effets de l'écriture et à éclairer la composition de l'œuvre. L'étude des textes composant le parcours associé et les prolongements ou groupements complémentaires attirent l'attention des élèves sur la spécificité de l'œuvre, mais aussi sur les échos entre les textes et les œuvres, de manière à construire au fil des lectures les repères essentiels qui permettent la compréhension des mouvements esthétiques dans lesquels s'inscrit la poésie. »

Après la liste des exercices recommandés <sup>4</sup>, dans laquelle les candidats pourront puiser pour la construction de leur séquence, le BO rappelle que des pistes de prolongements artistiques et culturels sont possibles : « Le professeur trouve aisément dans les arts plastiques, la musique et l'architecture des prolongements possibles à l'étude de l'œuvre et du parcours associé. Il peut, par exemple, proposer l'étude de tableaux contemporains des poètes étudiés, ou, prenant appui sur les écrits esthétiques des poètes, analyser en relation avec eux les œuvres picturales ou musicales dont ils traitent. L'existence de grands mouvements esthétiques touchant tous les arts permet, dans le cadre de la période fixée par le programme, de faire comprendre aux élèves les relations entre les arts et d'en mettre en évidence les spécificités. Le professeur peut, dans la mesure du possible, établir des liens avec les programmes d'histoire des arts, ceux des enseignements artistiques et ceux d'histoire, et développer des études mobilisant les ressources du patrimoine, utilement complétées par l'offre numérique éducative. »

En outre, le parcours proposé, qui oriente la lecture et l'interprétation des candidats, trouve toute légitimité à être étudié en première, après l'étude de la poésie du Moyen âge au XVIII<sup>e</sup> siècle en Seconde. Pour les élèves, qui seront peut-être confrontés à leur dernière étude poétique, il s'agit d'avoir conscience de la place historique du genre et de ses mutations profondes et continues. Il convient en outre de prendre en compte scrupuleusement le genre des textes proposés. La présence de poèmes — et même de deux recueils, comme on le rappelle ci-dessous — impose aux candidats de faire apparaître dans leur copie une réflexion didactique tenant compte, entre autres, de la forme close du poème, mais aussi de son ouverture (à travers, notamment, sa place dans le recueil), ou de la versification, nous y reviendrons.

## **POSITION DU SUJET**

En proposant d'étudier dans quelques extraits des *Poèmes antiques et modernes* et des *Poèmes philosophiques* les « héritages et revendications poétiques », le sujet invitait les

---

<sup>4</sup> « La lecture expressive associée notamment au travail de mémorisation, en portant une attention particulière à la restitution des valeurs rythmiques et sonores du vers ; l'explication de texte (la méthode est laissée au choix du professeur) ; l'exposé sur un mouvement littéraire et/ou sur un poète ; le commentaire de texte ; la dissertation sur l'œuvre et le parcours associé ; l'écrit d'appropriation (association d'une image au texte et justification de cette illustration ; écriture d'invention ou d'intervention ; rédaction d'une appréciation personnelle justifiant la préférence de l'élève dans un choix de textes ou dans l'œuvre étudiée ou lue en lecture cursive ; composition d'une brève anthologie personnelle et commentaire personnel sur les textes retenus, etc.) »

candidats à montrer comment la poésie de Vigny fait dialoguer le passé et le présent, puise dans le fonds ancien et la tradition poétique pour affirmer une esthétique nouvelle, ancrée dans le romantisme triomphant. Cette perspective est volontairement large et ne saurait surprendre les candidats. La pluralité d'approches possibles pour entrer dans le sujet doit permettre aux candidats de s'en saisir et de démontrer une réflexion personnelle sur l'œuvre au programme. À l'inverse, il est indispensable de ne pas réduire le sujet à des remarques simplistes ou apprises par cœur. De ce fait, le corpus proposé impose de prendre plusieurs précautions.

Le corpus propose d'abord une sélection restreinte mais équilibrée de deux textes des *Poèmes antiques et modernes* et deux textes des *Poèmes philosophiques*, soit les deux sections au programme de l'ouvrage publié par Jacques-Philippe Saint-Gérard sous le titre *Œuvres poétiques*, qui regroupe également tous les textes écartés de ces recueils par Vigny avant sa mort. Le premier écueil à éviter serait de répartir la question des « héritages » aux deux premiers et celui des « revendications » aux deux derniers. On attendait des candidats une réflexion d'ensemble sur le corpus proposé, informée certes par la connaissance des spécificités de chaque recueil, mais faisant dialoguer les quatre poèmes en travaillant les différentes acceptions possibles des « héritages » et des « revendications » — la présence du pluriel invitait précisément à la pluralité des approches.

Le sujet proposait seulement quatre textes, mais des textes longs puisque seul le poème « La Prison » était proposé partiellement (on y reviendra). Une telle configuration imposait une réflexion pédagogique originale sur l'approche des poèmes en classe (car les élèves sont évidemment plus habitués aux poèmes courts et isolés). La partie didactique de la réflexion des candidats imposait donc de réfléchir à la manière de se saisir d'un texte poétique de grande ampleur en classe. Bien entendu, une telle proposition laissait aussi très largement la possibilité aux candidats de sélectionner eux-mêmes les extraits éventuels à étudier dans la perspective de l'explication de texte à l'oral des EAF.

Enfin, la sélection de quatre textes dans les deux parties du recueil imposait également de la part des candidats une réflexion sur la manière de lire un recueil en classe. Puisque l'étude de poèmes ne saurait se limiter à l'observation de textes isolés, la réflexion sur le sens de l'ouvrage devait trouver place dans les copies. Des remarques sur la composition des recueils par Vigny, sur les éditions multiples des *Poèmes antiques et modernes*, sur la sortie et l'entrée régulière de pièces étaient évidemment bienvenues.

### **ÉTUDE DE LA LANGUE**

On attend des candidats qu'ils intègrent une réflexion consacrée à l'étude de la langue, qui comporte dans les nouveaux programmes des points spécifiques qui doivent être abordés. Nous rappelons que les dernières évolutions de l'examen impliquent que les élèves peuvent être interrogés aussi bien sur le programme de grammaire de Seconde que de Première. On peut ici rappeler le BO :

Les apprentissages du collège doivent être confortés et renforcés tout au long des années de seconde et de première. Parallèlement, plutôt que d'introduire des notions nouvelles, il s'agit au lycée d'enrichir les connaissances linguistiques par l'ouverture de nouvelles perspectives ou par des approfondissements. La description linguistique pouvant opérer sur de multiples

plans (sémantique, syntaxe, pragmatique, etc.), et sur plusieurs échelles (mot, phrase, texte, etc.), on aborde ainsi progressivement la complexité de la langue.

Ce surcroît d'attention porte au lycée sur les points suivants :

*\*Les accords dans le groupe nominal et entre le sujet et le verbe*

Cette question d'orthographe grammaticale reprend de manière synthétique les règles d'accord abordées depuis le cycle 2, notamment celles entre le sujet et le verbe. Elle offre en outre l'occasion de consolider la connaissance des classes lexicales et des fonctions syntaxiques dans la phrase simple.

*\*Le verbe : valeurs temporelles, aspectuelles, modales ; concordance des temps*

Jusqu'au cycle 4, le verbe fait l'objet d'une approche principalement morphologique et sémantique ; parvenus au lycée, les élèves doivent donc être capables d'identifier une forme verbale. On peut insister sur les phénomènes de concordance, sur le rôle des temps dans la structuration des récits ou dans la modalisation du propos.

*\*Les relations au sein de la phrase complexe*

L'analyse syntaxique de la phrase complexe, déjà abordée au cycle 4, doit être consolidée et complétée : l'étude des rapports entre les propositions (juxtaposition, coordination, subordination) qui a été menée au collège s'enrichit d'une étude sémantique de ces rapports permettant de rendre compte avec précision de l'interprétation des textes.

*\*La syntaxe des propositions subordonnées relatives*

On s'attache à revoir les subordonnées dont la syntaxe et la relation avec la proposition principale peuvent être source de difficultés. On travaille en priorité la compréhension de la structure des relatives (notamment celles qui sont introduites par dont, auquel, duquel, etc.), en insistant par exemple sur ce qui les distingue des subordonnées conjonctives

*\*Les subordonnées conjonctives utilisées en fonction de compléments circonstanciels*

Le professeur rappelle aux élèves les subordonnées conjonctives utilisées en fonction de compléments circonstanciels de cause, de conséquence, de but, de condition et de concession, ainsi que les outils grammaticaux qui permettent leur construction, y compris les plus rares et complexes : ces subordonnées sont en effet essentielles dans l'argumentation, en lecture comme dans l'expression. Pour les besoins du travail de l'expression écrite et orale, on rapproche systématiquement les subordonnées d'autres moyens linguistiques permettant d'exprimer les mêmes relations logiques ou situationnelles (connecteurs, groupes prépositionnels, etc.), et on explique les nuances des emplois argumentatifs de ces structures.

*\*L'interrogation : syntaxe, sémantique et pragmatique.*

On peut présenter les différentes formes de phrase interrogative associées au niveau de langue (ou registre) mais on vise à éclairer surtout les distinctions entre l'interrogation directe et les interrogatives indirectes (ou enchâssées), souvent peu maîtrisées dans les productions écrites et orales. On peut étudier plus précisément la syntaxe de la phrase interrogative (nature et fonction du mot interrogatif, notamment). Des prolongements ponctuels vers la phrase exclamative et les discours rapportés sont possibles. L'ouverture de perspectives pragmatiques, avec la prise en compte des actes de langage dans leur rapport aux types de phrases, offre enfin l'occasion d'approfondir la syntaxe de l'interrogation.

*\*L'expression de la négation*

Il s'agit d'étudier les différentes formes de construction de la négation ; l'examen de la phrase négative, de la préfixation et de l'opposition lexicale (antonymie) permet de travailler sur des unités de niveaux différents (mot, proposition) et s'ouvre naturellement à l'expression écrite et

orale. À l'échelle des textes, on peut observer le fonctionnement pragmatique de la négation (négations partielles, énonciations implicites, etc.) et les niveaux de langue utilisés.

#### *\*Lexique*

Des activités sont régulièrement consacrées au renforcement des ressources trop souvent négligées du lexique. Si le rappel des modes de néologie (dérivation, composition, emprunt, etc.) ou des relations lexicales (synonymie, antonymie, hypéronymie, etc.) peut guider ou éclairer ponctuellement l'exploration du lexique, celle-ci doit aussi se déployer au gré des rencontres avec les textes, hors du cadre rigide d'exercices mécaniques, afin de mettre au jour les accointances discrètes ou les voisinages féconds entre les mots.

Les possibilités offertes par le corpus pour traiter quelques-uns de ces points de grammaire dans le cadre de la séquence présentée étaient larges. Cette étude de la langue doit impérativement apparaître dans la composition, dans la perspective de la préparation de l'épreuve orale des EAF : elle ne saurait donc avoir une place accessoire mais doit être intégrée à la progression proposée. En outre, les programmes de grammaire de 2019, à l'image de la question de grammaire posée dans le cadre de l'explication d'un texte français à l'oral, sont décorrélés de toute étude stylistique : il s'agit bien de proposer ici une réflexion grammaticale que les candidats ne doivent pas tenter de dissimuler sous des considérations interprétatives (généralement vagues ou trop rapides), ce qui a été trop souvent le cas.

### **LECTURE DU CORPUS**

Avant d'entrer dans le détail des quatre poèmes proposés, il convient de formuler quelques remarques liminaires concernant la cohérence du corpus.

Tout d'abord, comme on l'a dit, celui-ci est à envisager en classe de Première, qui suppose une mise en perspective générique et historique de l'œuvre au programme. Le sujet invite donc les candidats à inscrire Vigny dans son contexte historique et littéraire, à la fois à travers ses lectures, ses modèles, les textes qu'il démarque, mais aussi à travers la poésie qu'il pratique et revendique, ainsi que la postérité qu'il se forge. L'écart entre la prétention à l'immortalité et le destin scolaire de Vigny — que l'inscription de l'auteur au programme des agrégations peut vouloir contrecarrer — est, au passage, intéressant à questionner. La dimension « philosophique » de sa poésie, revendiquée avec constance par Vigny, doit conduire les candidats à amener les élèves peut-être habitués à associer la poésie romantique avec l'épanchement d'un Moi douloureux se confiant à une Nature humanisée à prendre du recul sur ces représentations figées. Le corpus invitait les candidats à questionner les différents « héritages » de Vigny et à les mettre en valeur. Ses poèmes dialoguent avec les formes anciennes comme l'élégie (T1), avec l'histoire moderne (T2) ou avec le fonds biblique et spirituel (T3), autant de pistes qui offraient aux candidats la possibilité d'envisager des prolongements littéraires et culturels très variés.

Il ne s'agissait cependant pas de faire une liste des différents « héritages » de Vigny. Le parcours proposé était ainsi à entendre de manière dynamique. Ces héritages sont en effet portés par des voix différentes dans le corpus : l'amant éconduit (T1), le prisonnier mourant (T2), le Christ en proie au doute (T3), le Poète confiant envers son « Idéal » (T4). Ces différents avatars de la voix poétique sont à mettre en valeur car ils dessinent une conception de la poésie s'appuyant autant sur l'ironie et le renversement (T1) que sur le programme

poétique et philosophique adressé aux générations futures avec un lyrisme sérieux et emporté (T4).

Le corpus permettait ainsi de présenter, au travers de la composition, une variété de thèmes et de motifs qui traversent la poésie vignyenne, dans des scènes à l'efficacité dramatique renversante, des flots profonds au large d'Athènes (T1) au Mont des Oliviers noyé de ténèbres (T3), en passant par la prison lugubre et funèbre (T2). Une entrée par les procédés de dramatisation, également à l'œuvre dans « L'Esprit pur », pouvait ainsi être très utile pour comprendre comment s'incarnent les héritages poétiques et par quels moyens les revendications futures sont portées.

Enfin, le corpus présentait une forte cohérence sur le plan des idées, à la recherche d'un « Pur Esprit » universel : on pouvait ainsi mettre en valeur la recherche de liberté inscrite dans les quatre textes, la volonté de forger une poésie nouvelle adressée aux générations futures, face aux obstacles humains (la passion, le pouvoir, le silence, le mépris, le temps qui passe) qui menacent l'expression poétique. Ce dernier thème commun aux quatre textes n'était pas le moins important pour faire entendre aux élèves du lycée la voix nouvelle, quoiqu'un peu lointaine, que représenterait assurément pour eux celle de Vigny.

#### Texte 1 : « Symétha »

Le sujet proposait d'abord le poème « Symétha » en entier, poème qui se donne explicitement comme une relecture du genre de l'*élégie*, dans le cadre de la partie antique des *Poèmes antiques et modernes*. Cependant, le texte représente fort bien les difficultés du parcours proposé, puisqu'il prend aussi bien ses sources dans la poésie contemporaine de Charles Hubert Millevoye (« Simèthe ou le Sacrifice magique ») et d'André Chénier (on pense bien sûr à « La Jeune Tarentine »), que dans la poésie antique, démarquant à la fois Théocrite (« Les Magiciennes ») et Horace (« Au vaisseau de Virgile »)<sup>5</sup>. En outre, le poème, regardant vers un genre antique, est dédié à Michel Pichat — et non « Pichald », comme l'écrit Vigny —, auteur de *Léonidas* (1825) puis de *Guillaume Tell* (1828), mort de phtisie en 1828. Le contexte d'écriture du poème oscille donc lui-même entre le passé et le présent.

Le poème fait entendre la plainte funèbre (« Je vais mourir, hélas ! ») — conformément à la source antique de l'*élégie* — et amoureuse — conformément à son héritage et à sa transformation progressive dès l'Antiquité — d'un amant abandonné par celle qu'il aime. Symétha a quitté les rivages grecs, elle « s'est fiée / Aux flots profonds », comme l'indique le début de l'*élégie*, faisant entendre l'amant qui recommande le vaisseau de Symétha à la faveur d'Éole — un *topos* tout à fait traditionnel. Le discours de l'homme épris de celle qui « part » est donc bel et bien un « chant de douleur » digne de l'*élégie* antique. Le texte se présente explicitement comme une reprise et une exploitation nouvelle de cet héritage, à l'image de ce que pouvait faire avant Vigny un poète comme André Chénier. On pourra, dans cette perspective, étudier l'arrière-plan grec (« N'es-tu pas, Lesbienne, à Lesbos étrangère ? / Athènes a vu longtemps s'accroître ta beauté », v. 24-25) et la reprise des codes de l'*élégie* : le souvenir amoureux (v. 25-27), la douleur de l'amour (v.40), l'annonce de sa mort (v. 43-46). Le poème est alors à étudier à la fois dans son sujet (une *élégie* à l'antique, faite de souvenirs

---

<sup>5</sup> Voir la Notice du poème dans l'édition de la Bibliothèque de la Pléiade, t. I, p. 982.

de la « plainte » dans « le port du Pirée ») mais aussi dans son écriture même, qui devient une revendication d'un dialogue avec les Anciens, renouvelant la voix poétique douloureuse, associant le souvenir triste du « sourire aussi beau que le jour » à la vision du « flot mugissant ».

Cependant, il convenait aussi de questionner la mise à distance ironique du modèle. En effet, si la voix élégiaque est d'abord une voix masculine (les candidats ont ainsi pu faire référence, à juste titre, à Catulle et à Lesbie), on peut noter que c'est la femme qui, de son propre chef, a abandonné l'homme, resté seul et désespéré : on pouvait alors utilement comparer la situation renversée de « Symétha » avec le motif d'Ariane abandonnée par Thésée que l'on retrouve également chez Catulle ou bien encore, évidemment, dans les *Héroïdes* d'Ovide. On pouvait y voir la recherche d'une écriture renouvelée de l'élégie romantique, avec laquelle Vigny prend ses distances dans son *Journal* : « Il y a plus de force, plus de dignité et de grandeur dans les poètes objectifs, épiques et dramatiques, tels qu'Homère, Shakespeare, Dante, Molière, Corneille, que dans les poètes *subjectifs* ou élégiaques se peignant eux-mêmes et déplorant leurs peines secrètes, comme Pétrarque et les autres<sup>6</sup>. » Une telle formule rejoint par ailleurs la revendication d'une « forme Epique ou Dramatique » pour ses « poèmes philosophiques » (p. 59 de l'édition au programme). L'élégie se clôt en effet par les v. 47-56 qui laissent de côté la « plainte innocente, et cependant perdue » du jeune homme et représentent « la vierge infantine » l'oubliant bien vite pour jouir dans un rire naïf de son « image penchée » sur les flots qui la conduisent à Lesbos, tout en écoutant « le Zéphire, / Qui, d'une aile invisible, avait ému sa lyre » (v. 55-56). La « lyre » dont il est question ici n'est donc plus celle de l'épanchement amoureux et douloureux, dont le soupir a été vainement entendu au port. Le poème s'achève ainsi par une vision de la liberté nouvelle, non pas tragique, comme dans « La Jeune Tarentine », mais tournée vers l'avenir de celle qui pourra vivre « rêveuse ». Dans cette perspective, on pourra comparer ce texte à « La Prison » et à « L'esprit pur ». Sans doute est-il difficile de voir dans ce poème de jeunesse une « revendication » charpentée d'une poétique future ; en revanche, il permet de montrer comment le poète s'empare de ses modèles dans un geste qui ne réduit pas à une imitation déférente.

## Texte 2 : « La prison », v. 133-176

Le poème, dont la composition oscille entre poésie et théâtre, met en scène deux personnages, le prisonnier mourant et le prêtre. Le poème s'ouvre sur ce dernier, guidé par des geôliers jusqu'à un « étroit cachot dont les torches funèbres / Ont peine à dissiper les épaisses ténèbres. » (v. 25-26). Suit un premier dialogue sous forme de répliques théâtrales au cours duquel le prêtre annonce qu'il vient lui donner l'Extrême-Onction, « je suis prêtre, et vous porte ici la liberté » (v. 56). La première partie du poème s'achève sur la révélation de l'identité du prisonnier, que le lecteur avait jusque-là seulement devinée : « Et les feux ont relui sur un masque de fer » (v. 100). Après 131 vers consacrés aux réflexions du prêtre devant ce « prisonnier d'Etat que l'on ne nommait pas » (v.104) s'inscrit notre extrait qui forme la partie centrale du poème. Celui-ci s'achève par la reprise des efforts du prêtre pour que le prisonnier accepte l'Extrême-Onction, « mais en vain : le captif était en liberté » (v. 268). Après cet ultime

---

<sup>6</sup> Alfred de Vigny, *Journal d'un poète*, dans *Œuvres complètes*, t. II, éd. Fernand Baldensperger, Gallimard, « Bibliothèque de La Pléiade », 1948, p. 1121.

refus, le poème, dans une forme d'épilogue, représente le « vieux religieux » priant seul au cachot alors que le corps du prisonnier est emmené.

Il convenait ici de s'interroger sur le dialogue mis en place avec le XVII<sup>e</sup> siècle et avec l'histoire, de manière générale : y a-t-il ici héritage ou émancipation ? En effet, on sait que Vigny a d'abord envisagé de nommer son poème « Le Masque de Fer <sup>7</sup> » avant de renoncer et de choisir le titre définitif. Avec « La Prison », la référence historique s'efface pour laisser place, d'abord, à une forme de suspens puisque l'identité du prisonnier n'est dévoilée que peu avant notre extrait. On pouvait commenter la brève description stylisée du « cachot tout plein d'un appareil funèbre » (v. 134) mais il convient de noter que la sélection de cet extrait particulier orientait la lecture du texte vers une relative abstraction de la référence historique au profit du questionnement sur la parole même du prisonnier et sur la notion même d'enfermement, qu'il s'agisse de l'enfermement politique, existentiel ou poétique.

Par conséquent, il fallait être sensible aux effets de mise en scène de la parole du prisonnier, en particulier dans les quelques vers mettant en scène le prêtre face à « l'agonisant ». La prise de parole dramatique du mourant perçant le « sombre silence » (v. 137) dans lequel il est plongé depuis sa naissance peut ainsi être aisément comparée à la recherche d'un « avenir » (v. 153) dont l'homme doit se saisir, au risque d'en être privé. La revendication est alors celle d'une parole libérée, seule à même de permettre au prisonnier de « vi[vre] hors des murs » (v. 176). On peut se rappeler que Vigny ne cesse de comparer la « vie » à une prison, de laquelle il faudrait s'échapper, par tous les moyens possibles : « Dans cette prison nommée la vie, d'où nous partons les uns après les autres pour aller à la mort, il ne faut compter sur aucune promenade, ni aucune fleur. Dès lors, le moindre bouquet, la plus petite feuille réjouit la vue et le cœur, on en sait gré à la puissance qui a permis qu'elle se rencontrât sous vos pas <sup>8</sup>. »

De ce fait, le poème sur la prison, convoquant l'imaginaire du poète lui-même emprisonné <sup>9</sup>, est l'occasion pour Vigny de revendiquer la posture douloureuse du sacrifice et de l'enfermement. En effet, les murs de la prison deviennent eux-mêmes le support de l'écriture (« Je traçai sur les murs mes lugubres années », v.154). Si l'on veut bien suivre le parallèle vu précédemment entre la prison et la vie, alors le texte dépasse l'art poétique : le murmure devient un « cri » (voir les T3 et T4) que le texte revendique pour le poète et pour l'homme en général (« Écoutez, écoutez », v. 161). De ce point de vue, les candidats ne devaient pas oublier de faire un sort au personnage du prêtre, dépositaire de la parole sacrée et dont la fonction est de donner l'absolution. Il est aussi, et surtout, celui qui écoute, qui recueille le seul héritage de celui qui va s'éteindre : sa parole, sa douleur et son imagination (v. 167-172). Le poème permet ainsi de questionner une revendication de liberté, portée par les paroles du Masque de Fer « agonisant » (v. 139). On pouvait à la fois le relier au « Mont des Oliviers » avec le motif de l'obscurité et de la mort qui semblent enfermer Jésus-Christ, comme au texte de « l'Esprit pur », dans lequel le poète insiste sur la nécessité de se *libérer* de l'obscurité de sa naissance, tout comme le prisonnier à la fois derrière les barreaux et hors d'eux (« je vivais hors des murs d'où je ne sortais pas »).

---

<sup>7</sup> Voir la Notice du poème dans l'édition de la Bibliothèque de la Pléiade, t. I, p. 993.

<sup>8</sup> *Journal d'un poète*, éd. citée, p. 945.

<sup>9</sup> Les candidats pouvaient à nouveau convoquer les mânes d'André Chénier mais proposer aussi des parallèles utiles avec d'autres poètes du XIX<sup>e</sup> siècle. On pense en particulier au poème « Sur *Le Tasse en prison* » dans « Les Épaves » des *Fleurs du mal*.

### Texte 3 : « Le Mont des Oliviers »

Dans ce poème fameux, que Vigny porta toute sa vie (la strophe du Silence ayant été ajoutée vingt ans après la première version du texte <sup>10</sup>), le thème du silence de Dieu et du Doute — que combat Jésus autant qu'il le saisit — doit poser problème dans la perspective des « héritages et revendications poétiques ».

En effet, si la réécriture des Évangiles doit normalement s'imposer comme une piste possible pour traiter la question de l'héritage biblique, la question du sens que le poème recouvre dans le cadre du parcours proposé est à construire précisément, tant le poème témoigne à la fois de l'attachement de Vigny à la morale chrétienne mais aussi de la critique qu'il est fortement tenté d'adresser à la religion et au dogme. Il convient alors d'étudier le poème comme une relecture, une dramatisation de l'épisode évangélique du Mont des Oliviers. On s'interrogera en particulier sur la structure du poème, ici donné en entier : une première partie mettant en scène Jésus dans l'obscurité et la solitude (v. 1, v. 5-6), avec nombre d'échos à la Passion à venir, mais aussi le motif du silence de Dieu (v. 13, v. 30) ; une deuxième partie faisant parler Jésus (v. 35, v. 131) au « Père », mais adressant aussi une « parole neuve » à la « Terre » (v. 39-40), un discours complexe oscillant entre récit des actes accomplis, dans la tradition évangélique, revendication du combat de la Certitude contre le Doute, et circulation de la voix, entre Jésus et Lazare (v. 94) ; enfin, la fameuse troisième partie, composée d'un bref passage renvoyant à la première, passant de la profession de foi (v. 133-134) à une marche dans l'obscurité (v. 138), puis à la strophe du « SILENCE », dans laquelle le poète reprend la parole, dans une forme de commentaire de la figure du Christ et du texte des Évangiles, opposant à l'absence (de Dieu), le « dédain » du juste, le Silence circulant entre le motif du désespoir de l'abandon et celui de l'affirmation de la « poésie même <sup>11</sup> ».

Dans un deuxième temps, la présence du texte dans le cadre du parcours invite les candidats à interroger, dans un double mouvement, la question de la revendication d'actes vertueux, au service de la « Certitude heureuse » et de « l'Espoir confiant », mais aussi de l'héritage laissé aux hommes par Jésus lui-même (v. 77-79 : « Et si j'ai mis le pied sur ce globe incomplet / Dont le gémissement sans repos m'appelait, / C'était pour y laisser deux anges à ma place / De qui la race humaine aurait baisé la trace, / La Certitude heureuse et l'Espoir confiant. »). Ce poème en particulier invitait donc les candidats à ne pas réduire le parcours à une opposition binaire entre l'héritage du texte biblique et sa transformation par Vigny. En effet, la dramatisation du poème que nous avons rapidement décrite au paragraphe précédent, depuis l'obscurité première jusqu'au renversement du sens du « Silence », devait conduire les candidats à interroger la figure de Jésus en relation avec le parcours. Le « Fils de l'homme » devient ainsi un avatar du poète, s'interrogeant avec angoisse sur la peur d'une mauvaise interprétation, peur de la lecture incertaine qui pourrait être faite de ses paroles : ce sera un supplice plus grand encore que la crucifixion. Le Christ devient celui qui maîtrise une Parole qui n'est plus seulement celle de Dieu (il se tait) mais celle de la « Fraternité ».

---

<sup>10</sup> Voir la Notice du poème dans l'édition de la Bibliothèque de la Pléiade, t. I, p. 1104.

<sup>11</sup> « Le silence est la Poésie même pour moi », *Journal d'un poète*, éd. citée, p. 941.

Une troisième perspective possible, du côté de la revendication d'un Alfred de Vigny habité par le récit biblique, est donc celle du regard sur le monde humain (v. 27, v. 32, v. 37). La figure divine du Christ, plongé dans une nuit de ténèbres, isolé par le silence de Dieu, devient profondément humaine. À ce titre, il porte une vision de l'avenir à travers l'impératif de « Fraternité », dans une perspective moins religieuse qu'historique. La parole humaine est ainsi mise à l'épreuve. De ce fait, l'héritage biblique n'est pas illustré mais détourné, réemployé pour penser un futur à l'aune d'une Libération moins céleste qu'humaine. Il faut ainsi être sensible à la pitié qui se dégage du texte envers les « Nations [...] guidées / Par les étoiles d'or des divines idées » mais pourtant « pleurant » « sans lampes dans la nuit », et livrées à elles-mêmes par le silence de Dieu. C'est cette lumière que le texte appelle à retrouver et à donner en partage aux lecteurs, avec la connaissance du passé et la confiance retrouvée en l'avenir (« Tout sera révélé dès que l'homme saura / De quels lieux il arrive et dans quels il ira », v. 129-130). De ce fait, ce texte écrit avec les Évangiles porte bien une pensée tournée vers l'avenir, par la force poétique de l'imagination <sup>12</sup>.

#### Texte 4 : « L'esprit pur »

Texte décisif par lequel se clôt le recueil des *Destinées*, « L'esprit pur » était proposé dans son intégralité.

Ce poème naît d'abord de la volonté de Vigny d'écrire les « Mémoires » de sa famille. À ce titre, il s'inscrit pleinement — et littéralement — dans la perspective de l'héritage. Pourtant, celui-ci est problématique, puisque Vigny, dans ce poème, acte aussi la brisure des « chaînes » de sa généalogie : « Seul et dernier anneau de deux chaînes brisées, / Je reste. » (v. 57-58). Et plane alors le risque de la disparition du nom, de l'oubli de la gloire passée, renvoyant ainsi à la vanité des œuvres humaines : « Tous sont morts en laissant leur nom sans auréole » (v. 43). L'intérêt du poème est à la fois de s'appuyer sur l'héritage personnel du poète (« J'ai compté mes aïeux ») pour mieux le dépasser (« C'est en vain que d'eux tous le sang m'a fait descendre »). C'est que la recherche de « l'esprit pur » de la poésie conduit le poète à se forger une nouvelle ascendance « parmi les Maîtres purs de nos savants Musées <sup>13</sup> ». Cette recherche d'« idéal » conduit le poète à « se connaître soi-même » en se regardant dans « nos travaux passés ». Le texte forge ainsi la stature nouvelle d'un poète qui regarde son propre héritage, non plus celui du sang mais celui du texte, ouvert à l'horizon des lecteurs des temps futurs : son nom « n'aura de mémoire / Que du jour seulement où mon front l'a porté. » (v. 6-7). La notion de « testament spirituel », largement reprise par la critique vignyenne <sup>14</sup>, était évidemment utile, dans cette perspective. C'est bien un nouvel héritage qu'il s'agit de donner par le texte (« Si j'écris leur histoire, ils descendront de moi. », v. 14).

Cependant, le jury attendait aussi que les candidats aient à cœur de s'interroger sur la forme de cet art poétique, construit en dix septains, constituant par lui-même un

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 1181 : « Lorsqu'une idée neuve, juste, poétique, est tombée de je ne sais où dans mon âme, rien ne peut l'en arracher ; elle y germe comme le grain dans une terre labourée sans cesse par l'imagination. En vain je parle, j'agis, j'écris, je pense même sur d'autres choses : je la sens pousser en moi, l'épi mûrit et s'élève, et bientôt il faut que je moissonne ce froment et que j'en forme, autant que je puis, un pain salutaire. »

<sup>13</sup> On peut faire référence ici à cette exclamation du *Journal d'un poète*, éd. citée, p. 881 : « MA VIE A DEUX CENTS ANS. — L'imagination nous vieillit, et souvent il semble qu'on ait bu plus de temps en rêvant que dans sa vie. Des empires détruits, des femmes désirées, aimées, des passions usées, ah ! combien j'ai vécu ! N'y a-t-il pas deux cents ans que cela est ainsi ? — Revue de ma vie entière. »

<sup>14</sup> Par exemple dans la notice de l'édition de la Pléiade, t. I, p. 1128.

renouvellement de l'héritage poétique. Elle permet ainsi à Vigny de construire poétiquement une « Postérité » à même de le suivre. Les candidats pouvaient ainsi relier utilement le parcours proposé à la problématique centrale de la figure du poète et de sa représentation dans son œuvre. À ce titre, « L'esprit pur » peut faire écho à ce que Vigny revendique pour sa poésie dans son *Journal* : « L'imagination m'emporte vers des suppositions délicieuses et impossibles et rend ce que je dis plus froid, moins senti, parce que je rêve à ce que je voudrais dire ou à ce que je voudrais m'entendre dire pour être plus heureux. » Le poète est ainsi capable de composer de saisissants tableaux historiques (septains III et IV) pour mieux en saisir, par des jeux de renversement à commenter précisément, la leçon morale lapidaire et terrible (septain VI). La construction de ce poème pouvait conduire les candidats à proposer d'utiles réflexions sur la construction active d'une poétique propre à Vigny, « l'esprit pur » voisinant avec « la poésie même » comme avec « l'Esprit saint ».

Le poème dépasse ainsi l'horizon généalogique et personnel pour s'ouvrir, à son tour, à un horizon épique et littéraire. À ce titre, il porte de nombreuses revendications et espoirs pour l'avenir, et la clarté finale du poème pouvait être comparée à l'obscurité du « Mont des Oliviers ». On pouvait ainsi s'interroger sur la réprobation du « lyrisme impénitent » (*Journal d'un poète*) de certains romantiques, à mettre en regard des derniers septains, la revendication de l'avènement du « Pur Esprit, Roi du Monde » (v. 50), dans une formulation qui voisine avec un Jugement dernier poétique. Cette épiphanie de « l'Idéal poétique » et du « Visible Saint-Esprit » (v. 56 et 60) peut être commentée dans la perspective d'une revendication espérée d'un héritage à venir. Il fallait alors être particulièrement attentif aux procédés visant à mettre en scène la parole, afin de célébrer à la fois « l'Idéal du Poète » et la stature de Vigny « d'âge en âge encor » de la prosopopée du septain VII, aux jeux typographiques des septains VIII, IX, X, ainsi que des nombreux effets relatifs à la versification et à la syntaxe (enjambements, rejets, contre-rejets).

## **PISTES POUR LA COMPOSITION**

Le jury rappelle que deux types de plan sont acceptés : tout d'abord, le plan dans lequel parcours didactique et parcours de lecture sont intrinsèquement mêlés et progressent ensemble ; ensuite, le plan qui réserve une dernière partie spécifique à la didactique et à la présentation d'une séquence possible : cette dernière partie doit alors découler explicitement de l'analyse littéraire qui la précède et la prépare. Dans les deux cas, le jury attend un projet didactique pertinent, une séquence clairement conçue dans le cadre d'un objet d'étude défini, en fonction d'une problématique précise permettant de faire découvrir à des élèves la singularité d'un corpus dont les enjeux et les spécificités littéraires auront été mis en valeur. Quoi qu'il en soit, il est important de laisser à l'analyse du corpus toute sa place, afin de permettre au jury d'évaluer la compréhension des extraits et la connaissance des enjeux de l'œuvre inscrite au programme.

Sur le plan didactique, le corpus étant à étudier en classe de Première, on attendait évidemment une prise en compte des spécificités de cette année dans le parcours scolaire des élèves en raison des épreuves de l'EAF. De ce fait, le jury a été particulièrement attentif à l'attention portée au programme de grammaire ainsi qu'aux exercices prévus à l'examen (explication de texte, commentaire, dissertation sur œuvre). Au sujet de la dissertation sur programme, nous tenons à rappeler aux candidats qu'il convient de travailler plus avant ce

point. Le choix d'un sujet de dissertation adapté aux élèves, mais un sujet qui fait véritablement *problème* et qui ne soit pas une répétition paresseuse du cours ou du parcours proposé, permet de témoigner d'une véritable conscience de ce qu'est un sujet de dissertation. Le jury attend ainsi une proposition précise et justifiée, éventuellement accompagnée de quelques pistes de développement (mais il ne s'agit pas, bien sûr, de traiter un nouveau sujet de dissertation dans la copie).

Les trois pistes ci-après ne constituent pas un modèle à suivre, ni une correction formelle. Elles ne sont pas directives, ni classées par ordre croissant d'importance. En revanche, chacune d'entre elles peut être suivie selon une entrée plus simple, plus évidente, ou d'autres qui témoignent d'une approche plus précise et plus complète du corpus d'une part, de la poésie de Vigny d'autre part.

- **Piste 1 : Un dialogue entre passé et présent.**

Dans cette première perspective, « l'héritage » est bien pris au sens d'un rapport avec l'histoire ou le mythe, avec le passé mythique comme mystique, mais également avec les textes qui s'y rapportent. De ces héritages pluriels naît une revendication poétique, d'abord, celle de construire de nouveaux poèmes à partir du fonds intellectuel qui a nourri Vigny depuis son enfance, mais aussi une revendication d'action, puisque ses deux recueils dessinent un mouvement vers la clarté d'un avenir poétique de « l'esprit pur » qui clôt le programme comme le corpus. On pouvait dès lors suivre les pistes suivantes, qui ne sont pas limitatives :

- Pour Vigny, « moderne » s'oppose à « antique » sans autre forme de précision. Les deux termes regroupent ainsi des sujets très différents, l'un comme l'autre pouvant constituer un héritage particulier pour le poème. On peut simplement considérer qu'il y a héritage dès lors que Vigny s'empare de références intertextuelles et les met en scène au profit de sa propre poétique. On s'intéressera ici particulièrement à la reprise et au détournement des codes de l'épique dans « Symétha » (T1), comme à la dramatisation de l'épisode historique du Masque de Fer (T2). La lecture des Évangiles peut aussi intégrer cette perspective, même si « Le Mont des Oliviers » (T3) appartient aux *Poèmes philosophiques*. On s'interrogera ainsi sur la mise en tension du récit poétique en regard de la recherche d'une « forme Épique ou Dramatique » revendiquée par Vigny dans la Préface de 1837 (p. 59).
- Il ne s'agit cependant pas de relier simplement Vigny à ses « inspireurs ». Les héritages sont tout ce dont Vigny est dépositaire, y compris la « réalité historique » du temps. Il porte dès lors un discours, une réaction aux vicissitudes de l'époque, comme en témoigne le *Journal d'un poète*. On pourra alors interroger une étude de la *politique* de Vigny qu'on pourra développer à partir des T2 et T4, mais aussi questionner aussi son refus d'un « lyrisme impénitent » comme on l'a dit, contre la pratique commune qu'il voit dans la poésie romantique triomphante, et interroger à cette aune le T1. C'est donc l'occasion, pour les candidats, de montrer qu'ils ont bien compris quelle est la figure particulière de Vigny dans le champ de la poésie romantique.

- Il convient alors de faire varier *les héritages* : pas seulement l'héritage antique et biblique, mais poser aussi la question de l'héritage immédiat <sup>15</sup> : Chénier, Byron, Hugo, éventuellement. Les meilleures copies ont su mettre à profit les connaissances antiques que l'on peut attendre de candidats à l'agrégation de Lettres classiques, mais également une exploration des poètes contemporains de Vigny. Ces « revendications » poétiques sont aussi celles d'un romantisme triomphant qui ne peut se laisser enfermer dans une vision schématique et simpliste, tant la position de Vigny par rapport à celle de ses contemporains est singulière.

- **Piste 2 : Le poète comme fondateur d'un héritage incarné et actualisé dans les effets poétiques et dramatiques**

Dans la perspective de l'héritage antique et moderne comme de la revendication poétique et intellectuelle, la poésie de Vigny est sensiblement incarnée, à travers des personnages, des corps, des voix. Qu'il s'agisse de l'amant de « Symétha », du Masque de Fer, du Christ, ou de la Voix poétique de « L'esprit pur », le parcours proposé ne saurait éluder la question de la figure du poète telle qu'elle se dégage du corpus, car c'est par elle que circulent les « héritages et les revendications poétiques ». De ce fait, il fallait porter une attention toute particulière aux discours qui traversent le corpus et plus généralement aux dispositifs énonciatifs qui se donnent à lire et qui structurent les poèmes proposés.

- D'abord, le poète peut être comparé aux personnages. De ce point de vue, il est incarné dans un rapport au corps, aux passions, aux souffrances. Il fallait évidemment étudier finement la représentation du prisonnier agonisant dans le T2 ainsi que le discours qu'il porte, dans lequel on peut lire la revendication d'une poésie libre et libératoire, par l'usage de l'esprit quand le corps est brisé et enfermé. Le masque de fer devient alors un véritable carcan terrestre qui ne laisse que la seule voix, donc la poésie, comme moyen d'expression. On pouvait se questionner aussi sur le renversement des figures de l'élégie : qui porte véritablement la voix du poète, l'amant délaissé qui se plaint seul au Pirée, la voix poétique qui reprend la parole pour décrire Symétha voguant vers Lesbos, ou bien Symétha elle-même, muette dans le poème mais choisissant la liberté (T1) ?
- Voilà pourquoi il convenait d'étudier les dispositifs énonciatifs originaux des textes qui proposent une forme de diffraction de la voix poétique, comme on vient de le voir dans « Symétha ». Si les candidats pouvaient utilement replacer l'extrait de « La Prison » dans son contexte (puisque le poème entier fait aussi bien entendre la voix du prisonnier que celle du prêtre), c'est évidemment « Le Mont des Oliviers » qui devait faire l'objet d'une attention accrue des candidats, tant les voix s'entremêlent pour mieux faire entendre le silence de Dieu, et la parole poétique singulière de la strophe du « SILENCE », à la fin du poème.
- On pouvait mobiliser, dans l'étude des « revendications » poétiques, la figure du poète-prophète généralement attachée à Victor Hugo. Il s'agit ici de considérer que le Poète, porté par le poids d'une parole qui le précède (cf. T3, v. 56-58), s'adresse à l'avenir et à l'humanité future. Ce poète visionnaire, lui aussi « épris d'ombre et

<sup>15</sup> On pourra se reporter, par exemple, à la démarche de Pierre Laforgue dans son article : « La « Légende des Siècles » de Vigny (*Poèmes antiques et modernes*), genèse et structure », dans *Lectures des poésies d'Alfred de Vigny*, dir. Esther Pinon, Rennes, PUR, « Didact français », 2024.

d'azur <sup>16</sup> » (comme le prouvent « Le Mont des Oliviers » d'un côté et « L'esprit pur » de l'autre), capable de voir et de prédire l'avenir, propose ainsi des revendications pour l'avenir des Hommes — et les futurs lecteurs (voir ci-dessous). On pouvait même s'interroger, en lien avec le point précédent, sur la recherche d'un dépassement de la diffraction des voix dans le corps par la revendication d'une voix prophétique capable de projeter l'accomplissement poétique sur les générations futures.

- **Piste 3 : Une poétique revendiquée comme une quête philosophique**

Cette dernière piste propose de lire l'héritage non plus dans la perspective du poète mais aussi dans celle du lecteur. Les recueils de Vigny, par leur lente et longue maturation, faite de correction, de reprises, d'ajouts et de suppression, dessinent une volonté de construire non seulement une figure de soi mais aussi une conception de la poésie au service d'une pensée revendiquée comme « philosophique ». La poésie devient dès lors une prise de conscience de la force de l'écriture, dans une forme de dialogue avec les lecteurs, qui eux seuls feront la gloire future du poète, en en prolongeant la généalogie, ce qui est suggéré par « L'esprit pur ».

- Il convenait d'étudier, assez simplement, l'affirmation de principes poétiques clairs à travers la constitution d'un héritage testamentaire et de variations sur le motif de l'art poétique, que l'on peut repérer dans les quatre textes (en négatif dans le T1, par l'affirmation d'une certaine conception de la poésie, de la pensée, de la voix dans les trois autres). On pouvait, dans ce cadre, proposer une réflexion sur le rapport à l'Idée, en se questionnant sur le passage des *Poèmes antiques et modernes* aux *Poèmes philosophiques*. Quel est ici le discours philosophique ? En quoi la pensée à l'œuvre s'inscrit-elle dans une recherche de nouveauté ? Comment ce discours permet-il l'affirmation d'un dessein poétique, dans la pratique (reprise et mise à distance de l'épigramme traditionnelle au T1, affirmation prophétique d'une conception de la poésie comme Idée pure au T4) ?
- La quête de l'idéal philosophique se présente aussi comme une recherche obstinée d'une réflexion, en butte aux obstacles. On pouvait observer comment les revendications poétiques s'opposent aux écueils qui se dressent face au porteur de vérité, qu'il s'agisse du « silence » de Dieu (T3), de la prison (T2) ou d'une généalogie désormais lointaine, voire oubliée (T4). Le poète se trouve ainsi toujours en quête d'un idéal jamais véritablement atteint <sup>17</sup>.
- Enfin, les meilleures copies ont su se questionner plus avant sur le rapport au lecteur : il s'agit de lui donner accès au « Trésor », à la « perle de la pensée » avec, pour cela, la nécessité de lire, de comprendre, d'interpréter la parole du poète. Il fallait donc invoquer l'idée que la parole du poète se donne elle-même comme héritage à ses lecteurs, charge à eux d'y lire juste, sans la détourner, sans l'empoisonner (T3, v. 67 : « Hélas ! je parle encor que déjà ma parole / Est tournée en poison dans chaque parabole. »). On pouvait identifier, dans le corpus, une tension entre la crainte d'un monde matérialiste, d'un monde sans Dieu et la difficulté pour l'homme à s'élever jusqu'à ce plan spirituel : Vigny a, dès lors, la volonté « d'écrire un nouvel Évangile des temps modernes pour une

---

<sup>16</sup> Victor Hugo, *Les Contemplations*, I, 28.

<sup>17</sup> « Mouvement de poésie qui s'élançait malgré moi. Ô ma muse ! ma muse ! je suis séparé de toi. Séparé par les vivants qui ont des corps et qui font du bruit. Toi, tu n'as pas de corps ; tu es une âme, une belle âme, une déesse. » (*Journal d'un poète*, éd. citée, p. 979).

humanité quasiment sans Dieu, ce dont il s’effraie face au danger d’un total matérialisme (avant Nietzsche) et qu’il invite à vivre en lutte fraternelle pour la solidarité (avant Camus)<sup>18</sup>. » Cette revendication digne d’un prophète, d’un évangéliste témoin de l’avènement de sa propre poésie, peut être mise en avant par les textes 2, 3 et 4.

## **REMARQUES SUR LES COPIES**

Nous aimerions revenir sur quelques points saillants des copies de cette session, de manière à guider les candidats dans la rédaction de cette composition. Le jury a bien conscience du caractère singulier de cette épreuve de didactique sur le programme d’œuvres de littérature française parmi les épreuves des différentes agrégations de lettres ; nous espérons donc que les conseils suivants permettront aux candidats de mener à bien sereinement la préparation de l’épreuve du concours 2026.

Comme le rapport de l’an dernier l’a relevé, commençons par rappeler que cette composition est une « épreuve double ». De ce fait, le jury est attentif à l’équilibre entre l’analyse littéraire et la réflexion didactique proposée. Cependant, nous rappelons aussi que cette dimension didactique ne saurait être pertinente et précise sans une compréhension fine et rigoureuse des enjeux *littéraires* de l’œuvre inscrite au programme. Ainsi le jury doit-il pouvoir évaluer, à la lecture de la copie, le travail que le candidat a mené sur l’œuvre tout au long de l’année — c’est là sa seule occasion de le faire lors de l’admissibilité. Il convient dès lors de s’attarder à la fois sur la connaissance de l’œuvre mais aussi sur les enjeux spécifiques du texte qui est proposé aux candidats. À ce titre, il faut observer que le jury a été frappé par la hausse très nette des copies inachevées : s’agit-il d’un signe manifeste d’une forme d’impasse sur l’œuvre de Vigny ou d’une mauvaise gestion des sept heures, faute d’entraînement à cette composition particulière ?

On ne peut que s’en étonner car, tout d’abord — et c’est une évidence —, le jury attend du candidat qu’il ait lu de près l’œuvre inscrite au programme. Trop souvent, les copies proposées ont laissé l’impression désagréable que le candidat découvrait les recueils de Vigny à travers les quatre extraits proposés. Bien évidemment, il ne s’agit pas de noyer l’analyse du corpus sous des références incessantes aux autres poèmes, mais puisqu’il s’agit de réfléchir au traitement didactique de l’étude d’une *œuvre complète* en classe, on ne pouvait pas faire l’économie de quelques comparaisons entre les œuvres du corpus et d’autres poèmes de Vigny. En outre, le jury a parfois été surpris de voir les analyses sur la dimension poétique des textes reléguées à la marge de la copie, quand elles n’ont pas tout simplement été oubliées. Comme nous pouvions aussi le relever au cours d’années précédentes — en particulier lorsque le théâtre est proposé à la réflexion des candidats — la prise en compte des spécificités génériques des œuvres est souvent insuffisante. De ce fait, beaucoup de candidats ont abordé les quatre extraits des poèmes de Vigny comme s’ils relevaient seulement de la littérature d’idées, perdant ainsi de vue les caractéristiques poétiques des œuvres. Il ne s’agit pas seulement de faire deux ou trois remarques sur telle rime ou tel choix de vers (remarques qui, parfois, étaient même absentes des copies !), mais bien de tenir

---

<sup>18</sup> Lise Sabourin, *Vigny, homme de pensée et poète*, Paris, Hermann, « Savoir lettres », p. 255.

compte du fait qu'on n'étudie pas de la poésie comme un essai, un roman ou une pièce de théâtre. De telles copies, malgré des remarques valables par ailleurs, ont nécessairement été pénalisées. En outre, on ne peut que regretter la rareté des références aux autres œuvres de Vigny (signalons cependant quelques allusions intéressantes à *Stello*, mais très peu au *Journal d'un poète*) et l'absence complète (ou presque) de tout commentaire tiré des critiques universitaires des poèmes de Vigny.

Tout au long de l'année de préparation, le travail des candidats doit être aussi consacré à identifier les enjeux spécifiques aux œuvres inscrites au programme et, le cas échéant, de combler certaines lacunes avec lesquelles il est très difficile de construire un discours pertinent. Cette année, le manque de culture religieuse et biblique a conduit certains candidats à proposer, plus que des contresens, restés rares, des considérations très plates sur l'intertexte biblique du « Mont des Oliviers » en particulier, mais pas seulement. Le traitement de la question de la parole dans le corpus a ainsi été considérablement amoindri, par exemple. De manière plus générale, le manque de recul sur la période littéraire à laquelle l'auteur appartient a posé des problèmes aux candidats, d'autant plus avec le parcours proposé. Le jury n'attendait évidemment pas une liste de poncifs sur le mouvement romantique mais il pouvait être utile de proposer quelques prolongements vers Victor Hugo et Baudelaire au moins, Lamartine et Chénier sans doute. En outre, nous enjoignons aux candidats à l'agrégation de lettres classiques de faire usage autant que possible de leur connaissance et de leur fréquentation des textes de l'antiquité grecque et latine : le parcours proposé cette année était aussi pensé pour cela et une vraie occasion à saisir. Enfin, on rappellera que la présence du « parcours associé » en classe de Première permet justement de proposer des prolongements littéraires et culturels comme le demande le programme des classes de lycée : le parcours n'est pas la problématique pour la composition elle-même ; il s'agit bien d'un élément du programme national. À ce titre, il doit permettre aux candidats de construire à leur guise des prolongements qui puissent s'inscrire dans la démarche didactique, y compris jusqu'à la poésie contemporaine. Très rares ont été les copies à se saisir de cette possibilité.

Toutes ces remarques doivent donc trouver leur aboutissement dans le choix d'une problématique pertinente. Or, bien souvent, les copies se contentaient soit de formulations passe-partout (la tradition et la modernité ; les changements historiques et littéraires...), soit de perspectives déjà étudiées par ailleurs et tendant alors à transformer le sujet (la figure du poète, le lyrisme), ou bien une reprise sans guère d'élaboration des termes « héritages » et « revendication », conservés tels quels ou masqués sous des synonymes — comme on vient de le rappeler, le « parcours associé » ne constitue pas, à lui seul, la problématique de la composition que le jury donnerait gracieusement aux candidats. Nous n'allons pas ici proposer une série de mauvaises formulations mais nous souhaitons simplement rappeler aux candidats que la « problématique », s'il s'agit bien d'un passage obligé, ne doit pas donner l'impression d'être proposée *par défaut*. Elle est l'occasion de montrer ce qui *fait problème* dans le corpus et dans le parcours proposé : elle est ce qui doit mener l'intérêt de l'étude de cette œuvre en particulier. Sans multiplier les questions, les candidats ne doivent pas hésiter à donner un peu d'ampleur à la construction du raisonnement, en exposant les différentes étapes qui ont conduit à la formulation de la problématique.

Celle-ci doit permettre de proposer une réflexion charpentée d'un bout à l'autre de la copie. Quel que soit le plan choisi (voir plus haut), il faut que le projet didactique présenté s'articule harmonieusement avec la problématique littéraire permettant de commenter le

corpus dans la perspective du parcours proposé. Les meilleures copies ont su proposer une mise en œuvre didactique au service de la compréhension et de l'interprétation du corpus. Si la classe de Première implique nécessairement une prise en compte des EAF, une telle contrainte ne nécessite pas non plus de passer par une suite assez factice d'explications, qu'elles soient linéaires ou composées. La réflexion didactique n'interdit donc pas aux candidats de proposer des séances particulières, tant que le lien avec le sujet et son analyse est explicite. Il convient donc de faire attention à ce qui a tendance à devenir une suite de figures imposées (par l'habitude, non par le jury) : des séances parfois artificielles car bien souvent fort peu décrites ou rattachées à l'analyse comme la nécessité d'une lecture préalable sans autre précision (parfois du recueil tout entier !), des recherches au CDI, une mise en voix, dialoguée ou non, sans justification, etc. Tout cela est possible, bien entendu, mais suppose une véritable articulation à l'interprétation et à l'analyse de l'œuvre. À ce titre, il convient d'éviter de se lancer dans de vastes fictions pédagogiques mettant en scène un élève imaginaire (en inventant même, parfois, ses réponses... nécessairement idéales mais bien peu convaincantes), ainsi que de bannir le jargon inutilement complexe, surtout pour décrire des propositions de séances d'une faible portée didactique.

Enfin, comme l'an passé, nous souhaitons insister sur l'impérieuse nécessité, pour des candidats à l'agrégation, de surveiller la rigueur de la rédaction, de la syntaxe et de l'orthographe — en particulier la syntaxe de l'interrogative indirecte, encore souvent fautive. De manière générale, il convient de prendre garde à la syntaxe des phrases complexes, pour permettre à la pensée de se déployer convenablement, mais aussi à l'orthographe des termes littéraires spécifiques, et parfois à leur sens (on pense par exemple à l'adjectif « éponyme », utilisé bien souvent mal à propos). Pour terminer, signalons que le jury a observé cette année une recrudescence des formulations relâchées, à laquelle il convient de mettre un terme.

Puissent les futurs candidats de la session 2026 trouver dans ces observations et ces conseils la matière pour aborder sereinement leur préparation et cette épreuve spécifique qui, nous voudrions y insister, ne doit rien avoir d'insurmontable. Nous invitons ainsi les candidats déçus à retenter leur chance et les nouveaux candidats à ne pas hésiter à s'engager dans la préparation de ce concours, qui représente un effort important quand il est fourni en parallèle d'une année de cours déjà bien chargée, et que nous tenons ici à saluer pour tous les candidats méritants.

## **BIBLIOGRAPHIE SELECTIVE**

### Éditions

VIGNY, *Œuvres poétiques*, éd. Jacques-Philippe Saint-Gérard, Paris, Flammarion, « GF », 1978

VIGNY, *Œuvres complètes*, t. II, « Poésie, Théâtre », éd. F. Germain et A. Jarry, Paris, Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », 1986

VIGNY, *Œuvres complètes*, t. II, éd. F. Baldensperger, Gallimard, « Bibliothèque de La Pléiade », 1948

### Ouvrages et articles

- BENICHO, Paul, « Un Gethsémani romantique », dans *Revue d'histoire littéraire de la France*, 1999
- GERMAIN, François, *L'imagination d'Alfred de Vigny*, Paris, José Corti, 1962
- LAFORGUE, Pierre, « La « Légende des Siècles » de Vigny (*Poèmes antiques et modernes*, genèse et structure », dans *Lectures des poésies d'Alfred de Vigny*, dir. Esther Pinon, Rennes, PUR, « Didact français », 2024
- PINON, Esther, « Vigny, passeur de mystères ? », dans *Alfred de Vigny et le romantique*, dir. Isabelle Hautbout, Paris, Classiques Garnier, 2016
- SABOURIN, Lise, *Vigny, homme de pensée et poète*, Paris, Hermann, « Savoir lettres », 2020
- SABOURIN, Lise, « Vigny et la pensée classique », dans *Alfred de Vigny et le romantisme*, dir. Isabelle Hautbout, Paris, Classiques Garnier, 2016

coordonné par Nicolas Bertrand

### Introduction

La version grecque a été présentée cette année par 43 personnes. Les notes s'échelonnent de 0,5/20 à 18,5/20, avec une moyenne de 9,4/20 et une médiane de 9,5/20. Le jury se félicite que peu de copies aient été incomplètes et que certaines aient manifesté de véritables qualités de traduction.

Le texte proposé cette année, un extrait de la *Cyropédie* de Xénophon (1.4.7–10), est de nature narrative et présente une anecdote édifiante sur la jeunesse de Cyrus, qui manifeste dès l'enfance ses aptitudes à devenir roi. Comme pour tout texte narratif, il est nécessaire de se représenter l'action de façon concrète pour pouvoir traduire le plus précisément possible. Cela permet en général d'éviter les contresens.

La composition du texte est extrêmement claire. D'abord, Cyrus est instruit des dangers de la chasse : (A) les animaux dangereux, (B) les difficultés du terrain (le parallélisme est renforcé par la répétition de πολλοὺς ἤδη + verbe à l'aoriste). Deux épisodes mettent ensuite Cyrus aux prises avec ces dangers, dans l'ordre inverse (B puis A). À chaque fois la structure est la même : (1) Cyrus se met en danger, (2) il tue l'animal qu'il chasse et (3) il se fait réprimander. Cependant, on observe une gradation dans le danger : le cerf est moins dangereux que le sanglier, et les réprimandes viennent d'abord de sa suite puis de son oncle chargé de le protéger. Pour finir, Cyrus répond par un discours qui révèle son courage et sa noblesse. Son oncle conclut par une sentence qui marque le caractère royal du jeune homme.

### Vocabulaire

Il y avait peu de difficultés de **vocabulaire**, à l'exception de quelques réalités zoologiques. Le récit se passant en Perse, on ne s'attend guère à y rencontrer d'élans. En revanche, on a accepté la traduction « chevreuils », « gazelles » et « antilopes » pour δορκάδες. Ont été acceptées également les traductions au masculin (« cerfs ») ou au féminin (« biches ») pour ἔλαφοι. En effet, bien que le Bailly ne soit guère explicite à ce sujet, le genre générique du mot est féminin, même lorsqu'il désigne un mâle, comme le montre la phrase d'Aristote (*Histoire des animaux* 611a27) : αἱ ἔλαφοι τὰ κέρατα ἀποβάλλουσιν « les cerfs perdent leurs bois ». Puisque la prise de Cyrus est décrite comme remarquable, on peut supposer qu'il s'agit plutôt d'un cerf (le dimorphisme sexuel est important chez les cervidés, les mâles étant bien plus massifs que les femelles). En tout état de cause, les traductions au féminin n'ont pas été pénalisées : l'important était la cohérence du choix.

Dans le même ordre d'idée, il est nécessaire de bien identifier les préverbes dans les verbes de mouvement. Pas moins de trois verbes étaient formés sur le radical de πηδᾶω-ῶ « bondir » : ἐκπηδήσασαν, διαπηδῶν et ἀνεπήδησεν. L'analyse des préverbes permettait d'ajuster la traduction : dans le premier cas, le cerf bondit *hors d'un endroit*, dans le deuxième, le cheval bondit *en franchissant quelque chose*, dans le troisième, Cyrus remonte d'un bond *sur son cheval*. Le dictionnaire est en général très littéral, mais il faut adapter la traduction au contexte. De même, le sens de ἐπέμεινεν est « rester *sur son cheval* » d'où « se maintenir en

selle ». Là où c'était possible, les traductions faisant appel au vocabulaire de la chasse et de l'équitation ont été valorisées.

### Temps des verbes

Les difficultés principales, cependant, résidaient dans le **maniement des temps verbaux dans le récit**. Le jury a valorisé les trouvailles qui rendaient compte des présents de narration et des imparfaits, ainsi que des séquences participe aoriste + verbe conjugué.

### Présent de narration

D'abord, le **présent de narration** n'a pas en grec la même fonction qu'en français. Il ne sert pas à rendre le récit plus vif, mais à souligner les points saillants du récit qui sont pertinent dans l'argumentation en cours (c'est le cas, notamment, dans la *narratio* judiciaire). Ainsi, si l'on considère les verbes au présent dans le passage à traduire, on voit qu'ils soulignent les moments décisifs de l'action :

1. πίπτει : le cheval chute malgré les avertissements ;
2. καταβάλλει : Cyrus abat le cerf ;
3. ἐλαύνει : Cyrus poursuit le sanglier malgré les avertissements ;
4. βάλλει : Cyrus abat le sanglier.

Toute la structure du récit est ainsi soulignée : Cyrus fait preuve de témérité (chute à cause du terrain, poursuite du sanglier) mais chaque fois il réussit à abattre sa proie. Évidemment, cette fonction du présent de narration en grec est difficile à rendre en français : le passage d'un présent au passé simple dans la même phrase y est impossible. On peut cependant tenter de souligner ces actions par des présentatifs (« voilà que ») ou des infinitifs de narration (« et lui de faire X ») ; toutes solutions qui ont été valorisées lors de la correction.

### Imparfais narratifs

Ensuite, en ce qui concerne les **imparfaits**, ils peuvent avoir une fonction similaire au français, en indiquant des actions duratives (c'est le cas au début du texte). En réalité, cela veut dire que le procès décrit par le verbe n'est pas borné (on ignore son début et sa fin).

Les imparfaits peuvent aussi avoir, dans un récit, une valeur dite **ingressive**, en indiquant le début d'un procès sans en marquer la fin (seule une des deux bornes est indiquée). On peut traduire par « se mettre à ». C'est le cas, par exemple, de ἐδίωκεν « il se mit à sa poursuite ». Souvent, on trouve une **séquence** de plusieurs imparfaits suivis d'un aoriste : dans ce cas, les imparfaits décrivent une chaîne d'actions qui s'achève par celle du verbe à l'aoriste. L'idée est que l'aspect non borné vaut non pour chaque verbe, mais pour la séquence de verbes. Dans ce cas, on peut indiquer cela par une traduction au passé simple, en ajoutant « finalement », « enfin » ou « puis » au dernier verbe de la séquence.

### Séquences de participes aoristes

Enfin, les récits grecs sont souvent composés de séquences d'actions qui forment ce qu'on appelle un « épisode ». Sémantiquement, cela veut dire qu'une action est décomposée en plusieurs sous-actions qui sont comprises comme un tout. Formellement, on trouvera des **participes aoristes suivis d'un verbe à l'indicatif**. Dans ce cas, il est préférable de recourir en français à une suite de verbes à l'indicatif coordonnés, sans répéter le pronom sujet : « il fit X, fit Y et fit Z ».

## Traduction pas à pas

1. Ὁ οὖν Κύρος τῶν ἐπομένων προθύμως ἐπυνθάνετο ποίοις οὐ χρῆ θηρίοις πελάζειν καὶ ποῖα χρῆ θαρροῦντα διώκειν.

*Aussi Cyrus interrogeait-il sa suite avec enthousiasme, pour savoir quelles étaient les espèces d'animaux dont il ne fallait pas s'approcher et lesquelles il ne fallait pas avoir peur de poursuivre.*

**τῶν ἐπομένων** : « ceux qui le suivaient » ; mieux « sa suite » ou « son escorte ». En revanche, « ses suivants » est incorrect en français.

**ποίοις... ποῖα** : Les deux interrogatives indirectes coordonnées dépendent du verbe ἐπυνθάνετο et comportent des interrogatifs de qualité, qu'on pouvait rendre par « quel type de » ou « quelle espèce de ».

**θηρίοις** : Il s'agit évidemment de « bêtes sauvages », puisqu'on est à la chasse, mais « animaux » suffisait en français.

**χρῆ** : on pouvait accepter l'absence de concordance des temps en français, puisqu'il s'agit d'une vérité générale.

**θαρροῦντα διώκειν** : « poursuivre avec courage » et non « confiance ». On rend mieux l'idée en renversant la polarité : « avec courage » devient ainsi « sans peur » (l'impératif θάρρει se traduit généralement par « n'aie pas peur, ne t'inquiète pas »).

2. Οἱ δ' ἔλεγον ὅτι ἄρκτοι τε πολλοὺς ἤδη πλησιάσαντας διέφθειραν καὶ κάπροι καὶ λέοντες καὶ παρδάλεις, αἱ δὲ ἔλαφοι καὶ δορκάδες καὶ οἱ ἄγριοι οἶες καὶ οἱ ὄνοι οἱ ἄγριοι ἄσινεῖς εἰσιν.

*Ils lui disaient que des ours avaient déjà tué bien des gens qui s'en étaient approchés, de même que des sangliers, des lions et des léopards, mais que cerfs et chevreuils, mouflons et onagres ne présentaient aucun danger.*

**οἱ δέ** : Cette expression marque un basculement vers un autre topique, en l'occurrence τῶν ἐπομένων. Lorsque la référence est claire, on peut se contenter en français d'un simple « ils ».

**ὅτι etc.** : La complétive distingue, par le coordonnant δέ, deux groupes d'animaux, selon qu'ils sont dangereux ou non.

**ἄρκτοι τε... καὶ κάπροι καὶ λέοντες καὶ παρδάλεις** : Il s'agit de groupes nominaux indéfinis, par opposition aux groupes suivants qui sont définis.

**πολλοὺς ἤδη πλησιάσαντας διέφθειραν** : ἤδη est fréquemment postpositif et se place en deuxième position dans son domaine syntaxique. En l'occurrence, il porte sur le verbe διέφθειραν et non sur le participe πλησιάσαντας (comme le montre la phrase suivante, qui est construite sur le même modèle).

**αἱ δὲ ἔλαφοι καὶ δορκάδες** : L'article est commun aux deux noms. Il était bon de rendre précisément le jeu de la coordination. En grec, on a tendance à utiliser καί devant chaque terme, tandis qu'en français on n'utilise *et* qu'avant le dernier terme de la série.

**οἱ ἄγριοι οἶες καὶ οἱ ὄνοι οἱ ἄγριοι** : L'adjectif est postposé au nom dans le second groupe nominal simplement parce qu'il a déjà été mentionné dans le groupe nominal précédent. Il n'y a donc aucune mise en relief ici. D'ailleurs, on pouvait simplifier en rendant « moutons sauvages » par « mouflons » et « ânes sauvages » par « onagres », ce qui réglait élégamment le problème.

3. Ἔλεγον δὲ καὶ τοῦτο, τὰς δυσχωρίας ὅτι δέοι φυλάττεσθαι οὐδὲν ἦπτον ἢ τὰ θηρία· πολλοὺς γὰρ ἤδη αὐτοῖς τοῖς ἵπποις κατακρημνισθῆναι.

*Ils ajoutaient également qu'il fallait prendre garde aux difficultés du terrain tout autant qu'aux animaux, car bien des gens étaient déjà tombés dans un précipice avec leurs chevaux.*

**Ἔλεγον δὲ καὶ τοῦτο, τὰς δυσχωρίας ὅτι...** : la complétive en ὅτι développe l'expression cataphorique καὶ τοῦτο. Plutôt que de traduire littéralement « ils disaient aussi ceci, à savoir que... », on pouvait utiliser des verbes comme « ajouter ». Τὰς δυσχωρίας est topicalisé avant le complémenteur ὅτι et est l'objet direct du verbe φυλάττεσθαι.

**πολλοὺς... κατακρημνισθῆναι** : L'infinitive se justifie parce qu'elle fait partie du discours indirect introduit par le verbe ἔλεγον.

**αὐτοῖς τοῖς ἵπποις** : cette expression idiomatique, d'origine militaire, signifie « avec leurs chevaux ».

4. Καὶ ὁ Κῦρος πάντα ταῦτα ἐμάνθανε προθύμως· ὡς δὲ εἶδεν ἔλαφον ἐκπηδήσασαν, πάντων ἐπιλαθόμενος ὣν ἤκουσεν ἐδίωκεν οὐδὲν ἄλλο ὀρώων ἢ ὄπη ἔφευγε.

*Et Cyrus apprenait tout cela avec enthousiasme ; mais lorsqu'il vit un cerf débucher, il oublia tout ce qu'il avait entendu et se mit à sa poursuite sans rien voir d'autre que l'endroit par où il fuyait.*

**προθύμως** : On a valorisé les traductions utilisant la même expression que dans la première phrase : « avec empressement, avec enthousiasme ».

**ἐκπηδήσασαν** : le préfixe ἐκ- indiquait clairement que le cerf « s'élanche hors de ». Soit on complétait par « un fourré », soit on pouvait utiliser le terme technique de chasse « débucher », qui signifie « quitter le refuge du bois sous le harcèlement des chasseurs et arriver en terrain découvert » (TLFi).

**ἐπιλαθόμενος [...] ἐδίωκεν** : il s'agit d'une séquence participe + indicatif (indicatifs coordonnés en français) et d'un emploi ingressif de l'imparfait (« se mit à sa poursuite »).

**ὄπη ἔφευγε** : indique « l'endroit par où » le cerf s'enfuit.

5. Καὶ πῶς διαπηδῶν αὐτῷ ὁ ἵππος πίπτει εἰς γόνατα, καὶ μικροῦ κάκεινον ἐξετραχήλισεν.

*Et voilà que son cheval, en tentant de franchir un obstacle, tombe à genoux, manquant presque de le précipiter lui aussi par-dessus tête.*

**διαπηδῶν** : par opposition à ἐκπηδήσασαν, le préverbe δια- indique ici que le cheval bondit « par-dessus » quelque chose. Comme le texte a parlé des difficultés du terrain, on peut suppléer le mot « obstacle », voire « fossé ».

**πῶς** : « d'une certaine manière ». Il porte soit sur le verbe πίπτει (dans ce cas, on peut le comprendre comme « il arriva d'une certaine manière que »), soit sur le seul participe διαπηδῶν (et le comprendre comme signifiant que l'effort du cheval est maladroit). D'où la traduction par « en tentant de franchir un obstacle ».

**πίπτει** : Ici on pouvait rendre le présent de narration par « voilà que ». Pour éviter la discordance avec l'aoriste qui suit, on peut transformer la dernière proposition en participiale. Notez que καί, par opposition à δέ, coordonne des segments qui font partie d'un même ensemble.

**μικροῦ** : expression idiomatique μικροῦ (δεῖν) « il s'en faut de peu que ».

**κάκεινον** : il fallait bien rendre cet emploi de καί adverbial (« lui aussi »).

6. Οὐ μὴν ἀλλ' ἐπέμεινεν ὁ Κῦρος μόλις πῶς, καὶ ὁ ἵππος ἐξανέστη.  
*Malgré tout, Cyrus réussit tant bien que mal à se maintenir en selle, et son cheval finit par se relever.*  
**Οὐ μὴν ἀλλά :** L'idée générale de cette expression idiomatique est qu'il y a une ellipse d'un verbe reprenant la situation précédente : « X ne se produisit pas, mais plutôt... ». D'où une traduction par « malgré tout », qui implique le renversement de situation.  
**μόλις πῶς :** littéralement « avec difficulté d'une certaine manière » d'où « tant bien que mal ».  
**ἐπέμεινεν :** « en selle » traduit, dans le vocabulaire technique de l'équitation, le préverbe ἐπι-. Il ne s'agit pas d'un imparfait d'effort (« il essaya de se maintenir en selle ») puisque Cyrus ne tombe pas. La séquence imparfait–aoriste ἐπέμεινεν [...] ἐξανέστη indique que l'action de ἐπέμεινεν n'est pas terminée lorsque commence celle de ἐξανέστη. D'où une traduction possible du second verbe par « finit par se relever ».
7. Ὡς δ' εἰς τὸ πεδῖον ἦλθεν, ἀκοντίσας καταβάλλει τὴν ἔλαφον, καλόν τι χρῆμα καὶ μέγα.  
*Lorsqu'il fut arrivé dans la plaine, il lança son javalot et abattit le cerf, une belle et grande prise.*  
**ἀκοντίσας καταβάλλει :** Cette séquence participe aoriste + verbe à l'indicatif montre que les deux actions forment un seul ensemble.  
**καλόν τι χρῆμα καὶ μέγα :** χρῆμα ne désigne pas ici l'action, mais l'animal abattu. Des termes de chasse comme « prise » ou « pièce » étaient particulièrement appropriés.
8. Καὶ ὁ μὲν δὴ ὑπερέχαιρεν· οἱ δὲ φύλακες προσελάσαντες ἐλοιδόρουν αὐτὸν καὶ ἔλεγον εἰς οἶον κίνδυνον ἔλθοι, καὶ ἔφασαν κατερεῖν αὐτοῦ.  
*Et il en était tout content ; mais ses gardes, qui étaient accourus, le réprimandèrent en lui disant quel danger il avait couru, et déclarèrent enfin qu'ils allaient le dénoncer.*  
**ὑπερέχαιρεν [...] ἐλοιδόρουν [...] ἔλεγον [...] ἔφασαν :** Encore une suite de verbes imparfaits–aoriste qu'on peut traduire en précisant que le dernier verbe clôt la séquence.  
**δὴ :** Dans une proposition déclarative, cette particule signifie « à partir de là, dès lors, désormais ». Ici on pouvait utiliser « en » pour indiquer qu'il s'agit du résultat de l'action précédente.  
**ὑπερέχαιρεν :** « il se réjouissait grandement » était juste, mais maladroit. Le texte n'est pas sans humour, dans l'évocation qu'il fait de l'attitude juvénile mais brave du jeune Cyrus.  
**προσελάσαντες :** littéralement « s'étant portés à sa rencontre (s.e. à cheval) ».  
**εἰς οἶον κίνδυνον ἔλθοι :** Il s'agit d'une exclamative indirecte.  
**ἔφασαν κατερεῖν αὐτοῦ :** L'infinitif est au futur.
9. Ὁ οὖν Κῦρος εἰστήκει καταβεθηκῶς, καὶ ἀκούων ταῦτα ἠνιάτο.  
*Aussi Cyrus, qui avait mis pied à terre, restait-il là, tout triste de ce qu'il entendait.*  
**εἰστήκει :** Le plus-que-parfait est résultatif et doit être rendu par un imparfait : Cyrus écoute, debout, les reproches qui lui sont faits.  
**καταβεθηκῶς :** Ce participe parfait résultatif (« étant descendu de son cheval ») indique que l'action est terminée. Les traductions plus précises comme « ayant mis pied à terre » ont été appréciées.  
**ἠνιάτο :** Encore un imparfait narratif assez difficile à rendre en français. Il est certainement

duratif : l'état morose de Cyrus dure jusqu'au surgissement du sanglier dans la phrase suivante. On pouvait, cependant, contourner le problème par une apposition. « Tout triste » permet de renforcer le contraste avec ὑπερέχαιρεν de la phrase précédente.

10. Ὡς δ' ἦσθετο κραυγῆς, ἀνεπήδησεν ἐπὶ τὸν ἵππον ὥσπερ ἐνθουσιῶν, καὶ ὡς εἶδεν ἐκ τοῦ ἐναντίου κάπρον προσφερόμενον, ἀντίος ἐλαύνει καὶ διατεινόμενος εὐστόχως βάλλει εἰς τὸ μέτωπον καὶ κατέσχε τὸν κάπρον.

*Mais quand il perçut un cri, il remonta d'un bond sur son cheval, comme un possédé, et, voyant face à lui un sanglier qui chargeait, il s'élança droit dessus et, de toutes ses forces, frappa en plein front le sanglier et l'abattit.*

**ἀνεπήδησεν** : Ici le préverbe ἀνα- indique que Cyrus monte en selle.

**ὥσπερ ἐνθουσιῶν** : littéralement « comme pris d'un transport divin », mais le ton du texte exige une traduction moins religieuse, par exemple « comme un possédé ».

**κάπρον προσφερόμενον** : la participiale est la complétive du verbe εἶδεν. Il fallait choisir la nuance d'hostilité (indiquée dans le Bailly s.u. Pass. I.1) pour trouver « charger ».

**διατεινόμενος εὐστόχως βάλλει εἰς τὸ μέτωπον** : Littéralement « ayant tendu (son arc)/s'étant tendu, il frappe en visant bien dans le front ». Le participe διατεινόμενος peut être rendu soit par « de toutes ses forces, à toute vitesse » (Bailly, s.u. Moy II.2), soit « ayant tendu (son arc) », avec ellipse de l'objet. Pour εὐστόχως, le plus simple était de l'associer avec εἰς τὸ μέτωπον et de traduire « en plein front ».

**κατέσχε** : Le sens de « retenir » n'allait pas ici. La bête est bien abattue.

**τὸν κάπρον** : En grec, on peut facilement faire l'ellipse d'un objet et ne l'exprimer qu'en dernier. En français, il est préférable de mettre l'objet avec le premier verbe et d'utiliser un pronom anaphorique avec les verbes suivants. « Il frappa en plein front et abattit le sanglier » est moins idiomatique que « il frappa le sanglier en plein front et l'abattit ».

11. Ἐνταῦθα μέντοι ἤδη καὶ ὁ θεῖος αὐτῷ ἐλοιδορεῖτο, τὴν θρασύτητα ὀρών.

*Cette-fois ci, c'est son oncle qui se mit à le réprimander à son tour, en voyant sa hardiesse.*

**Ἐνταῦθα μέντοι ἤδη καὶ ὁ θεῖος** : Littéralement « Ici, cependant, désormais, son oncle aussi ». La gradation entre l'épisode du cerf et celui du sanglier vaut aussi pour les réprimandes : la première fois, Cyrus se fait gronder par son escorte, la seconde, par son oncle. On pouvait donc rendre l'ensemble par « cette fois-ci ».

**ὁ θεῖος** : « l'oncle ». Attention à l'homonyme θεῖος « divin » que le contexte permettait d'éliminer.

**ἐλοιδορεῖτο** : Imparfait ingressif.

12. Ὁ δ' αὐτοῦ λοιδορουμένου ὅμως ἐδεῖτο ὅσα αὐτὸς ἔλαβε, ταῦτα ἔᾶσαι εἰσκομίσαντα δοῦναι τῷ πάππῳ.

*Mais lui, malgré ses réprimandes, il lui demanda de le laisser apporter en cadeau à son grand-père tout ce qu'il avait pris lui-même.*

**αὐτοῦ λοιδορουμένου** : Le sujet de ce génitif absolu renvoie à Cyaxarès, l'oncle de Cyrus. La valeur concessive de cette proposition est exprimée par ὅμως.

**ἐδεῖτο** : Cet imparfait est pris dans une séquence imparfait–aoriste. On peut le rendre par un passé simple.

**ὅσα αὐτὸς ἔλαβε, ταῦτα ἔᾶσαι** : L'infinitive dépend du verbe ἐδεῖτο. La relative préposée

ὅσα αὐτὸς ἔλαβε est reprise anaphoriquement par ταῦτα. Littéralement « que tout ce qu'il avait pris lui-même, cela il le laisse... »

13. Τὸν δὲ θεῖον εἰπεῖν φασιν· « Ἄλλ' ἦν αἰσθηταὶ ὅτι ἐδίωκες, οὐ σοὶ μόνον λοιδορήσεται, ἀλλὰ καὶ ἐμοί, ὅτι σε εἴων. »

*On dit que son oncle répondit : « Mais s'il apprend que tu étais à sa poursuite, ce n'est pas qu'à toi qu'il fera des réprimandes, mais aussi à moi, pour t'avoir laissé faire. »*

**Τὸν δὲ θεῖον εἰπεῖν φασιν** : Le texte passe soudain au discours rapporté. Φασιν a un sujet générique (« on dit que... »).

**ἦν** : Comme dans la phrase suivante, il s'agit de la forme contracte de ἐάν, reconnaissable à son esprit doux, normalement suivie d'un système éventuel avec le subjonctif dans la protase.

**αἰσθηταὶ** : Ici le verbe αἰσθάνομαι signifie « apprendre, comprendre, s'apercevoir ».

**ἐδίωκες** : L'idée est que la faute de Cyrus est d'avoir poursuivi le sanglier, sans tenir compte des conseils qui lui ont été prodigués. Il n'y a pas de verbe intransitif français qui corresponde exactement (« chasser » ne va pas, puisque le grand-père sait déjà que Cyrus participe à une chasse). Il faut donc restituer l'objet direct (« le »).

**εἴων** : Imparfait 1<sup>e</sup> personne du singulier de ἐάω-ῶ « laisser, autoriser, permettre ».

14. « Καὶ ἦν βούληται, φάναι αὐτόν, μαστιγωσάτω, ἐπειδὴν γε ἐγὼ δῶ αὐτῷ.

« S'il le désire, aurait-il répondu, il peut bien me faire fouetter, du moment que moi je lui en fais cadeau.

**φάναι αὐτόν** : Φάναι est l'infinitif de φημι « dire, déclarer » ; son sujet est αὐτόν, qui renvoie à Cyrus. Cette infinitive dépend toujours du verbe introducteur φασιν de la phrase précédente. On peut rendre cela par le conditionnel en français.

**μαστιγωσάτω** : Impératif aoriste actif 3<sup>e</sup> personne du singulier : « qu'il me fouette ». L'objet direct n'est pas exprimé, mais on comprend bien qu'il s'agit de Cyrus. Par ailleurs, il est probable qu'Astyagès ne fouetterait pas son petit-fils lui-même. En grec, le sens factitif s'exprime par le verbe simple, d'où la traduction par « faire fouetter ».

**ἐπειδὴν γε** : Littéralement « après que du moins », c'est-à-dire « pas avant que ». L'expression française « du moment que » rend exactement la nuance.

15. Καὶ σύγε, εἰ βούλει, ἔφη, ᾧ θεῖε, τιμωρησάμενος ὃ τι βούλει τοῦτο ὁμως χάρισαί μοι. »

*De ton côté, si tu veux, dit-il, mon oncle, punis-moi comme tu veux, mais accorde-moi cette faveur. »*

**Βούλει** : 2<sup>e</sup> personne du singulier de βούλομαι.

**τιμωρησάμενος ὃ τι βούλει** : « après m'avoir infligé la punition que tu veux ». Le relatif est ici adverbial. Attention à la confusion entre ὃ τι, forme neutre de ὅστις, et ὅτι « que, parce que ». Le caractère concessif du participe est indiqué par l'adverbe ὁμως.

**χάρισαι** : Impératif aoriste 2<sup>e</sup> personne de χαρίζομαι « accorder une faveur ». Son objet est τοῦτο qui renvoie à l'idée d'offrir les prises au grand-père.

16. Καὶ ὁ Κυαξάρης μέντοι τελευτῶν εἶπε· « Ποίει ὅπως βούλει· σὺ γὰρ νῦν γε ἡμῶν ἔοικας βασιλεὺς εἶναι. »

*Cyaxarès alors finit par dire : « Fais comme tu veux : car désormais on voit bien que c'est*

*toi qui es notre roi ».*

**ΤΕΛΕΥΤΩΝ** : Littéralement « en finissant », donc « pour finir ».

**ΠΟΙΕΙ** : Impératif présent 2<sup>e</sup> personne de ποιέω-ῶ (distinct, par l'accent, de ποιεῖ, indicatif présent 3<sup>e</sup> personne du singulier).

**Νῦν γε** : « maintenant en tout cas (c'est-à-dire pas auparavant) ». Cyaxarès insiste sur le fait que les actions et le discours de Cyrus lui ont montré qu'à partir de ce moment Cyrus est le roi.

**ἔοικας** : Forme de parfait à sens présent : « sembler, avoir l'air ». Souvent, les traductions par « sembler » sont lourdes et artificielles en français. On peut donc penser par des tournures comme « on voit bien que ».

**ἡμῶν** : Le pronom personnel au génitif est remonté dans la phrase mais il est bien le complément du nom de βασιλεύς.

### **Proposition de traduction**

Aussi Cyrus interrogeait-il sa suite avec enthousiasme, pour savoir quelles étaient les espèces d'animaux dont il ne fallait pas s'approcher et lesquelles il ne fallait pas avoir peur de poursuivre. Ils lui disaient que des ours avaient déjà tué bien des gens qui s'en étaient approchés, de même que des sangliers, des lions et des léopards, mais que cerfs et chevreuils, mouflons et onagres ne présentaient aucun danger. Ils ajoutaient également qu'il fallait prendre garde aux difficultés du terrain tout autant qu'aux animaux, car bien des gens étaient déjà tombés dans un précipice avec leurs chevaux. Et Cyrus apprenait tout cela avec enthousiasme ; mais lorsqu'il vit un cerf débucher, il oublia tout ce qu'il avait entendu et se mit à sa poursuite sans rien voir d'autre que l'endroit par où il fuyait. Et voilà que son cheval, en tentant de franchir un obstacle, tombe à genoux, manquant presque de le précipiter lui aussi par-dessus tête. Malgré tout, Cyrus réussit tant bien que mal à se maintenir en selle, et son cheval finit par se relever. Lorsqu'il fut arrivé dans la plaine, il lança son javelot et abattit le cerf, une belle et grande prise. Et il en fut tout content ; mais ses gardes, qui étaient accourus, le réprimandèrent en lui disant quel danger il avait couru, et ils finirent par déclarer qu'ils allaient le dénoncer. Aussi Cyrus, qui avait mis pied à terre, restait-il là, tout triste de ce qu'il entendait. Mais quand il perçut un cri, il remonta d'un bond sur son cheval, comme un possédé, et, voyant face à lui un sanglier qui chargeait, il s'élança droit dessus et, de toutes ses forces, frappa en plein front le sanglier et l'abattit. Cette-fois ci, c'est son oncle qui se mit à le réprimander à son tour, en voyant sa hardiesse. Mais lui, malgré ses réprimandes, il lui demanda de le laisser apporter en cadeau à son grand-père tout ce qu'il avait pris lui-même. On dit que son oncle répondit : « Mais s'il apprend que tu étais à sa poursuite, ce n'est pas qu'à toi qu'il fera des réprimandes, mais aussi à moi, pour t'avoir laissé faire. » « S'il le désire, aurait-il répondu, il peut bien me faire fouetter, du moment que moi je lui en fais cadeau. De ton côté, si tu veux, dit-il, mon oncle, punis-moi comme tu veux, mais accorde-moi cette faveur. » Cyaxarès alors finit par dire : « Fais comme tu veux : car désormais on voit bien que c'est toi qui es notre roi ».

établi par Estelle Manceau

Le texte proposé à la traduction était le début de la lettre 8 du livre V, où Pline le Jeune répond à un correspondant qui l'invite à se lancer dans la rédaction d'un ouvrage historique : après avoir fait l'éloge du genre et rappelé que son oncle avait lui-même composé un tel ouvrage, Pline déclare que sa priorité est de se consacrer à la publication de ses plaidoiries ; s'ensuit une comparaison entre le genre du discours judiciaire et l'histoire.

Si la politesse, et sans doute une certaine fierté d'être sollicité pour contribuer à un genre prestigieux, font que Pline commence par montrer son intérêt, en apparence du moins ; en réalité, il semble surtout avancer tous les motifs pour s'en tenir à son genre de prédilection, l'éloquence judiciaire, et trouve même le moyen de suggérer que celui-ci requiert en réalité un talent plus grand que l'histoire. Le propos était donc plutôt subtil.

Pline le Jeune est un auteur très pratiqué par tous ceux qui préparent la version latine ; le texte alternait des constructions simples et accessibles et de beaucoup plus complexes, nécessitant une connaissance fine de la syntaxe latine et une attention minutieuse à la morphologie. Il permettait ainsi de distinguer les copies moyennes des très bonnes. Le passage final à partir de la ligne 23 demandait également une connaissance des caractéristiques littéraires de chaque genre pour traduire au mieux le vocabulaire employé.

Nous ne pouvons que conseiller aux futurs de candidats de se familiariser, par la pratique de la lecture cursive du latin – le « petit latin », avec quelques expressions caractéristiques du vocabulaire juridique, utilisé par de nombreux auteurs : *Egi [...] causas* l. 16 et *actiones* l. 20 ont ainsi un sens bien précis.

Nous avons constaté des confusions entre les pronoms *quid* et *quod* : il est donc essentiel de revoir dans une grammaire la morphologie et la syntaxe des pronoms interrogatifs et relatifs. Plus largement, on ne peut traduire un texte du niveau de l'agrégation sans bien connaître les subordonnants, les différents types de subordonnées et les modes et temps verbaux employés.

Nous rappelons que la lecture initiale du texte sert entre autres à repérer les répétitions de termes, qui doivent se retrouver dans les traductions :

– *oratio*, l. 9, l. 22

– *studium*, l. 13, l. 17

– Les candidats ont pour la plupart tenu compte du chapeau introducteur invitant à traduire le terme *historia* par « œuvre/ouvrage d'histoire » l. 2, l. 14, l. 19 et ont généralement su réserver le terme d'« histoire » aux endroits où Pline parlait du genre en lui-même, l. 9, l. 10, l. 22.

Nous incitons très fortement les candidats à effectuer des vérifications dans le dictionnaire, et à ne pas se fier à des intuitions parfois trompeuses : ainsi, une recherche permet d'identifier *temere* l.3, *aeque* l. 5, *praesertim* l. 6 et *maxime* l. 25 comme des adverbes et non comme des adjectifs ou comme des verbes dans le cas de *temere* et *praesertim*. Cela permet aussi d'éviter les calques sources d'erreurs, comme traduire *sollicito* employé l.5 par « solliciter ».

Le stress du concours ne doit pas empêcher les candidats d'être sensibles aux invraisemblances : il est ainsi peu probable, concernant le début de phrase « *Vnodevicensimo aetatis (...) coepi* » l. 20-21, que Pline ait commencé à parler au forum à 12 ans, ou encore à 80 ans.

Il est par ailleurs essentiel de connaître quelques *realia* essentiels de la civilisation romaine : ainsi l'expression *idemque per adoptionem pater* l. 14 a parfois été comprise comme une marque d'affection et traduite par « qui est comme un père affectif pour moi », or il s'agit bien de l'adoption comme pratique courante en droit romain, puisque Pline l'Ancien, oncle de Pline le Jeune, a de fait adopté son neveu.

Il est impératif de s'assurer que la traduction respecte les règles grammaticales et syntaxiques du français : les fautes sont donc sanctionnées, particulièrement quand la traduction produite est incohérente sur le plan syntaxique. A l'inverse, les traductions élégantes, utilisant au mieux les ressources du français pour traduire avec la plus grande justesse le texte source ont été valorisées.

Le jury a corrigé 92 copies (124 l'an dernier). Les notes attribuées vont de 0,5 à 19, avec une moyenne de 9,16. Les notes se répartissent ainsi : 17 copies ont obtenu une note comprise entre 0,5 et 5,5 ; 35 copies entre 6 et 9,5 ; 30 copies entre 10 et 14,5 ; 10 copies entre 15 et 19.

Le jury adresse aux candidats de la session 2026 ses encouragements les plus vifs, et espère que ce rapport leur sera utile.

Voici à présent le détail du texte de Pline, section par section.

### *C. Plinius Titinio Capitoni suo s.*

*Suades ut historiam scribam, et suades non solus ; multi hoc me saepe monuerunt et ego uolo, non quia commode facturum esse confidam (id enim temere credas nisi expertus), sed quia mihi pulchrum in primis uidetur non pati occidere quibus aeternitas debeatur, aliorumque famam cum sua extendere.*

Quand il s'agit d'une lettre, il faut absolument traduire l'en-tête, sans oublier les abréviations : C. pour *Caius* et « s. » pour *salus* ; il ne fallait pas non plus oublier le possessif, que l'on peut rendre par « son cher ». Il était également prudent de vérifier le *cognomen* *Capito* dans le Gaffiot pour éviter les transcriptions fautives.

La construction *suades ut* suivie du subjonctif, avec le sens de « conseiller de / engager à », a été bien perçue dans l'ensemble. La traduction de *historia* par « une histoire » a été pénalisée. L'adjectif *solus* ne pouvait que se rapporter au sujet « tu » : « tu n'es pas le seul à ». Le démonstratif *hoc* reprenait l'idée exprimée par la subordonnée *ut historiam scribam*. *Moneo* a ici également le sens de « conseiller », « avertir » n'étant pas pertinent dans ce contexte.

La suite présentait des difficultés. Il fallait absolument tenir compte du subjonctif *confidam*, ici dans une proposition de cause indiquant une cause dont on ne peut assurer la réalité (voir le *Précis de grammaire des lettres latines* § 505), à la différence de la subordonnée *sed quia (...) uidetur* ; il était suivi d'une proposition infinitive de même sujet, dont l'infinitif futur a été généralement bien traduit. *Commode* n'indique pas l'idée de facilité, comme l'ont cru certains, mais le fait de mener à bien l'entreprise.

L'adverbe *temere* « à la légère », « sans réflexion » n'a pas toujours été identifié comme tel ; il porte sur le verbe au subjonctif *credas*, pour lequel le jury a accepté une traduction par « tu » à condition qu'elle tienne compte du subjonctif et que la construction soit cohérente, mais qu'il est préférable de traduire ici par une tournure impersonnelle (voir *Précis* § 297). La tournure elliptique *nisi expertus*, à traduire par « si tu/on n'as/a pas essayé » a posé des difficultés, sans doute parce que l'auxiliaire permettant de former le parfait du déponent *experior* n'est pas exprimé.

Dans la subordonnée de cause suivante, *pulchrum* forme une tournure impersonnelle avec *videtur*, dont dépendent deux infinitifs, *pati* infinitif du déponent *patior*, et *extendere* « il semble beau de ne pas accepter (...) et de perpétuer » ; *pati* se construit à son tour avec une proposition infinitive dont le verbe est *occidere*, et le sujet l'antécédent sous-entendu du relatif *quibus* « ceux à qui... » (la relative étant au subjonctif parce qu'elle dépend d'une infinitive). *Occidere* devait être traduit par « mourir » et non « tuer », qui n'a pas de sens ici. L'expression *in primis* figure bien dans le Gaffiot (après renvoi à *imprimis*) avec le sens de « avant tout », « principalement » ; cela n'a pas de sens de faire de *primis* l'antécédent de *quibus*. *Extendere* peut se comprendre ici plutôt avec un sens temporel, mais le jury a accepté les traductions allant dans le sens d'« augmenter ». *Cum* est ici la préposition suivie de l'ablatif « en même temps que la sienne ».

### Proposition de traduction

Caius Pline à son cher Titinius Capito, salut.

Tu m'engages à écrire une œuvre historique, et tu n'es pas le seul à m'y engager ; bien des gens m'ont souvent donné ce conseil, et c'est ce que je veux, non que j'aie la conviction de réussir (il serait en effet inconsidéré de le croire, sans avoir fait un essai), mais parce qu'il me semble beau par-dessus tout de ne pas laisser périr ceux qui ont droit à l'immortalité, et de perpétuer la gloire d'autrui en même temps que la sienne.

*Me autem nihil aeque ac diuturnitatis amor et cupido sollicitat, res homine dignissima, eo praesertim qui nullius sibi conscius culpa posteritatis memoriam non reformidet. Itaque diebus ac noctibus cogito : si « qua me quoque possim tollere humo », id enim uoto meo sufficit ; illud supra uotum, « uictorque uirum uolitare per ora... », « quamquam o... » ; sed hoc satis est, quod prope sola historia polliceri uidetur.*

Rappelons que les mots de liaison du type *autem* (ou *vero* l. 13) sont à rendre d'une manière ou d'une autre : ici, il permet de passer de la généralité qui précède au sentiment personnel exprimé par la position initiale du pronom *Me*. *Aeque* devait être identifié comme un adverbe, construit ici *aeque ac*, « autant que » ; le génitif *diuturnitatis* était complément des noms *amor* et *cupido*, pour lesquels le jury a valorisé (sans l'exiger) la traduction par l'hendiadyn « amour passionné ». Plusieurs traductions ont été acceptées pour le verbe *sollicitat* : « émouvoir », « séduire », « préoccuper », l'essentiel étant de faire apparaître l'émotion exprimée.

*res homine dignissima*, « la chose la plus digne d'un homme », constituait une apposition à *diuturnitatis amor et cupido* et il fallait voir dans le pronom *eo* à la fois une apposition à *homine* et l'antécédent du relatif *qui* ; *praesertim* devait être identifié comme un adverbe : « surtout à celui qui... » ; le subjonctif exprime la nuance consécutive de la relative (voir le

*Précis* § 546, point 1 pour les relatives à construction *is... qui*). L'adjectif *consciis* se rapporte au sujet de la relative et appelle un complément au génitif ; le Gaffiot, par l'exemple donné *cum sibi nullius essent consciis culpæ* Cic. Off. 3, 73, « conscients de n'avoir aucune responsabilité », offrait une aide pour la construction, mais pas véritablement pour le vocabulaire, puisque *culpa* devait plutôt être traduit par « faute » : c'est parce qu'il est « conscient de n'avoir commis aucune faute » que cet homme « n'a pas à craindre la mémoire de la postérité ».

La phrase *Itaque (...) cogito* n'offrait pas de difficulté particulière et introduisait les citations de vers de Virgile, difficiles à insérer dans la rédaction : le jury n'a donc pas pénalisé les maladresses et a valorisé au contraire l'intégration fluide des vers cités dans la phrase. Pour le premier, il fallait traduire le subjonctif de souhait *possim*, et faire du pronom *me* le COD de l'infinitif *tollere*, sans oublier de traduire le *quoque*. *Qua* ne pouvait donc pas être un accusatif COD mais était à comprendre comme un adverbe indéfini.

Il fallait être attentif à l'emploi des pronoms : *id* est le pronom de rappel, donc renvoie au vers qui précède, alors que *illud* annonce le suivant qui marque une gradation dans les souhaits ; *supra* est à comprendre comme une préposition suivie de l'accusatif, le verbe *sum* étant sous-entendu « celui-ci est au-dessus de mon vœu ». Il fallait traduire *victor* comme une apposition au sujet de l'infinitif *uolitare*, car en faire le sujet lui-même obligeait à transformer l'infinitif en indicatif. *Virum* était à analyser comme une forme poétique du génitif pluriel de *vir*, forme citée dans Gaffiot, et *ora* comme l'accusatif pluriel de *os*, la « bouche », pour lequel le dictionnaire donnait un exemple identique à notre vers *volitare per ora virum*, Enn. d. Cic. Tusc. 1, 34, « voler sur les lèvres des hommes ». *Quamquam o* était lui aussi traduit dans Gaffiot.

La phrase suivante a posé de réelles difficultés. *Hoc* était à analyser comme l'antécédent du relatif *quod*. Ensuite, la relative elle-même a fait l'objet d'erreurs : beaucoup n'ont pas vu que l'adverbe *prope* « presque » portait sur *sola* et certains ont traduit *polliceri* comme un passif alors qu'il s'agit d'un déponent, de sens actif donc.

### **Proposition de traduction**

Or, en ce qui me concerne, rien ne me préoccupe autant que l'amour et le désir d'une renommée durable, la chose la plus digne d'un homme, surtout pour celui qui, conscient de n'avoir commis aucune faute, n'a pas à craindre la mémoire de la postérité. C'est pourquoi jour et nuit je reviens sur cette pensée : « Ah ! si d'une manière ou d'une autre, je pouvais m'élever moi aussi au-dessus de la terre », car elle suffit à combler mes vœux ; cette autre dépasse mes vœux « et en vainqueur voler sur les lèvres des hommes... », « et pourtant, oh... » ; mais je me contente de ce que l'histoire semble être presque la seule à promettre.

*Orationi enim et carmini parua gratia, nisi eloquentia est summa ; historia quoquo modo scripta delectat. Sunt enim homines natura curiosi et quamlibet nuda rerum cognitione capiuntur, ut qui sermunculis etiam fabellisque ducantur.*

Le sens de *carmen*, dans un contexte où il est question de littérature, signifiait « poème/poésie », et non « chant » ; autre point de vocabulaire, *gratia* ici avait le sens de « charme, agrément, attrait », et non « faveur, bienfait », qui n'était pas du tout pertinent ; la compréhension de cette phrase nécessitait de bien identifier et construire les datifs comme

tels, et non de faire comme s'il s'agissait de génitifs : nous avons une construction classique où le datif exprime la possession « un discours et un poème ont un un faible attrait... ». Le Gaffiot n'aide guère à traduire le terme *d'eloquentia* pour lequel il propose « éloquence », qui ne convenait pas au « poème » ; le jury n'a bien sûr pas pénalisé ceux et celles qui l'ont suivi, mais a valorisé les traductions par « style ».

La construction *quoquo modo scripta* a posé quelques problèmes, que le dictionnaire aidait à résoudre, puisqu'il indique bien le sens de « de quelque manière que » pour *quoquo modo*, ce qui invitait à faire porter cette locution adverbiale sur le participe *scripta*.

La phrase suivante a posé beaucoup de problèmes aux candidats, dont beaucoup ont traduit comme s'il y avait le tour *sunt qui* suivi du subjonctif, négligeant la présence du *ut*, or nous avons d'abord une structure simple sujet – verbe d'état – attribut du sujet, coordonnée à une deuxième proposition ; celle-ci n'a pas toujours été bien comprise, notamment parce que beaucoup ont vu dans *quamlibet* une conjonction de subordination, oubliant que celle-ci réclame le subjonctif, or il s'agit d'un adverbe portant sur *nuda* « si dépouillée soit-elle ». *Capio* a ici le sens de « séduire ». Quant à la subordonnée au subjonctif, la présence de *ut* et du subjonctif a égaré certains sur la voie de la consécutive, or il s'agissait d'une relative exprimant la cause, *ut* ne faisant que renforcer le relatif, dont l'antécédent est *homines* (voir le *Précis* § 547). Les candidats ont dans l'ensemble fait l'effort de traduire la valeur péjorative des suffixes de *sermunculis* et *fabellis*.

### Proposition de traduction

Car un discours et un poème ont peu d'attrait, si le style n'est pas parfait ; l'histoire plaît, de quelque manière qu'elle soit écrite. Les hommes sont en effet curieux par nature et sont attirés par l'information sur les faits, si dépouillée soit-elle, puisqu'ils se laissent mener même par des commérages et des contes.

*Me uero ad hoc studium impellit domesticum quoque exemplum. Auunculus meus idemque per adoptionem pater historias et quidem religiosissime scripsit. Inuenio autem apud sapientis honestissimum esse maiorum uestigia sequi, si modo recto itinere praecesserint.*

Le début de la deuxième partie du texte est marqué par l'introduction de l'exemple familial, *exemplum domesticum*. Il fallait veiller à trouver une traduction de *studium* pertinente pour les deux occurrences, l. 13 et 17 : « travail » était sans doute le plus juste, mais le jury s'est montré indulgent si l'effort de cohérence était respecté et n'aboutissait pas à un contresens.

Il importait de bien traduire le *idemque* précisant que l'« oncle maternel » (*avunculus*) et le « père adoptif » (*per adoptionem pater*) était la même personne, dans laquelle il fallait reconnaître Pline dit « l'Ancien ». Quelques contresens ont été commis sur l'adverbe au superlatif *religiosissime*, qui n'avait rien à voir avec la piété, mais indiquait l'attention scrupuleuse avec lequel cet oncle avait travaillé.

La phrase suivante a posé beaucoup de problèmes : d'abord, il fallait bien voir dans la forme *sapientis* un accusatif pluriel (ne pas hésiter à revoir la troisième déclinaison, type *civis*) dépendant de la préposition *apud* « chez les sages ». La proposition infinitive dépendant de *inuenio* comportait une locution impersonnelle *honestissimum esse* suivie de l'infinitif *sequi* « il est très honorable de suivre... ». Pour traduire la conditionnelle, il fallait bien voir un sens

restrictif dans l'adverbe *modo*, et non un adjectif, le Gaffiot indiquant bien le sens de *si modo* « si seulement », « si du moins ». Il fallait également être attentif à la valeur d'antériorité du subjonctif parfait *praecesserint*. L'expression *recto itinere* signifie « sur le droit chemin », et non « droit au but », traduction qui, bien qu'indiquée par le dictionnaire pour la poésie, ne faisait guère sens ici.

### Proposition de traduction

Pour ma part, c'est aussi l'exemple familial qui me pousse à entreprendre ce travail. Mon oncle maternel, qui est également mon père adoptif, a écrit des œuvres historiques, qui plus est avec un très grand souci d'exactitude. Or je lis chez les sages qu'il est tout à fait honorable de suivre les traces de ses ancêtres, à condition qu'ils nous aient précédés dans le droit chemin.

*Cur ergo cunctor ? Egi magnas et graues causas ; has, etiamsi mihi tenuis ex iis spes, destino retractare, ne tantus ille labor meus, nisi hoc quod reliquum est studii addidero, mecum pariter intercidat. Nam si rationem posteritatis habeas, quidquid non est peractum pro non inchoato est. Dices : « Potes simul et rescribere actiones et componere historiam. » Vtinam ! sed utrumque tam magnum est, ut abunde sit alterum efficere.*

Le début de cette section n'a pas posé de grosses difficultés, à condition bien sûr d'identifier le sens de *causam egere* « plaider une cause », signalé dans le Gaffiot pour le verbe *ago*, rubrique C. L'article étant long, nous rappelons la nécessité pour les agrégatifs de retenir quelques expressions usuelles, surtout dans un genre aussi pratiqué dans le champ scolaire que l'éloquence judiciaire ; le jury s'est montré ouvert sur la traduction des adjectifs *magnas* et *graves*, à condition qu'elle ne soit pas incohérente.

A partir du démonstratif *has*, qui reprenait les *causas* évoquées précédemment, les constructions nécessitaient une attention fine. Dans la subordonnée introduite par *etiamsi*, l'adjectif *tenuis* est attribut de *spes* par l'intermédiaire d'un verbe *est* sous-entendu, et le pronom *iis* reprend *has [causas]*, ce qui signifie littéralement « même si l'espoir venant d'elles [les causes] est mince ». Le contexte invitait à comprendre *retractare destino* comme « je prends la décision de [les] remanier », comme la suite de la phrase – il est vrai très complexe, l'indiquait. La subordonnée de but *ne (...) intercidat* a été bien identifiée : il fallait s'efforcer de traduire *tantus, ille* et *meus* « tout ce labeur qui est le mien/ que j'ai fourni » et bien penser à faire porter *pariter* sur *mecum*, Pline redoutant que son œuvre judiciaire « disparaisse en même temps que [lui] ». La subordonnée de condition comporte un verbe au futur antérieur *addidero* à traduire par un présent (*Précis* § 515) « si je n'ajoute pas », et intègre une relative, *hoc* étant l'antécédent de *quod*, et non la conjonction exprimant la cause ; beaucoup d'erreurs ont été commises sur *studii* faute d'avoir tenu compte de la valeur du génitif, qui en fait un complément de *reliquum* « ce qui reste du travail ».

La phrase suivante comportait elle aussi son lot de difficultés : le Gaffiot indique toutefois bien le sens « tenir compte de » pour *rationem habere* accompagné d'un génitif, dans un article long, il est vrai. Comme pour la l. 3, le jury acceptait une traduction par « tu » pour *habeas* à condition que le subjonctif soit pris en considération, mais il est préférable là encore de traduire par une expression impersonnelle. Il fallait être attentif à l'article du dictionnaire sur *quidquid* indiquant « quoi que » (en deux mots !) et au parfait de *peractum est* « quoi que ce

soit qui n'a pas été achevé » ; la tournure elliptique *pro non inchoato est*, « est comme non commencé », est difficile à traduire, en raison de la polysémie de la préposition *pro*. Le jury a valorisé les traductions élégantes de ce passage.

Il a également été sensible dans sa notation à l'effort de traduction de l'asyndète I. 19. La phrase au discours direct ne posait aucun problème de construction ; il fallait toutefois là encore être attentif au sens judiciaire de *actiones*. Pour identifier le sens du nominatif neutre singulier *utrumque*, il fallait regarder l'entrée *uterque* dans le dictionnaire, qui indiquait bien le sens « chacun des deux, l'un et l'autre », et renvoyait aux deux genres littéraires de la plaidoirie et de l'œuvre historique évoqués précédemment, par opposition à *alter*, ici à l'accusatif neutre singulier *alterum*, qui signifie « l'un des deux ». Le corrélatif *tam* annonçait une consécutive, généralement comprise ; rappelons que si les consécutives sont au subjonctif en latin, ce n'est pas le cas en français, il fallait donc traduire par un indicatif « il est suffisant de ».

### Proposition de traduction

Donc pourquoi est-ce que j'hésite ? J'ai plaidé des causes importantes et difficiles ; ces causes, même si je n'ai qu'un mince espoir d'en tirer quelque chose, j'ai l'intention de les reprendre, pour éviter que toute la peine que je me suis donnée n'aille, si je n'y ajoute pas cette dernière partie du travail, disparaître en même temps que moi. En effet, eu égard à la postérité, toute œuvre inachevée équivaut à une œuvre non commencée. Tu vas me dire : « tu peux à la fois revoir tes plaidoiries et composer un ouvrage d'histoire. » Si seulement ! Mais les deux tâches sont si importantes qu'il est largement suffisant d'en mener une à bien.

*Vnodeuicensimo aetatis anno dicere in foro coepi et nunc demum quid praestare debeat orator, adhuc tamen per caliginem, uideo. Quid, si huic oneri nouum accesserit ? Habet quidem oratio et historia multa communia, sed plura diuersa in his ipsis quae communia uidentur.*

Le complément de temps *unodeuicensimo aetatis anno* a donné lieu aux traductions les plus diverses et les plus fantaisistes. Il fallait décomposer *uno*, ablatif de *unus* (en composition, abrégé en *un-*), *de* indiquant la soustraction, et *uicensimus* ou *uicesimus* (forme indiquée dans le Gaffiot), l'adjectif ordinal « vingtième », d'où la forme *undeuicesimus*, « dix-neuvième » (un retiré du vingtième ; voir le *Précis* § 195 pour la formation des nombres composés et § 198 pour les ordinaux) : Pline rappelait qu'il avait « commencé à parler au forum » « dans la dix-neuvième année de sa vie », c'est-à-dire « à l'âge de dix-huit ans ».

*Quid* a souvent été confondu avec *quod*, or il s'agit du pronom interrogatif neutre, introduisant une subordonnée interrogative indirecte – d'où le subjonctif *debeat* - subordonnée COD du verbe *uideo* en fin de phrase. *Nunc demum* précise *uideo* « c'est seulement maintenant que je vois en quoi l'orateur doit exceller ». Il ne fallait pas oublier les adverbes *adhuc* et *tamen* qui introduisent une précision « encore toujours à travers un nuage/ un brouillard ».

Le pronom interrogatif *quid* introduit une interrogative elliptique « qu'en sera-t-il ? » et ne devait pas là non plus être confondu avec *quod* ; pour la conditionnelle, il fallait sous-entendre *si huic oneri nouum [onus] accesserit* : « si à ce fardeau vient s'en ajouter un [fardeau] nouveau », *accesserit* étant à identifier comme un futur antérieur (voir la section précédente).

La proposition *Habet (...) communia* a été comprise, encore fallait-il bien penser à traduire le *quidem* « certes », qui prépare la coordination adversative *sed*. La fin de la phrase a paru difficile à comprendre aux candidats. Il fallait déjà analyser *plura* comme un comparatif, et repérer l'antithèse entre *multa communia* et *plura diversa*, « beaucoup de points communs, encore plus de points opposés » ; ensuite, la relative était introduite par la préposition *in* suivie des deux pronoms *his* et *ipsis* antécédents du relatif, « sur ces points mêmes qui semblent communs ».

### Proposition de traduction

J'ai commencé à parler au forum à l'âge de 18 ans et c'est seulement maintenant que je vois, et encore toujours à travers une nappe de brouillard, de quelle qualité doit faire preuve un orateur. Qu'en sera-t-il, si à ce fardeau vient s'en ajouter un nouveau ? Un discours et un ouvrage d'histoire ont certes beaucoup de caractéristiques communes, mais ils ont bien plus de divergences dans les caractéristiques mêmes qui paraissent communes.

*Narrat illa, narrat haec, sed aliter : huic pleraque humilia et sordida et ex medio petita, illi omnia recondita, splendida, excelsa conueniunt ; hanc saepius ossa, musculi, nerui, illam tori quidam et quasi iubae decent ; haec uel maxime ui, amaritudine, instantia, illa tractu et suauitate atque etiam dulcedine placet ; postremo alia uerba, alius sonus, alia constructio.*

La fin de la version compare les caractéristiques du discours et de l'histoire, en opposant les pronoms démonstratifs *haec* et *illa*. Une certaine subtilité caractérise l'emploi de ces pronoms, puisque la suite confirme que *haec* renvoie au discours et *illa* à l'histoire, donc ici, il fallait repérer que *haec* renvoie non pas au dernier nom cité, mais à celui qui désigne le genre choisi par Pline, le discours de plaidoirie, alors que *illa* désigne le genre qu'il met à distance, l'histoire.

Les constructions ont été bien analysées à l'exception de quelques points de détail. Le jury a valorisé les copies qui rendaient élégamment les effets de style du passage : à chaque genre, Pline associe des séries de trois caractéristiques, d'où les rythmes ternaires (à l'exception d'une coordination de deux éléments l. 25). Conscients des limites du Gaffiot, les correcteurs ont tenu compte des difficultés liées au choix du sens des termes, en particulier les métaphores, là encore à condition que ce choix ne crée pas de contresens.

Le sujet de *conueniunt* est constitué par deux séries d'adjectifs neutres pluriels qualifiant les sujets respectifs de chaque genre ; il fallait rendre d'une manière ou d'une autre le comparatif *pleraque* ; *humilia* et *sordida* ont été compris, en revanche l'expression *ex medio petita* a occasionné quelques erreurs : *peto* signifie « rechercher », *ex medio* « tiré du milieu », c'est-à-dire de « la vie commune », « la vie courante. Traduire *recondita* par « secrets » n'était pas cohérent avec *splendida* et *excelsa* ; il fallait comprendre qu'il s'agissait de faits « rares » (éventuellement « profonds »).

Le balancement suivant introduisait une métaphore corporelle, bien perçue par les candidats. Il ne fallait oublier ni le comparatif *saepius*, ni l'adjectif indéfini *quidam*, ni l'adverbe *quasi*. Pour *torus*, on a valorisé l'idée d'« enflure » qui peut avoir un sens physique mais également stylistique ; *juba* pouvait être traduit par « crinière » mais aussi par « cime », pour lesquels le Gaffiot donnait certes un exemple pris chez Pline, mais « panache » présente une polysémie plus intéressante.

La fatigue ou le manque de temps expliquent peut-être que tant de candidats aient vu dans *maxime* un adjectif épithète de *vi* alors qu'il s'agissait d'un adverbe superlatif signifiant « au plus haut point ». Le Gaffiot n'était pas d'une grande aide pour traduire *amaritudo*, mais « aigreur », péjoratif, n'était guère judicieux entre deux termes plutôt laudatifs, *vis* « la force », et *instantia* la « véhémence », donc « âpreté » constituait un meilleur choix. *Tractus*, *suavitas* et *dulcedo* ont été généralement bien traduits par « lenteur » ou « ampleur », « douceur », et « grâce » ou « charme ».

La phrase suivante, plutôt bien comprise, comportait trois sujets d'un verbe *sunt* sous-entendu, avec un même attribut *alius* répété trois fois, avec le sens de « différent ». Le Gaffiot donne pour *constructio* le sens de « construction syntaxique », dont on voit mal l'intérêt ici, auquel il fallait préférer le sens de « construction, structure de l'œuvre ».

### **Proposition de traduction**

L'un est narratif, l'autre aussi, mais différemment : à l'un conviennent des sujets le plus souvent ordinaires, ternes, et tirés de la vie courante, à l'autre des sujets toujours rares, brillants, sublimes ; l'un doit avoir plus souvent de l'os, du muscle, du nerf, l'autre, peut-on dire, une enflure et presque un panache ; l'un plaît peut-être avant tout par la force, l'âpreté, la fougue, l'autre par l'ampleur, la douceur et même la grâce ; enfin, le vocabulaire est différent, les sonorités sont différentes, la structure est différente.

# ÉPREUVES ORALES D'ADMISSION

## Rapport sur la leçon

établi par Hélène Parent et Romain Berry,  
Emmanuel Échivard,  
Anne Sinha et Marion Bellissime

Durée de la préparation : 6 h  
Durée de l'épreuve : 50 min  
Coefficient de l'épreuve : 8

### 1 – Rapport sur la leçon en littérature française

#### 1. LA PRÉPARATION DE L'ÉPREUVE

Pour cette épreuve, le candidat peut être confronté à deux types de sujet : la leçon proprement dite, dont le libellé souvent bref, comportant un ou plusieurs mots ou parfois une citation, invite à traiter certains aspects d'une ou plusieurs œuvres du programme (par exemple : « La prose dans *Le Bestiaire d'amour* de Richard de Fournival » ; « Dénouer la comédie dans *La Place royale*, *Le menteur* et *La Suite du menteur* de Corneille » ; « Résumer en poèmes tout ce qui remue la société actuelle » (Vigny, *Journal d'un poète*) ; et l'étude littéraire, qui consiste à analyser, dans un développement organisé, un segment long d'une des œuvres du programme (plusieurs pages de prose ou plusieurs poèmes). Dans les deux cas, la durée de la préparation est de six heures et, lors du tirage, le candidat se voit remettre un exemplaire vierge de l'œuvre ou des œuvres concernées par le sujet. Cette durée de six heures, qui se rapproche de celle de la dissertation à l'écrit, laisse au candidat le temps d'appréhender le sujet dans toutes ses dimensions, sans se précipiter, dans le cas d'une leçon, et de relire et d'analyser très attentivement le segment concerné dans le cas d'une étude littéraire. Pour la leçon, il faut avant tout être très attentif à ne pas se tromper dans la délimitation du sujet, notamment lorsque le programme prévoit plusieurs œuvres pour un auteur – c'était le cas lors de cette session avec Richard de Fournival (*Le Bestiaire d'amour* et *La Response du Bestiaire*), Corneille (*La Place royale*, *Le menteur* et *La Suite du menteur*) et enfin Koltès (*Dans la solitude des champs de coton* et *Combat de nègre et de chiens*). Parfois, le sujet indique explicitement cette délimitation (exemple : « La "Maison Memoire" dans *Le Bestiaire d'amour* » n'invite pas à traiter la *Response*) ; parfois cette délimitation est implicite, mais généralement logique (exemple : « Alidor, un héros de comédie ? » ne portait bien évidemment que sur *La Place royale*). Dans le cas d'un sujet-citation, ladite citation est le plus souvent extraite de l'œuvre ou d'une des œuvres concernées : la première chose à

faire est alors de la retrouver et de la contextualiser, ce qu'une bonne connaissance du programme permet normalement de faire assez rapidement.

Outre l'analyse précise des termes du sujet (voir *infra*), le temps de préparation est suffisamment long pour permettre de parcourir le livre dans son intégralité, ce qui s'avère d'autant plus indispensable lorsque le sujet invite à relever des occurrences d'un terme ou d'un thème au sein de l'œuvre – par exemple, dans le cas d'un sujet comme « Consentement et non-consentement dans l'*Histoire d'une Grecque moderne* », il est bon de commencer par relever les différentes occurrences du terme « consentement » et de ses dérivés dans le texte et de les contextualiser : même si cela ne suffit pas à épuiser le sujet, un tel relevé permet d'ores et déjà de cibler les passages qui seront commentés au cours de la leçon.

La durée de six heures permet enfin au candidat d'organiser son oral, aussi bien en termes de contenu – préparer un plan clair et rigoureux, bien cibler les extraits qui seront lus et commentés, respecter un équilibre entre chaque partie et sous-partie –, qu'en termes matériels – bien matérialiser les passages qui seront commentés pour ne pas se perdre dans le livre, bien classer et numéroter ses feuilles de brouillon, s'assurer qu'on est capable de se relire sans difficulté. Le jury a constaté cette année que de trop nombreux candidats se perdaient dans leurs notes, faute d'avoir correctement balisé le livre ou classé leurs feuilles, ce qui nuit fortement à la clarté et à la fluidité du propos.

Enfin, cette durée de préparation (tout comme la durée de l'oral lui-même, au reste) demande à être apprivoisée, afin de ne pas se retrouver « sec » au bout de trois heures (ce qui a bien sûr des conséquences sur la durée de l'oral lui-même) ou, au contraire, d'achever à la hâte sa troisième partie dans le dernier quart d'heure. On ne saurait trop recommander aux candidats de s'entraîner, avant même l'admissibilité, à préparer des sujets de leçon en s'imposant cette durée de six heures – ce qui, au reste, constitue également un bon entraînement pour l'écrit.

## 2. LA LEÇON ET L'ÉTUDE LITTÉRAIRE

Après la préparation, l'épreuve se déroule en deux temps : pendant les quarante premières minutes, le candidat expose sa leçon ou son étude littéraire, puis suivent dix minutes d'entretien durant lesquelles le jury pose quelques questions qui invitent le candidat à préciser, explorer d'autres pistes ou corriger certains éléments de l'exposé.

### a) Analyse du sujet

Le jury a constaté, cette année, que de nombreux candidats ont mal lu le sujet qui leur était proposé, soit en considérant partiellement les termes de l'énoncé, soit en oubliant d'en regarder tous les mots. Il est pourtant fondamental d'analyser le sujet dans son intégralité car tous les termes sont profondément signifiants et donnent – à celui qui les regarde de près – déjà des pistes pour la construction de la leçon. Ainsi, il est dommage que dans le sujet « Commerce(s) dans *Histoire d'une Grecque moderne* de Prévost », le candidat ne soit pas intéressé au « s » flexionnel entre parenthèses. Ce « s », bien qu'*a priori* dénué d'intérêt, n'invitait, cependant, pas uniquement le candidat à lister les formes de commerce (pécuniaire, social, amoureux, mondain) dans le roman, mais aussi à envisager la possibilité ou non qu'ont les héros du livre à échapper à toutes formes de commerce. Placé entre parenthèses et non

actualisé par un déterminant, le « s » final, par un effet de généralisation, permettait d'interroger la prétendue diversité des formes de commerce : sont-elles aussi différentes qu'elles paraissent ou bien ne se rapprochent-elles pas pour une finalité commune ? Toutes les formes de « commerce » n'auraient alors qu'un seul but : tisser des rets autour des personnages qui se débattent en vain, suggérer l'inanité de leurs actions, toujours soumises à l'influence d'autrui qui voit, commente et juge. Mis en relation avec le dispositif panoptique d'*Histoire d'une Grecque moderne*, l'effet de généralisation induit par le « (s) » était pleinement signifiant. De même, le sujet « Voir et savoir dans les *Œuvres poétiques* de Vigny » n'appelait pas uniquement une étude détaillée des deux verbes à l'infinitif. Il invitait surtout à les confronter en jouant sur la polysémie de la conjonction de subordination. Ainsi le sujet prenait-il des orientations différentes si le « et » central était analysé comme un marqueur d'addition ou s'il était investi d'une nuance temporelle, permettant de remotiver l'expérience empirique vignyenne qui consiste à « voir » pour ensuite « savoir », ou si, par un possible sens adversatif, il posait la question d'une possible opposition entre les deux verbes.

De même, si le jury propose des sujets larges qui offrent aux candidat l'opportunité de mobiliser des connaissances différentes sur l'œuvre choisie, les candidats doivent être vigilants à épuiser autant qu'ils peuvent le sujet donné, surtout quand il se limite à un ou deux mots. Il est parfois judicieux de remotiver l'étymon grec ou latin afin de se saisir tous les sens du mot, ce que l'on est d'autant plus en droit d'attendre d'un candidat à l'agrégation de Lettres classiques. Le sujet « Parades amoureuses dans *Le Bestiaire d'amour* et *La Response au bestiaire d'amour* de Fournival » était très riche puisqu'il incitait le candidat à déplier les sens de « parades », allant des manifestations physiques du mâle pour séduire la femme, aux ripostes argumentatives soutenues par structure dialogique des deux œuvres, jusqu'au défilé d'animaux, tous bien rangés dans de courts tableaux. Il est donc nécessaire que les candidats appréhendent, dans un premier temps, le sujet sans se référer à leurs connaissances. Il vaut mieux, en effet, analyser le sujet isolément que de le tirer artificiellement vers des exemples que le candidat souhaiterait à tout prix insérer dans son exposé. Le jury a parfois l'impression que les candidats se censurent, qu'ils n'osent pas mobiliser d'autres sens, souvent plus implicites, de peur que le jury ne soit pas réceptif ou ne valide pas ces pistes d'analyse. Si la proposition est cohérente et s'il n'y a pas d'extrapolation, le jury sera sensible aux traits d'esprit ainsi qu'aux candidats qui prennent du plaisir à en saisir les facéties du sujet. Ainsi, le sujet « Sens dessus dessous dans *Le Bestiaire d'amour* et *La Response au bestiaire d'amour* de Fournival » était malicieux. Il reposait sur une locution, souvent mal orthographiée, qui figure très concrètement le désordre. Si le candidat avait réussi à se saisir pleinement de l'expression, il aurait pu, à partir des homographes, insister sur les différentes acceptions du terme clé. Il aurait été alors pertinent d'envisager « sens » comme un synonyme de « direction », ou de « faculté d'éprouver des sensations », voire un instinct sexuel, ou de « faculté de juger ». Toutes ces acceptions résonnaient fortement avec les œuvres de Richard de Fournival, et les éclairaient.

## **b) Construction de la leçon**

La leçon est un exercice rigoureux et méthodique. La construction de l'exposé oral repose sur le respect de certains attendus. L'introduction commence par une amorce qui dramatise le sujet, en le replaçant parmi les enjeux de l'œuvre. Certains candidats apprennent des amorces par cœur. Mais, très souvent, elles sont décorréées du sujet, d'autres

commencent directement la leçon par l'analyse du sujet, ce qui n'est pas faux, mais le jury préfère que le sujet soit replacé dans une perspective plus large. Ensuite, il est nécessaire de passer du temps (au moins cinq minutes) sur l'analyse du sujet afin d'en extraire toutes les pistes herméneutiques qui vont conduire la leçon. Une étude succincte est immanquablement le signe que le candidat a restreint le sujet, qu'il ne l'a pas été étudié dans toute sa diversité, en somme, qu'il l'a survolé. C'est pourquoi il lui est vivement conseillé de chercher pourquoi ce sujet a été donné, en quoi il repose sur une tension et pose un problème. Car une problématique – et c'est l'étape clé de l'introduction – soulève, comme le radical du mot le suggère, un « problème » et n'est pas une reformulation déguisée du sujet. Elle repose donc sur une tension ou une contradiction. C'est pourquoi il est alors fortement conseillé de construire la problématique sur un paradoxe qui révèle les tensions du sujet. Les problématiques, qui commencent par « comment » ou, pire, « en quoi » incitent au catalogue ou à l'exposé stérile sans qu'il y ait prise en compte des tensions implicites du sujet.

Il est fondamental que le plan de la leçon repose sur une progression allant vers une dernière partie qui relise le sujet autrement. Très souvent, le III) – peut-être faute de temps – est une redite ou une reformulation de la première partie. Cet axe d'étude, n'apportant rien de nouveau, recycle, sans que le candidat s'en rende compte, des connaissances ou des arguments déjà énoncés dans le I). Pourtant, le III) est l'occasion de sonder le problème en ayant une vision plus surplombante, en envisageant les mots du sujet autrement. Il faut donc rester vigilant aux troisièmes parties qui dérivent vers le hors sujet et qui recyclent des connaissances disparates qui n'avaient pas eu leur place dans les deux premières parties. Par exemple, le sujet « Rien dans *Combat de nègre et de chiens* et *Dans la Solitude des champs de coton* de Koltès » avait pour intérêt de réfléchir sur les sens du pronom indéfini. Il aurait pu être intéressant de s'interroger, dans une première partie, sur le vide inhérent au théâtre koltésien, à savoir que les deux pièces au programme sont caractérisées par l'absence dont il faudrait en souligner l'aspect tragique. Cependant, en rester là est réducteur car Koltès n'est pas nihiliste. Le vide, central dans nos deux pièces, est toujours un désir du plein. Jamais il ne s'agit de détruire pour détruire, mais de détruire pour désirer ou reconstruire différemment. C'est pourquoi il serait plus pertinent de voir que Koltès convertit le « rien » en « des riens » qui sont des catalyseurs de la création théâtrale. Ainsi, le III) relit bien le sujet autrement en jouant sur les mots certes mais en mobilisant l'étymon latin *rem*. De même, la leçon « L'illusion comique dans *La Place royale*, *Le menteur* et *La Suite du menteur* » supposait d'envisager la tension entre la vraisemblance cultivée par le dramaturge qui choisit, par exemple, d'ancrer ses comédies dans un espace quotidien et l'extravagance des personnages qui recherchent l'effet par le biais de l'illusion. Ainsi, dans un premier temps, il aurait été intéressant de montrer que l'illusion se déroule en acte à travers les entorses à la vraisemblance et les mensonges. De ce fait, et dans un deuxième temps, il faut noter que non seulement ces pièces utilisent l'illusion mais la révèlent aussi par un jeu entre défaire et contrefaire les dispositifs scéniques, pour terminer par dire, en troisième partie, que l'illusion vise le rire de connivence propre à la comédie.

### **c) Utilisation des connaissances**

Une leçon, comme une dissertation, est une argumentation. Il est donc fondamental que chaque sous-partie repose sur des arguments solides et clairement explicités. Commencer

une sous-partie par des citations ou des analyses d'exemples tirés de l'œuvre, c'est prendre le risque de la récitation de cours, de la restitution stérile de connaissances.

De même, les candidats doivent rester vigilant quant à la précision des exemples choisis. Il est préférable de moins citer les textes que de multiplier les références, en prenant le risque de cataloguer. En effet, il faut veiller à ce que chaque exemple soit recontextualisé en fonction des enjeux de l'œuvre, finement détaillé et clairement relié à l'argument proposé. Par exemple, un candidat, qui souhaitait démontrer que l'illusion, dans les trois pièces de Corneille au programme, était liée à un jeu sur les espaces, a donné cinq exemples sur lesquels il est passé très vite. Peut-être aurait-il mieux valu en donner deux mais davantage les développer en faisant une micro-analyse précise de chacun.

Il est aussi vivement conseillé, pendant l'exposé oral, de reprendre les termes de l'énoncé, de montrer qu'à aucun moment le sujet n'est oublié. Ne pas y faire suffisamment référence, c'est prendre, *a minima*, le risque de la déliaison ou, pire, basculer dans l'écueil du hors sujet. Il est donc important d'explicitier les articulations entre les parties, entre les sous-parties afin que le jury ne soit jamais perdu.

#### **d) Les particularités de l'étude littéraire**

L'étude littéraire, qui porte sur un vaste segment d'une œuvre au programme, ne doit pas être confondue avec une « grosse explication de texte » : il ne s'agit pas de proposer une analyse diluée du segment donné, ni une juxtaposition de micro-analyses linéaires. Il s'agit bien plutôt de montrer ce qui fait la cohérence, voire la cohésion, du segment choisi, et d'en dégager, dans un propos argumenté et organisé, les principaux enjeux, sans oublier de mettre en résonance le passage proposé avec le reste de l'œuvre. L'introduction de l'étude littéraire doit ainsi permettre de situer précisément le passage dans l'économie de l'œuvre et de le présenter en montrant ce qui fait son unité – ce qui n'empêche pas de relever également d'éventuelles tensions et/ou ruptures, que cela soit dans les thèmes abordés, dans l'énonciation, dans les registres, dans le style, etc., ce qui permet de dégager une problématique constructive. Le développement, généralement en trois parties comme pour la leçon, doit faire ressortir les grands enjeux du passage de façon progressive, et le candidat doit se montrer capable de naviguer avec aisance au sein du segment, en mettant en évidence aussi bien les phénomènes d'échos que de ruptures, sans se contenter de suivre l'ordre du texte, ce qui le mènerait inévitablement à la paraphrase, mais en n'hésitant pas à s'arrêter sur des extraits précis, à les lire et à les analyser dans le détail. Comme pour la leçon, il convient de veiller à l'équilibre entre les différentes parties, ainsi qu'à la qualité de la troisième partie, trop souvent expédiée. Le jury a ainsi été quelque peu déçu, lors d'une étude littéraire qui portait sur « La mort du loup », « La flûte » et « Le Mont des Oliviers » dans *Les Destinées* de Vigny, d'entendre une troisième partie de quatre minutes seulement, où la candidate s'est contentée de lancer quelques pistes éparses, alors même que ses deux premières parties (I. La variété des protagonistes ; II. Le diptyque voix et silence) proposaient des analyses intéressantes. La candidate a à peine ébauché, dans le III, une réflexion sur la dichotomie entre le corps et l'âme, qu'elle aurait largement pu creuser en interrogeant la présence et la signification du corps (le corps christique souffrant, le corps comparé au bois de la flûte pour l'artiste) dans la perspective philosophique de la poésie de Vigny, au sein des trois poèmes. Il est également possible, dans une étude littéraire, de faire référence à d'autres passages de l'œuvre (sans toutefois les commenter dans le détail pour ne pas risquer le hors-sujet), si cela

s'avère pertinent pour éclairer le passage étudié. Par exemple, dans le sujet susmentionné, le « faible courageux /Qui lance un bras débile en des flots orageux » (« La Flûte », v. 91-92) pouvait être mis en relation avec le personnage du capitaine dans « La Bouteille à la mer », dont le geste, en plein naufrage, retisse la trame du temps (« Il peut lever au ciel l'un de ses deux bras nus [...] / Il lance la Bouteille à la mer, et salue / Les jours de l'avenir qui pour lui sont venus », v. 95 sq.).

### 3. L'ENTRETIEN

L'entretien est un moment important souvent négligé par les candidats. Les questions posées n'ont pas vocation à constituer une reprise qui dévoilerait implicitement les attendus du jury. Au contraire, elles permettent aux candidats de préciser certaines analyses, de mettre la lumière sur des articulations obscures, d'explorer certaines pistes qui auraient été délaissées ou survolées. Ces questions sont volontairement très ouvertes et n'attendent pas de réponse résolument définie, elles ont pour finalité d'évaluer la capacité des candidats à argumenter de façon spontanée, à confronter des exemples au sein de l'œuvre ou des œuvres au programme. Il ne sert donc à rien d'essayer de deviner quelles sont les intentions du jury dissimulées derrière telle ou telle question. Au contraire, le candidat doit s'efforcer d'y répondre de façon claire sans répéter ce qu'il a dit durant la leçon et sans s'excuser de ne pas avoir été clair. À ce propos, il est dommage que certains adoptent une posture défensive, parfois désinvolte, ou désespérée face aux questions posées, dans la mesure où l'entretien, s'il est convaincant, peut compenser un exposé lacunaire ou incomplet. Enfin, il faut aussi souligner que le jury ne refuse pas d'accorder quelques secondes de réflexion quand les questions soulèvent des enjeux esthétiques ou poétiques plus compliqués, qui nécessitent un temps pour rassembler des connaissances.

### 4. MAÎTRISE DE L'ORAL

Comme pour les autres épreuves orales, le candidat devra faire montre de clarté et de fluidité dans son propos, en adoptant un rythme ni trop rapide ni trop lent. La bonne maîtrise de l'oral est d'autant plus essentielle pour la leçon qu'il s'agit d'un temps de parole assez long, qui n'est pas entrecoupé par une lecture comme pour l'explication de texte (à part dans le cas de l'étude littéraire où il est conseillé de lire ponctuellement des extraits du passage proposé). La leçon est, par ailleurs, l'épreuve qui permet sans doute le mieux au jury de saisir la manière dont le candidat enseigne – même si le caractère académique de cette épreuve ne la rend pas exactement comparable à un cours. Il est donc recommandé de se montrer convaincant et dynamique, du moins autant qu'il est possible dans un contexte certes stressant. Si le jury peut sans peine s'accommoder de quelques hésitations, il déplore d'avoir entendu un certain nombre de leçons « ânonnées » sur un ton très incertain et d'une voix faible parfois difficilement audible, avec des propos entrecoupés de « euh » et des candidats se perdant dans leur livre et dans leurs notes – d'où la nécessité de bien s'organiser pendant le temps de préparation (voir *supra*) et de bien s'entraîner pendant l'année de préparation. À l'inverse, le jury se réjouit d'avoir entendu quelques leçons très dynamiques, où le candidat ou la candidate n'hésitait pas à laisser transparaître son intérêt (voire, pourquoi pas, son enthousiasme) pour l'œuvre étudiée. Nous mettons cependant en garde les candidats contre un excès de

familiarité, qui a pu parfois nuire quelque peu à leur image. Même si l'adoption d'un ton naturel, qui ne soit pas trop affecté, est bienvenu, il convient de veiller à son niveau de langue et à son positionnement : face au jury, le candidat n'est ni face à des collègues (du moins dans ce contexte), ni face à des élèves, il faut donc veiller à éviter toute familiarité dans le ton comme dans la gestuelle, toute formule de type injonctif (« veuillez noter la présence de tel phénomène à la page 100 »), enfin toute considération qui sorte du strict cadre de l'exercice demandé.

## 2 – Rapport sur la leçon de cinéma

À l'orée de ce rapport, commençons par une évidence : il y a du cinéma au programme de l'agrégation interne de lettres classiques. Certes, il n'y a pas d'épreuve de cinéma à l'écrit, mais il serait un mauvais calcul d'imaginer pouvoir faire l'impasse, pendant la préparation, sur l'étude d'un film qui peut faire l'objet de l'une des plus importantes épreuves du concours. C'est même au contraire parce qu'elle reste à bien des égards atypique au sein du concours, à la fois par les conditions matérielles de sa préparation (elle nécessite le maniement du DVD de l'œuvre au programme et de l'ordinateur pour le visionner et sélectionner les extraits commentés) et par les notions et le langage spécifiques que mobilise l'analyse filmique, qu'il faut lui accorder une place attentive pendant l'année. Trop de candidats cette année ont semblé surpris de tirer un sujet de leçon sur l'œuvre au programme, *Portrait de la jeune fille en feu* de Céline Sciamma (2019), une œuvre qui pourtant se prêtait particulièrement à des analyses simples et précises, par son projet, sa construction et son exécution.

Voici quelques exemples de sujets que les candidats ont eu à traiter cette année : *Un film d'époque*, *L'œil et la main*, *Un monde sans homme(s)*, *Violence et passion*, *Cadrer le désir*, *l'intime et le collectif*, *matières et objets*, et une étude cinématographique d'un extrait de dix minutes (17'35 à 26'21).

Face à ces sujets, les attendus de l'épreuve sont pour une part communs à l'ensemble des leçons, et pour l'autre spécifique aux enjeux esthétiques d'une œuvre cinématographique.

Il s'agit d'abord de proposer une réflexion problématisée sur un sujet donné. Les sujets semblent souvent thématiques, mais il est toujours nécessaire de concevoir les différents possibles de leur signification. Ainsi sur un sujet comme "un film d'époque", il fallait envisager à la fois la représentation du XVIII<sup>e</sup> siècle et la représentation de questions contemporaines féministes, et comment la réalisatrice travaillait l'une et l'autre ensemble. Trop souvent le jury a entendu des catalogues, mais non des réflexions dynamiques et dialectiques.

Cette réflexion doit être illustrée d'exemples précis. À ce sujet, rares ont été les candidats qui ont trouvé la bonne mesure entre trop ou pas assez d'exemples. Il ne s'agit pas de passer plus de la moitié de son temps de passage à visionner des extraits du film, ni d'évoquer par des images fixes quelques passages du film. Le jury a par ailleurs été surpris de revoir assez systématiquement, quel que soit le sujet, les mêmes extraits du film, comme si la lecture des mêmes ouvrages académiques, et au dernier moment, l'avait emporté sur une vision personnelle approfondie. Il est donc essentiel que la démonstration soit, dans la leçon comme dans l'étude filmique, illustrée de plans et de séquences pertinemment sélectionnés et substantiellement commentés, en privilégiant l'image mobile sur l'image fixe.

Enfin une œuvre cinématographique, comme toute œuvre artistique, est ancrée dans une histoire de son art. Être conscient de l'évolution des genres et des techniques est essentiel pour comprendre l'œuvre filmique. L'apport de l'histoire du cinéma a sans aucun doute fait le plus défaut cette année. Qu'est-ce qu'un film en costumes ? Renvoyer systématiquement à la *Leçon de Piano* comme seule référence du *Portrait de la jeune fille en feu* n'est jamais parvenu à convaincre le jury de la culture cinématographique des candidats. Et de la même manière, vu l'œuvre cette année, la culture picturale (le clair-obscur ?) était évidemment à convoquer, une évidence qui n'a pas semblé être partagée par tous...

Le jury attend donc aussi une approche spécifique de l'œuvre cinématographique. Il a

noté quelques progrès dans l'utilisation du vocabulaire cinématographique, mais se doit encore de rappeler que des termes comme "travelling", "plan large", "raccord" sont à employer en toute connaissance de cause. Plus généralement, il faut se souvenir que le cinéma est l'art du mouvement, et non une juxtaposition d'images fixes, et que cet enjeu esthétique, en terme de construction, de mise en scène, est beaucoup plus important que des remarques sur des symboliques d'images, ou des analogies littéraires. On insistera donc sur cette grammaire du montage (champ/contre-champ), des points de vue (focale, profondeur de champ), etc.

Enfin, contrairement à la littérature, le cinéma n'est pas un art solitaire. Le réalisateur n'est pas un écrivain à son bureau. Décorateurs, costumiers, musiciens, ingénieurs du son, de l'image, etc., de très nombreux corps de métier collaborent à la création d'un film. De cela aussi, il faut savoir rendre compte.

Bref, l'épreuve de la leçon portant sur un film est une épreuve que l'on ne peut préparer rapidement sans arme ni autre bagage qu'une seule et simple vision du film. Mais il faut ajouter que l'expérience a aussi montré que sans être des spécialistes du cinéma, des candidats pouvaient enthousiasmer le jury par leur attention à l'œuvre, la pensée personnelle qui prenait source dans cette attention, et leur capacité à communiquer l'intérêt pour un art à la fois populaire, technique, art de l'imaginaire, art du présent, art en mouvement.

### 3 – Rapport sur la leçon en langues anciennes

Le format de la leçon ou de l'étude littéraire (préparation : 6 h, passage : 40 minutes, entretien avec le jury : 10 minutes) peut être source d'anxiété pour les candidats. Le jury tient toutefois à rassurer ces derniers : comme l'ont montré des prestations très réussies cette année, l'exercice peut valoir une très bonne note s'il est bien compris. Nous souhaitons donc rappeler les attendus de cette épreuve, en latin comme en grec, et donner quelques conseils méthodologiques simples.

Durant la préparation, après une analyse préliminaire du sujet, la première heure peut être consacrée à une relecture sélective de l'œuvre à la lumière du sujet proposé ou à une lecture attentive du passage s'il s'agit d'une étude littéraire. Cette relecture n'est pas une perte de temps et il n'est pas attendu des candidats de connaître l'œuvre par cœur. Profitez de cette relecture pour faire un relevé des citations qui vous semblent déjà pertinentes et des exemples qui sont sans doute attendus. Ensuite vient le temps de l'analyse approfondie du sujet, nourrie par cette relecture : demandez-vous pourquoi ce sujet a été donné pour cette œuvre précise. Le sujet peut consister en une seule notion (par exemple : « Les victimes dans les discours de Lysias au programme ») ou deux termes (« Chefs militaires et soldats au livre VI de la *Pharsale* ») ou bien déjà comporter un embryon de problématisation (« Différences et similarités entre les chants IX et X de l'*Illiade* »). Dans tous les cas, il n'y a pas de plan nécessairement attendu et il convient de bâtir une problématique articulant le ou les termes du sujet dans une progression argumentative qui ne soit pas une réutilisation maladroite et plaquée de corrigés de leçons antérieures. Pensez à convoquer des notions littéraires, philosophiques, stylistiques plus vastes pour interroger le sujet — mais sans perdre de vue le texte. S'il s'agit d'une étude littéraire, qui n'est en aucun cas une version plus étendue de l'épreuve de traduction et de commentaire, demandez-vous ce qui fait l'unité et l'intérêt du passage donné. Qu'il s'agisse d'une leçon ou d'une étude littéraire, vous devez aussi montrer votre aisance face au texte : relevez des citations qui permettent de balayer l'ensemble du corpus ou du passage et sachez les retraduire de façon personnelle.

L'introduction est un moment essentiel. Le jury attend une re-contextualisation efficace et rapide et une analyse du sujet équilibrée, qui définit les termes pour les problématiser dans le cadre de l'œuvre. Il s'agit donc d'éviter :

– un exposé à rallonge sur l'œuvre et l'auteur, qui donne l'impression de vouloir délayer le sujet pour l'éviter par manque de connaissances et qui frôle le hors-sujet ; la formule « Lucain, neveu de Sénèque » n'est pas pertinente pour toutes les leçons, et d'autant plus si la figure du philosophe ou le stoïcisme ne sont pas évoqués dans le développement ;

– une définition des termes du sujet qui n'aboutit à rien alors que c'est de cette définition que doit naître la problématique - n'oubliez pas que l'introduction est un véritable exercice de logique, chaque élément donné entraînant la suite du raisonnement ;

– une utilisation myope ou hors-sujet de l'étymologie pour définir les termes (ainsi, rappeler l'étymologie latine du verbe *rire* pour une leçon dont le sujet était « Rire et larmes dans les discours de Lysias » n'était pas pertinent). En revanche, le jury a entendu une analyse intéressante du sujet « La figure d'Alexandre dans l'œuvre de Justin » : en introduction, la candidate a rapproché *figure* du mot grec *ethos*, souligné que la dimension physique d'Alexandre, pourtant connue grâce à la mosaïque de Pompéi, était absente, et que

*figure* pouvait aussi se rapprocher d'*esquisse* / *silhouette*, ce qui convient bien au genre de l'*épitomé* et de *préfiguration*, ce qui pouvait faire écho à la dimension construite du genre historique. Cette bonne analyse n'a malheureusement pas été reprise dans le développement et l'introduction s'est muée en exercice de rhétorique peu fructueux.

– inversement, un traitement partiel du sujet, qui donne une impression d'escamotage intellectuel (par exemple, traiter uniquement du blâme dans l'*Illiade* alors que le sujet s'intitulait « La rhétorique du blâme »).

Les meilleures leçons ont proposé un plan répondant à la problématique annoncée et dynamique, c'est-à-dire sans redondance interne ni effet de liste. Ainsi une leçon ayant pour sujet « Les lieux épiques au livre VI de la *Pharsale* de Lucain : tradition et innovation » ne pouvait consister en une énumération de passages sans définition de l'expression « lieu épique » ni analyse du rapport complexe de Lucain à la tradition épique à l'œuvre dans ces passages. Une excellente leçon sur « Individus et collectifs aux chants IX et X de l'*Illiade* » a analysé dans un premier temps la variété des collectifs dans ces deux chants, puis les individualités qui menaçaient ces collectifs pour enfin montrer l'émergence d'une nouvelle vision d'un individu au service du collectif. Dans le développement, la structure doit être audible (changement de partie, articulation entre les arguments...) pour permettre au jury de suivre aisément l'exposé.

S'il s'agit d'une étude littéraire, les attendus de l'introduction sont les suivants :

- rappel de la place de l'extrait dans l'économie de l'œuvre ;
- explicitation de son unité ;
- exposé de la dynamique interne du passage (plan) ;
- développement de la problématique : se demander quel est l'intérêt de ce passage dans l'œuvre, ce qui en fait sa force, dans ses rapports avec l'œuvre entière comme dans sa composition organique.

Le plan de l'étude littéraire peut être thématique ou linéaire. Si le candidat choisit un plan linéaire, les parties doivent toutefois être problématisées : il ne s'agit pas de traiter le passage de manière plate et descriptive. Ainsi, dans une étude littéraire consacrée à un passage de Justin, un candidat a brillamment montré l'intérêt croisé des deux excursus mythologiques présents dans son texte et fait le lien avec le projet global de l'historien. A ce propos, le texte à l'étude est l'œuvre de Justin, non celle de Trogue Pompée : il serait préférable d'éviter de commenter le texte supposé de ce dernier.

Dans les leçons comme dans les études littéraires, le jury attend des candidats un traitement commenté des exemples, et non un simple relevé. Des citations lues dans la traduction de l'édition proposée et sans aucun commentaire n'ont guère d'intérêt sinon cosmétique. Les candidats doivent s'attendre à être interrogés sur ces passages et être en mesure de les traduire précisément. Des connaissances générales simples sont évidemment attendues : ne pas savoir ce qu'est un sycophante ou une liturgie quand on étudie Lysias, ou ne pas connaître l'histoire d'Agamemnon quand on commente l'*Illiade* ne peut être qu'une faiblesse. Cependant, il n'est pas pertinent de faire étalage de connaissances si le texte ou le sujet ne s'y prêtent pas : parler d'Alexandre alors que le texte étudié concerne l'histoire de Carthage a peu de sens et peut donner l'impression de ne maîtriser que la première partie de l'œuvre de Justin au programme.

Il est essentiel d'indiquer clairement les numéros de pages, et de paragraphes ou vers des passages que l'on cite et commente. Il est aussi fortement conseillé aux candidats de

numéroter leurs pages de notes pour éviter toute panique au moment de leur exposé. De façon générale, il est important de se préparer à l'exercice, y compris dans sa dimension pratique, pour pouvoir arriver le jour J avec une méthode d'organisation claire et une bonne habitude du format de l'épreuve. Bon nombre de candidats ont semblé se perdre dans leurs notes et leurs multiples signets de différentes couleurs disséminés dans leur livre (ceux-ci peuvent se révéler très efficaces, à condition d'avoir assis sa méthode avant le jour J). La gestion du temps a également posé problème à certains. Nous rappelons l'importance d'avoir une montre (non connectée, bien sûr) ou un chronomètre dont on maîtrise le fonctionnement pour pouvoir sereinement gérer son temps d'exposé, sans terminer inutilement en avance en sacrifiant sa dernière partie, ou être interrompu par des sonneries intempestives ou enfin demander à plusieurs reprises l'heure au jury. De même, si le jury connaît la difficulté de préparer un concours avec une charge d'enseignement et n'oublie jamais qu'il interroge des collègues aguerris, qu'il traite comme tels, il est néanmoins important de respecter un *ethos* de candidat. Il faut absolument éviter une familiarité excessive ou au contraire une posture d'autodénigrement en ponctuant son exposé de commentaires sur les faiblesses de sa performance. Les candidats veilleront également à garder un niveau de langue soutenu tout le long de l'épreuve. Le jury s'est étonné d'entendre, heureusement rarement, des « zut » tonitruants ou des « tac tac » ponctuant l'exposé. Il est enfin important de mobiliser ses qualités d'enseignant pendant l'exposé en contrôlant le débit et le niveau sonore de sa voix et en pensant à regarder régulièrement tous les membres du jury.

La conclusion ne doit pas être une simple récapitulation du propos, mais une réponse à la problématique, suivie d'une ouverture dans le meilleur des cas. Le jury rappelle que la gestion des temps est importante : de même qu'il convient de ne pas dépasser les 3 minutes d'introduction, de même terminer son exposé au bout de 30 minutes n'est pas du meilleur effet. Le temps d'entretien reste d'ailleurs identique (10 minutes).

Enfin, quelques mots sur l'entretien de 10 minutes qui suit l'exposé du candidat. Le jury encourage vivement les candidats à rester dynamiques et réactifs jusqu'au bout : il est encore temps de corriger des erreurs ou d'approfondir des notions évoquées. Les candidats doivent donc montrer une attitude ouverte et constructive. La durée de l'entretien est brève et le jury essaie de l'utiliser au mieux dans l'intérêt du candidat : si ce dernier n'a pas la réponse à une question, il passera à une autre sans donner « la bonne réponse » pour ne pas perdre de temps. Il faut donc rester mobilisé et répondre à la question suivante sans paniquer.

Nous terminerons en félicitant les candidats reçus de cette année et en encourageant chaleureusement ceux des sessions à venir. La leçon est un exercice exigeant, qui nécessite une préparation minutieuse, mais c'est aussi un exercice intellectuel stimulant, qui permet aux candidats de déployer toutes leurs qualités pédagogiques.

établi par Nathalie Doriath et Estelle Rauzy

### Rappel des modalités de l'épreuve

L'explication de texte porte sur un extrait issu de l'une des œuvres au programme. Le candidat tire au sort un bulletin parmi trois placés dans une enveloppe. Sur le bulletin sont indiqués le titre de l'œuvre et les limites de l'extrait sur lequel doit travailler le candidat ainsi que la question de grammaire. La longueur de l'extrait est étroitement liée à la nature de l'œuvre et à la mise en page des éditions au programme : il était possible cette année d'être interrogé sur une scène courte ou une quarantaine de vers de Corneille, un peu plus d'une page de Prévost ou une trentaine de vers de Vigny. Une fois le tirage effectué, un exemplaire de l'œuvre est confié au candidat qui se rend en salle de préparation. Il dispose alors de deux heures et demie pour réaliser les deux volets de l'épreuve en ayant à sa disposition des ouvrages de référence qu'il ne doit pas hésiter à consulter au moindre doute.

Au terme de la préparation, le candidat est conduit devant le jury pour présenter son explication de texte et répondre à la question de grammaire. L'ordre dans lequel il réalise les deux exercices lui appartient totalement. La grammaire pourrait même être intégrée dans le commentaire (deux candidats au moins ont fait ce choix cette année). Mais il est impératif de bien respecter le temps dévolu à chaque exercice : trente minutes pour l'explication et cinq pour la question de grammaire. Après cette prestation s'engage l'entretien avec les trois membres du jury pour une durée de dix minutes.

### Bilan de la session

Les étapes constitutives de l'explication de texte (introduction avec identification des mouvements du texte et problématisation, explication linéaire ou composée, conclusion) sont globalement bien connues de l'ensemble des candidats mais nous soulignons l'importance du respect du temps de parole : une explication trop courte est vouée à laisser dans l'ombre des aspects essentiels de l'extrait tandis qu'une fin précipitée est impropre à rendre compte de l'unité et de l'intérêt du passage précautionneusement délimité.

Bien qu'il soit possible de proposer un commentaire composé, nous attirons l'attention des candidats sur les fréquents écueils auxquels ce type de commentaire donne lieu : le texte est souvent pris de trop loin et les remarques sur sa composition, sa progression, son déploiement manquent de précision, voire sont absentes. Un commentaire de ce type en l'occurrence cette année n'a pas respecté le temps dévolu à l'exercice, par excessive brièveté, ce qui est très regrettable dans la mesure où un commentaire est l'occasion de faire entendre et goûter l'efficacité et la densité du texte littéraire concerné. Le choix de ce type de commentaire est déconseillé par le jury.

Les modalités et les enjeux de ces différentes étapes de l'explication sont rappelés avec précision dans les rapports des années 2019 et 2021 : nous invitons chacun à les relire attentivement pour mémoire. Nous insisterons aujourd'hui plus spécifiquement sur les prestations écoutées cette année, afin de formuler des conseils à l'intention des futurs candidats et les aider dans leur préparation.

- La découverte de son sujet peut engendrer chez le candidat une angoisse voire un découragement conduisant à l'abandon : même si ce dernier cas est heureusement rare, nous ne pouvons que regretter un tel cas de figure chez des candidats qui ont déjà passé avec succès le cap de l'écrit. Seule une préparation complète du programme peut amener un peu de sérénité dans la passation de ces oraux. Comme un concours demande que l'on gère au mieux l'aléa, nous recommandons aux candidats de bien organiser leur préparation durant l'année pour ne surtout pas négliger un pan du programme en raison d'obscures probabilités pesant sur le choix du sujet de l'écrit : les cartes sont rebattues à l'oral et les impasses sont alors lourdes de conséquences. En effet, toutes les œuvres du programme sont susceptibles de faire l'objet d'un commentaire à l'oral, y compris celle sur laquelle un sujet a été proposé à l'écrit. Même si le tirage conduit le candidat à passer sur un texte qu'il ne souhaitait pas, celui-ci doit se donner une chance de réussir en profitant au maximum des deux heures et demie de préparation dont il dispose.
- Le travail de préparation réalisé en amont des épreuves doit veiller à élucider les principales difficultés : il convenait par exemple de se renseigner sur les stances ultimes de *La Place royale*, de vérifier le type de strophe employé dans le poème « Les Destinées », d'avoir pris connaissance de la traduction des passages en allemand et en ouolof dans *Combat de nègre et de chiens*.
- Il faudra se méfier des présupposées attentes du jury dès lors que telle œuvre a été tirée au sort par le candidat : tout extrait de *Dans la Solitude des champs de coton* ou de *Combat de nègre et de chiens* ne pose pas nécessairement la question du désir. Ce qui se manifeste dans le recours à des grilles de lecture toutes faites est un rapport problématique au savoir. Certes, il est indispensable de maîtriser les œuvres et les lectures critiques pour pouvoir inscrire judicieusement le texte dans son contexte (historique, littéraire, philosophique...) afin d'apprécier rigoureusement le respect et l'écart qu'il manifeste par rapport aux normes attendues ou le traitement qu'il propose des grandes thématiques qui sont les siennes mais il demeure regrettable de constater que certains textes n'ont pas été étudiés pour eux-mêmes au profit d'une problématique passe-partout désignée comme clef de l'œuvre par tel critique ou tel ouvrage à destination des préparateurs. Il faut donc prendre le texte pour ce qu'il est, sans préjugés : s'il est enrichissant de recueillir, dans les lectures réalisées durant l'année, des propositions de grille, rien ne remplacera le rapport **personnel** honnête d'un lecteur averti et professionnel à une page de littérature. Seule cette confrontation directe est susceptible de faire naître le plaisir du texte et de donner chair et vie à un commentaire.

- Nous attirons l'attention des candidats sur le fait qu'il est nécessaire de préparer soigneusement la lecture de leur extrait. Dès ce moment-là le commentaire est engagé ; une lecture révèle déjà l'interprétation du texte. Le lecteur doit veiller à faire **toutes** les liaisons de même que les diérèses et synérèses nécessaires au respect du mètre. Ce n'est qu'à partir du tournant du XX<sup>ème</sup> siècle que les liaisons ne sont plus systématiquement faites lors de l'oralisation et que l'on peut oser s'en dispenser.
- L'identification des mouvements du texte doit être justifiée et pas seulement annoncée ; il convient même qu'elle serve à la problématisation. Une telle présentation du plan du texte sans exploitation à la suite n'a guère d'utilité. Nous serions reconnaissants envers les candidats d'éviter d'annoncer un « découpage » du texte. Il s'agit d'être sensible aux mouvements d'un texte, sans en identifier systématiquement trois ; il faut pouvoir se rendre sensible à des effets de rupture, de reprise, de retour. Du reste, plutôt que de penser systématiquement en termes de « mouvements » (mieux que « parties » déjà), peut-être faudrait-il s'autoriser à penser en termes de dynamique ou de centre de gravité.
- Le souci porté au détail du texte ne peut jamais s'affranchir ni de la question générique ni de celle de l'horizon d'attente. Ces prismes doivent être appliqués à la lecture du texte pour nourrir la réflexion et la problématisation. L'appartenance générique est en effet trop souvent négligée : de même que les didascalies ne font pas souvent l'objet de commentaire (parfois même elles n'ont pas été lues), la mention de la versification est généralement limitée à l'observation d'une rime, ce qui ne suffit pas à exploiter les questions que soulèvent le choix et les ressources de l'écriture dramatique ou poétique. La théâtralité est encore largement sous-exploitée alors qu'elle innerve l'intégralité du texte de théâtre. Nous avons ainsi entendu certains commentaires de Koltès qui ne tenaient à aucun moment compte de la dimension dramaturgique du texte : comment les répliques s'enchaînent-elles ? que penser de la répartition de la parole ? y a-t-il dialogue, duel, prière ? comment imaginer le rapport à l'espace ? Une analyse linéaire, soucieuse de la lettre du texte, ne doit pas être sourde aux discordances, aux dissonances de ce texte : il est très problématique de ne pas percevoir l'ironie là où elle se manifeste. Pour les œuvres dramatiques, c'est à la double énonciation qu'il s'agit d'être sensible, ainsi qu'à l'identification, la distinction des discours tenus.
- L'exercice de l'explication linéaire étant désormais largement choisi, il s'avère nécessaire de mettre en garde contre l'écueil du piétinement et de l'écrasement du texte. En effet, trop de candidats adoptent l'usage de lire une première phrase avant de l'expliquer pour enchaîner avec la suivante, et ce jusqu'au terme de l'extrait or le mot à mot, ici le phrase à phrase, scolaire est une méthode à bannir. Outre le rythme lancinant engendré par le systématisme d'une telle pratique, le texte se trouve aplati et bien souvent paraphrasé au point que l'explication échoue à en proposer une lecture.

- Même si l'explication linéaire exige qu'une attention soutenue soit portée à l'ensemble de l'extrait, il faut se souvenir que :
  - Tout texte a un rythme, ou un relief, qui lui est propre et qu'il convient de respecter.
  - Le meilleur projet de lecture est celui qui rendra compte des lignes de force et des aspérités de l'extrait choisi. Par conséquent, l'explication se doit d'épouser la cadence imposée par le texte en ménageant quelques pauses sur des passages judicieusement sélectionnés sans s'interdire d'accélérer la pulsation sur d'autres.
  - Nous notons une vraie difficulté à problématiser et avons remarqué une tendance à transformer la présentation du sujet du texte réalisée sur le mode assertif (« il s'agit ici d'un éloge de ... ») en problématique, qui n'est dès lors plus qu'une mise en question de ce qui a été affirmé juste auparavant (« en quoi l'auteur fait-il l'éloge de ... ? »). Outre le fait qu'alors la logique n'est pas respectée, ce type de problématique qui annonce un relevé de moyens, formes, techniques et méthodes n'en est pas une. Une problématique annonce un choix de lecture, d'interprétation ; chaque texte suscite une interrogation spécifique, propre. Il faut qu'elle soit fine, qu'elle rende compte au maximum des caractéristiques et propriétés de l'extrait rigoureusement choisi et délimité.
  - Le projet de lecture présenté en problématique a pour vocation de servir de fil rouge à l'analyse linéaire : les meilleures prestations sont celles qui offrent une impression de complétude, non parce qu'elles ont épuisé toutes les subtilités de l'extrait mais parce qu'elles se sont présentées comme un travail abouti à partir d'une perspective judicieusement choisie et justifiée.
  
- Rappelons également que l'explication de texte doit se présenter comme un tout cohérent dès l'introduction. Les éléments retenus dans la contextualisation de l'œuvre et de l'extrait, la problématisation et l'annonce du plan doivent s'articuler avec rigueur et servir de ligne directrice à l'analyse ensuite développée. C'est précisément la volonté de défendre un projet de lecture qui évitera la paraphrase, défaut qui tend à réapparaître dans la pratique de l'explication linéaire. Dans cette optique, il est indispensable que les candidats disposent d'un bagage d'outils stylistiques suffisant. Pour autant, il ne s'agit pas de faire le relevé exhaustif des procédés d'écriture mis en œuvre dans le texte (ainsi, une recension des déterminants possessifs dans un discours du *Menteur* pour prouver la prédominance de la première personne est inutilement longue). Nous remarquons un usage systématique de certains outils d'analyse et mettons en garde contre ces effets de mode : l'isotopie rivalise ainsi désormais avec le champ lexical. Or il est bien d'autres managements de la langue pour en exploiter les potentialités. Il n'est que de penser à la polysémie des termes rencontrés, comme « commerce » dans *Dans la Solitude des champs de coton* et avant même dans *Histoire d'une Grecque moderne*
  
- Lors de la reprise deux attitudes sont à éviter : soit se mettre à douter de tout et renier ce qui a été dit, soit se braquer et à tout prix redire ce qui a déjà été dit. Il faut conserver de l'énergie et surtout de la disponibilité pour se laisser guider vers du nouveau. Le

jury ne cherche pas à piéger le candidat mais il essaie de le guider vers de nouvelles pistes d'interprétation. Tirer ainsi parti des questions et des suggestions des interrogateurs, envisager une autre hypothèse de lecture ne revient pas nécessairement renoncer à la sienne mais reconnaître une potentialité du texte.

- Pour terminer, il nous faut rappeler le degré d'exigence du jury quant à la qualité de l'expression des candidats qu'il écoute. Dans le cadre d'un oral d'agrégation, a fortiori de Lettres classiques, le candidat doit adopter un niveau de langue exemplaire et abandonner ce qui relève peut-être de sa pratique pédagogique avec ses classes : toute forme de familiarité se trouve interdite, que celle-ci relève d'une négligence ou d'une forme d'enthousiasme que l'on cherche à communiquer à son public. Cette attention doit être soutenue tout au long de la prestation, tant dans le temps de l'explication que dans celui de l'échange avec le jury.

Comme chaque année, l'épreuve orale d'explication de texte a donné l'occasion au jury d'entendre de belles prestations, convaincues et convaincantes, rappelant que la transmission de la jubilation intellectuelle et du plaisir esthétique éprouvés au contact des textes est au cœur de nos métiers. Nous remercions les candidats qui ont su nous faire partager leur passion de la langue et de la littérature.

établi par Pierre Manen

La question de grammaire est adossée à l'explication de texte : sur le fond puisqu'elle correspond à l'analyse d'un énoncé extrait du texte donné à expliquer aux candidats (cette année, il pouvait donc s'agir d'un extrait du *Menteur*, de *La Suite du Menteur* et de *La Place Royale* de P. Corneille, de *l'Histoire d'une Grecque moderne* de l'abbé Prévost, des *Œuvres poétiques* d'A. de Vigny ou de *Combat de nègre et de chien* et *Dans la solitude des champs de coton* de B.-M. Koltès), texte que les candidats connaissent donc et dont ils sont censés avoir étudié les principales caractéristiques linguistiques durant leur préparation. Sur la forme puisque la question de grammaire est traitée durant le temps imparti à l'explication, les candidats dans leur grande majorité choisissant de la traiter en fin d'exposé mais quelques-uns choisissant de le faire en début d'exposé, juste après l'introduction, surtout lorsqu'ils jugent pouvoir utiliser stylistiquement, au cours de l'explication, quelques-uns des faits de langues étudiés.

Comme le rappelle justement le rapport du jury 2024, l'explication et la question de grammaire font l'objet de deux notations distinctes sur 20, la note finale obtenu par les candidats correspondant à l'addition de ces deux notes coefficientées différemment, la grammaire comptant pour deux septièmes quand l'explication compte pour cinq septièmes de la note totale.

Le bilan de cette session ne diffère guère des précédents – au point que l'on peut se demander quel usage les candidats font du rapport du jury qui est pourtant conçu pour leur permettre de bien connaître ses attentes, les sujets qui sont donnés, les différentes manières de les traiter de façon recevable, les erreurs à ne pas commettre, et les outils qu'il convient de mobiliser tant au moment de la préparation que de l'exposé.

Si l'on commence par les défauts les plus fréquemment observés, on peut dire qu'ils sont de deux sortes.

Comme le signalait le rapport de l'année dernière et nombre de rapports précédents, les candidats procèdent trop souvent, de façon un peu mécanique, par un plan en deux parties consacrées, pour la première, à la macrostructure, et pour la seconde, à la microstructure, alors même que ces deux termes « sont souvent utilisés comme des formules imposées dont les enjeux sont peu clairs pour les candidats » (p. 50) comme le rappelait le rapport 2024 ; en d'autres termes, ce plan en deux parties consiste souvent en une liste de faits de langue, certes ordonnés selon qu'il s'agit d'une phrase ou d'une proposition, d'un groupe syntaxique (groupe verbale, groupe sujet, groupe complément essentiel, groupe complément de phrase, pour l'essentiel), ou d'un constituant immédiat, mais pousse rarement au-delà de ce simple repérage vers l'analyse. On s'étonnera ainsi que dans l'analyse d'un énoncé comme *Mais si votre voiture est prête, il faut quitter la ville avant que la nuit soit passée*

(*Histoire d'une Grecque moderne*, p. 129), l'emploi des déterminants définis ne soit pas justifié alors même que la simplicité de la macrostructure invite à rentrer dans le détail pour ne pas réduire l'exposé de grammaire à une ou deux minutes : l'emploi dans ce court énoncé de trois déterminants définis – un déterminant possessif et deux articles définis – était l'occasion de rappeler leur valeur d'emploi en expliquant 1° la différence entre un déterminant et un article (en particulier dans une histoire longue de la notion de déterminant qui peine souvent à distinguer cette catégorie du discours de l'adjectif) et 2° la différence de fonctionnement que suppose l'emploi du possessif *votre* (qui identifie le référent du GN en identifiant son possesseur) et l'article défini qui dans *la ville* comme dans *la nuit* identifie le référent du GN de façon déictique (c'est – à défaut d'autre référent accessible dans le cotexte – la ville et la nuit où se situe l'action dramatique).

Ce plan en deux parties présente donc l'immense inconvénient de ne pas faire saillir les éléments importants que les candidats sont invités à commenter par l'intitulé « Faites toutes les remarques nécessaires » ; peut-être les candidats devraient-ils se rappeler que, parmi les premières grammaires du français, il y a les *Remarques sur la langue française, utiles à ceux qui veulent bien parler et bien écrire* publiées par Vaugelas en 1647 et que les remarques nécessaires supposent une attention à des faits de langue particuliers. Le rapport de 2022 proposait ainsi, à partir de questions posées aux candidats durant cette session, des plans possibles qui fassent mieux percevoir l'intérêt de certains traits de l'énoncé. L'étude d'un énoncé aussi simple que *Je me tiens trop heureux qu'une si belle fille, / si sage, et si bien née, entre dans ma famille* (*Le menteur*, v. 1217-8) ne présente d'intérêt que si le candidat travaille plus spécifiquement le groupe adjectival *trop heureux qu'une si belle fille, / si sage, et si bien née, entre dans ma famille*, et en particulier sa fonction syntaxique : attribut du COD ou attribut du sujet d'un verbe pronominal, l'hésitation n'est pas grave car, comme le rappelle le rapport 2024, « la finalité de l'épreuve de grammaire n'est pas d'étiqueter les faits de langue, mais de raisonner sur ces faits de langue pour rendre compte de leur fonctionnement particulier » (p. 52) ; aussi le jury préfère cette hésitation de la part d'un candidat qui sait repérer la co-référentialité du pronom sujet et du pronom COD que suppose le tour pronominal plutôt qu'un étiquetage juste mais non-réfléchi.

Un autre défaut, relativement peu fréquent désormais, consiste à imposer à la langue française une grammaire issue du latin et du grec ; on comprend d'autant plus aisément cette tentation de la part de candidats qui ont étudié les lettres classiques que l'histoire de la grammaire française témoigne de la même difficulté et qu'elle a eu à s'abstraire de cette matrice pour identifier non ce que le français a de commun avec le latin mais ce qu'il a de particulier, sa « grammaire immanente » (p. 52) comme la décrivait justement Marie-Emmanuelle Pereira dans son rapport de l'année dernière. On s'étonnera donc d'entendre encore parler d'*adjectif possessif* ou d'*adjectif démonstratif* au lieu de *déterminant possessif* et *déterminant démonstratif*, de *vocatif* au lieu d'*apostrophe* ; dans l'esprit du candidat, et dans son lexique, un *vocatif* est peut-être bien la même chose qu'une *apostrophe* et il ne commet vraisemblablement pas d'erreur d'analyse ; mais 1°, il ignore ici la spécificité de la grammaire immanente du français qui ne connaît pas de déclinaison (ces confusions ont fait l'objet d'un commentaire particulier dans le rapport de 2022) et 2°, il manifeste une confusion conceptuelle malvenue de la part d'un professeur qui est amené à étudier aussi bien

le latin et le grec que le français et qui doit, ce faisant, faire comprendre à ses élèves les spécificités linguistiques de l'une ou l'autre langue. « Ce qui se conçoit bien, s'énonce clairement ». C'est un conseil que l'on peut donner à des enseignants même si tout ne se conçoit pas toujours aussi distinctement que le présuppose N. Boileau, et que la richesse d'une analyse tient parfois au repérage des interstices, catégoriels, fonctionnels, énonciatifs, discursifs (le français « réel » des écrivains ne se confondant pas toujours avec les exemples de la grammaire scolaire choisis, précisément, pour leur exemplarité).

On peut donc proposer aux candidats de préparer la question de grammaire en observant les conseils suivants.

Tout d'abord, et cela ne sera pas inutile pour des enseignants en poste qui doivent proposer à leurs élèves de collège ou de lycée des études de langue, de recourir aux ressources fournies par Éduscol, en particulier la *Terminologie grammaticale* établie par F. Neveu et F. Poli <sup>19</sup> ; elle résume de façon exhaustive les points de langue à connaître, établit la manière de les nommer et en propose une analyse conforme aux savoirs les plus récents développés par la grammaire et la linguistique universitaires. On rappellera qu'elle joue le rôle de « grammaire officielle » et si rien n'empêche d'avoir une analyse différente des notions de type et de modalité, par exemple, c'est la définition qui en est proposé dans cette *Terminologie* qui servira lors des examens (brevet, baccalauréat), aussi bien pour la formulation des questions que pour le cadrage des attentes.

Il convient donc surtout d'approfondir l'opposition simple entre macrostructure et microstructure en repérant dans l'énoncé proposé ce qui est particulièrement remarquable (et qui a sans doute poussé le concepteur du sujet à le soumettre au candidat) : ainsi dans *Et je suivrais encore un si noble exercice, / N'était que l'autre hiver, faisant ici ma cour, / Je vous vis* (*Le Menteur*, v. 174-6), il convenait de repérer un cas particulier du système hypothétique paratactique et en faire un commentaire précis : rappeler donc que *N'était que l'autre hiver, faisant ici ma cour, / Je vous vis* est l'équivalent de *Si ce n'était que l'autre hiver, faisant ici ma cour, je vous vis*, que la conjonction de subordination est donc remplacée par cette forme du verbe *être* à la forme négative employée sans sujet pronominal (la fonction de sujet syntaxique de la conjonctive est intéressant à étudier), que ce tour figé virtualise le procès de la subordonnée complétive ; il était possible de rappeler qu'un autre tour paratactique existe où la conjonction de subordination est remplacée par un subjonctif imparfait et une inversion du sujet (la proposition exprimant la condition étant alors forcément antéposée à la principale) : *ne vous eussè-je vue l'autre hiver... je suivrais encore un si noble exercice* ; la quasi lexicalisation en français moderne de *si ce n'est que* pouvait aussi faire l'objet d'une remarque.

L'analyse de cet autre énoncé, *le bacha fit avertir son esclave de venir nous joindre dans un cabinet, où il donna ordre qu'on ne reçût qu'elle après nous* (*Histoire d'une Grecque moderne*, p. 64), laissait attendre du candidat qu'il remarque la périphrase actancielle *fit avertir* et qu'il l'étudie plus précisément en rappelant la définition grammaticale d'une périphrase et qu'il précise en termes communicatifs ce que cette périphrase permet (en l'occurrence

---

<sup>19</sup> <https://eduscol.education.fr/document/1872/download>.

d'introduire un nouvel actant non prévu par la valence du verbe *avertir* ; c'est un point qui pourrait – dans l'explication – faire l'objet d'un commentaire stylistique pour montrer les rapports de domination qui s'exercent au sein du sérail du Bacha et aussi la distance sociale qu'il entretient avec son esclave). Trois autres autres points importants pouvaient être commentés : la périphrase de progrédience *venir nous joindre* (avec son complément essentiel de lieu *dans un cabinet*), l'emploi de l'imparfait du subjonctif *reçût* et la négation restrictive *ne... qu'elle*.

En revanche, quitte à s'intéresser à la macrostructure d'un énoncé, on regrettera que les candidats ne prennent pour ainsi dire jamais en considération les différences syntaxiques que peut induire la forme versifiée ; dans *Qu'ainsi je sois aimée, et que de vous j'obtienne / Une amour si parfaite, et pareille à la mienne ! (La Suite du Menteur, v. 1433-4)*, la distribution des groupes syntaxiques est manifestement en partie contrainte par le vers : l'antéposition du COI *de vous* est évidemment contrainte par le maintien à la rime du verbe *obtienne* ; mais cette antéposition n'est pas sans effet d'un point de vue communicatif : la remontée du COI avant même le sujet peut s'apparenter à une sorte de thématization qui, dans le dispositif communicatif, fait de l'interlocuteur le sujet réel de la conversation, plus que le sujet syntaxique. À tout le moins, la rupture de l'ordre canonique d'un tel énoncé dont la forme attendue est verbe + COI + COD (le COI étant antéposé au COD en raison de la longueur de ce dernier), doit être envisagée comme un mécanisme emphatique assumé par le poète. De façon générale, le jury serait sensible à la prise en considération de l'ordre des constituants dans le commentaire de la macrostructure et la façon dont le vers le contraint : l'un des principes fondamentaux du vers français (depuis les premiers textes littéraires en ancien français tels la *Chanson de Roland* au 11<sup>e</sup> siècle) est la coïncidence de l'unité métrique et de l'unité syntaxique (coïncidence avec laquelle les poètes ne manqueront pas de jouer, que ce soit en brisant le couplet d'octosyllabes comme on l'observe dès le 12<sup>e</sup> siècle, en faisant courir la phrase sur le dernier vers d'un couplet et le premier vers du couplet suivant, en faisant déborder l'unité syntaxique du vers au moyen d'enjambements – rejets ou contre-rejets – ou, bien plus tard, en rompant cette correspondance entre le mètre et la syntaxe). Rarement, à propos des énoncés empruntés aux pièces de P. Corneille ou aux *Œuvres poétiques* d'A. de Vigny, ces jeux auront été repérés. Non pour faire de la stylistique même si, en l'occurrence, il est facile alors de passer de l'étude des faits de langue à l'étude du sens du texte ; mais simplement pour interroger la délimitation d'une unité syntaxique (proposition, groupe, sous-groupe) et l'ordre des constituants de la phrase (un point que les candidats n'étudient guère si ce n'est quand il s'agit de repérer un sujet inversé).

Et tant qu'à s'intéresser à la diversité formelle des textes du corpus, il pourrait être intéressant de prendre en considération les différents états de langue qu'il propose ; dans un énoncé comme *J'appréhendois même, en lui voyant garder le silence, qu'il ne lui restât quelque doute de ma sincérité (Histoire d'une Grecque moderne, p. 145)*, le jury n'aurait pas jugé malvenu de justifier la forme prise par le morphème d'imparfait et, sans nécessairement remonter jusqu'à la généralisation du morphème d'imparfait latin *-ēba-*, il aurait pu être intéressant de rappeler que le morphème d'imparfait de P1, P2, P3 et P6 est, jusqu'à l'édition de 1835 du *Dictionnaire* de l'Académie française, *-oi-* bien qu'il soit prononcé /ɛ/ depuis le 13<sup>e</sup> siècle. C'est ainsi l'occasion pour le candidat de justifier une graphie qui identifie très

fortement le texte de *La Grecque moderne* dans l'édition proposée, et de monter qu'il est capable d'envisager la langue française (son orthographe en particulier) dans la longue durée.

De la même façon, dans *et ceux qui ne supportent pas la neige, les bronchiteux, les frileux, iraient vers les espaces d'où l'on aurait rasé Marseille et Bayonne* (*Dans la solitude des champs de coton*, p. 35), l'analyse du groupe *l'on* est étonnamment resté très limité : une remarque diachronique rappelant qu'il s'agit d'un ancien groupe nominal grammaticalisé (remarque permettant d'expliquer la présence de ce *l'* dont rien sinon ne peut rendre compte) aurait été bienvenue ; de la part de candidats de lettres classiques, on pouvait même attendre qu'ils rappellent que cet *on* est issu de l'emploi grammaticalisé (comme pronom) – et donc atone – du substantif latin *homo* employé avec une valeur d'indéfini au sens de « tout homme, toute personne », « tout le monde », et que c'est avec cette valeur d'indéfini qu'il est ici employé ; l'énoncé à étudier lui conserve donc sa valeur étymologique alors même qu'il tend à se substituer au pronom sujet de P4 *nous* dans le français contemporain.

Mais l'étude de la syntaxe – soit la composition des différents constituants de phrase – ne saurait être la seule approche d'un énoncé : l'étude de *Pourtant, tu peux me croire, moi, j'aurais toutes les raisons du monde pour être triste, et de vraies raisons, moi* (*Combat de nègre et de chien*, p. 50) rend nécessaire la reconstitution des relations logiques qui semblent avoir disparu de l'énoncé ; il faut donc commenter la parataxe en interrogeant la possibilité de la subordination et les différences qu'elle induirait : *tu peux (me) croire (, moi,) que j'aurais toutes les raisons du monde pour être triste* ; la subordination semble ainsi former un énoncé plus standard en termes de niveau de langue et l'on est alors tenté de faire disparaître le pronom COD *me* et sa reprise disloquée *moi* qui entrent en contradiction avec la bivalence du verbe *croire* (à moins d'en faire un datif éthique qui abaisse le niveau de langue du standard au familier) ; la parataxe, comme la dislocation, apparaît alors comme un effet d'oralisation en même temps qu'elle permet une plus grande expressivité du locuteur dont la subjectivité est plus évidente, d'autant plus évidente que la dislocation de *moi* est réitérée dans la deuxième partie de l'énoncé, en fin de phrase, après *et de vraies raisons* dont la fonction syntaxique est difficile à préciser : autant cette épanorthose est simple à identifier sémantiquement, autant sa fonction syntaxique est peu évidente dans un énoncé qui, dans son ensemble, se démarque des énoncés standards de la grammaire scolaire : on peut évidemment le considérer comme un élément du COD de *j'aurais* en apposition à *toutes les raisons du monde* mais le principe même de l'épanorthose laisse supposer une sorte de décrochage énonciatif, le locuteur commentant son propre énoncé. Quelle que soit l'analyse proposée, le jury sera sensible aux efforts déployés pour analyser un énoncé et pas seulement procéder à l'étiquetage des parties du discours qui le constituent.

De même qu'il est souhaitable d'étendre l'analyse du côté de l'énonciation, rien n'interdit de faire des commentaires sémantiques ou pragmatiques ; dans *il [mon désir] s'étale, le mien, à la lumière légale et ferme ses portes le soir, timbré par la loi et éclairé par la lumière électrique* (*Dans la solitude des champs de coton*, p. 18), repérer l'absence de congruence sémantique entre l'adjectif *légale* et le substantif *lumière* est intéressant de même que sera intéressant le repérage – en plus de la voix passive – de la même absence de congruence entre le référent du pronom sujet *il* (à savoir *mon désir*) et le participe passé *timbré* ; c'est

l'occasion pour le candidat de se départir du sempiternel *champ lexical* pour travailler plus finement les sèmes qui rendent possibles les associations lexicales entre un nom et un adjectif, un sujet et un verbe ; en d'autres termes, il s'agit ici de se demander pourquoi *lumière légale* est syntaxiquement correct mais pragmatiquement inattendu voire problématique.

De façon générale, le jury apprécierait que la grammaire soit, pour les candidats, une discipline vivante, un discours qui évolue en fonction de présupposés et d'objectifs variés ; le cas de l'analyse du conditionnel en est un bon exemple, qui est passé de mode à tiroir verbal de l'indicatif depuis les années 70 (c'est cette dernière analyse qui est proposée par la *Terminologie grammaticale* de F. Neveu et F. Poli : « le conditionnel, en dépit d'une tradition encore vivace, doit bien être considéré comme un temps de l'indicatif. La symétrie qui existe dans la morphologie des verbes du premier groupe est un argument majeur en faveur de cette analyse du conditionnel comme temps et non pas comme mode : chanterai / chanterais // chantai / chantais. Morphologiquement, pour les verbes du premier groupe (qui sont les plus fréquents), le conditionnel est au futur ce que l'imparfait est au passé simple. Toutefois, dans l'usage scolaire, le conditionnel est parfois considéré comme un mode et enseigné comme tel. » (p. 24)). Dans l'analyse de *pour vivre de la sorte Angélique est trop belle, / Mes pensers n'oseraient m'entretenir que d'elle (La Place royale, v. 222-3)*, le jury attend néanmoins du candidat qu'il insiste sur la valeur modale du conditionnel qui, en cotexte, ne peut s'entendre avec une valeur temporelle ; il reste évidemment au candidat à préciser ces éléments du cotexte et repérer, entre autres, la concordance des temps au présent. Et bien sûr à préciser la valeur modale.

Pour conclure, le jury ne saurait trop inviter les candidats, comme il l'a déjà fait par le passé, « à une préparation régulière effectuée sur les textes au programmes » (Rapport de jury 2021, p. 61) ; pour cela, il leur recommande le *Grevisse de l'enseignant. Grammaire de référence* de J.-Ch. Pellat et S. Fonvielle<sup>20</sup>, qui permet une entrée efficace et facile dans la grammaire du français ; on peut ajouter le *Grevisse de l'étudiant : exercices de grammaire* de C. Narjoux et A. Laferrière<sup>21</sup>, pour l'entraînement qu'il permet, et, pour sa grande clarté, la *Grammaire graduelle du français* de C. Narjoux<sup>22</sup> ; mais la grammaire de référence aux concours de recrutement de l'Éducation nationale reste la *Grammaire méthodique du français* de M. Riegel, J.-Ch. Pellat et R. Rioul<sup>23</sup> qui permet d'avoir une approche problématisée des faits de langue. Les candidats pourront aussi se reporter utilement aux sections consacrées à l'étude de la langue que ce soit dans les manuels de préparation aux concours de l'agrégation ou dans les ouvrages monographiques consacrés aux œuvres du programme de la prochaine session. Enfin, le jury tient à rappeler, comme il l'a fait dans son rapport de 2024, qu'il « n'attend pas des candidats des connaissances de spécialistes en linguistique française. Il attend qu'ils analysent les faits de langue avec curiosité et méthode : cela correspond entièrement à la démarche intellectuelle que les candidats développent avec leurs élèves lorsqu'ils mettent en œuvre les programmes d'étude de la langue » (p. 53).

---

<sup>20</sup> J.-Ch. PELLAT et S. FONVIELLE, *Le Grevisse de l'enseignant. Grammaire de référence*, Magnard, 2016.

<sup>21</sup> C. NARJOUX et A. LAFERRIÈRE, *Grevisse de l'étudiant : exercices de grammaire*, De Boeck Supérieur, 2022.

<sup>22</sup> C. NARJOUX, *Le Grevisse de l'étudiant. Grammaire graduelle du français*, De Boeck supérieur, 2018.

<sup>23</sup> M. RIEGEL, J.-Ch. PELLAT et R. RIOUL, *Grammaire méthodique du français*, 7<sup>e</sup> édition, PUF, « Quadrige manuel », 2018.

Et il tient à rappeler que ce rapport, parce qu'il vise à l'amélioration de exposés à venir, fait la part trop belle aux défauts des exposés de la session qui s'achève ; mais qu'il serait injuste de conclure sans préciser que le jury a aussi souvent pris plaisir à écouter des candidats dont la détermination et l'honnêteté dans l'analyse sont parvenues à éclairer le fonctionnement de faits de langue.

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

établi par Sophie Filliâtre et Perrine Estienne

**Introduction :** au regard des qualités et fragilités constatées dans cette session et de ce qui a déjà été formulé dans les rapports de jury précédents, nous axerons ce rapport sur deux points principaux :

- La méthodologie liée à la préparation de l'épreuve ;
- La méthodologie liée aux diverses compétences examinées pendant l'épreuve.

Et tout d'abord, dans un souci de clarté, nous rappelons le format de l'épreuve, qui en lui-même implique les mises en œuvre méthodologiques que nous proposerons.

### **Rappels sur le format de l'épreuve.**

L'épreuve orale d'explication d'un texte grec ou latin est dotée d'un coefficient 5. Le temps de préparation est de 2h30 et l'épreuve en elle-même dure 45 minutes.

Elle consiste en 35 minutes de passage du candidat avec :

- une introduction du texte ;
- la lecture puis la traduction du texte ;
- le commentaire du texte (explication linéaire) ;
- la réponse à deux questions de grammaire données en même temps que le sujet lors du tirage.

S'ensuit un entretien de dix minutes avec le jury.

Le candidat reçoit au moment du tirage du sujet un livret de l'ouvrage (édition des Belles Lettres au programme) au format unilingue, qu'il devra ensuite rendre (il ne faut donc pas écrire dessus). Pour rappel, un candidat qui choisit la version latine à l'écrit sera interrogé sur un des deux auteurs de langue grecque au programme, et inversement. Les épreuves d'explication de texte latin ou grec portent sur un extrait d'une trentaine de lignes ou de vers.

Autre recommandation très concrète : il faut prévoir un système simple et discret pour veiller sur l'heure, non connecté évidemment et silencieux, de type montre, petit réveil silencieux, chronomètre, afin de maîtriser son temps en toute discrétion.

### **Résultats 2025 : ...**

#### **A- Conseils méthodologiques pour la préparation à l'épreuve**

Le jury a bien conscience de la difficulté qu'il y a à préparer un programme renouvelé pour moitié chaque session, alors même que les candidats sont souvent en exercice durant la préparation et qu'ils n'ont plus l'occasion, parfois depuis plusieurs années, de pratiquer régulièrement chacune des deux langues anciennes. Il s'agira donc dans cette première partie de suggérer quelques techniques de prise en main des œuvres et quelques objectifs ciblés

pour réactiver certaines connaissances et certains réflexes indispensables pour répondre aux exigences de l'épreuve.

### **1. Gagner en efficacité pour lire et maîtriser les œuvres**

L'épreuve d'explication d'un texte latin ou grec porte sur les deux œuvres de la langue correspondante au programme. Il est indispensable pour cette épreuve d'avoir procédé lors de la préparation à la traduction des ouvrages. Lors de cette traduction préalable, il faudra cibler des passages qui nécessiteront une attention plus soutenue :

- les passages les plus ardues, pour les retraduire et les maîtriser ;
- les passages les plus propices à l'exercice. Sans dire que le jury se limite aux textes les plus canoniques, il est intéressant tout de même que les candidats y soient plus attentifs. Ces passages peuvent aussi être sollicités pour placer l'extrait dans l'économie de l'œuvre.

Ce travail de préparation plus poussé sur les œuvres ne doit pas dispenser d'une vue d'ensemble sur celles-ci. Cela d'abord parce qu'elles peuvent aussi être désignées pour la leçon ; et parce que le commentaire de texte exige la bonne maîtrise de l'ensemble de l'œuvre.

### **2. Gagner en efficacité pour réactiver les connaissances grammaticales et linguistiques**

Les candidats doivent pouvoir vérifier qu'ils ont une bonne connaissance des notions grammaticales et stylistiques d'abord en français. Trop de notions sont évoquées parfois vaguement, confinant presque ou le cédant complètement à l'erreur.

Les candidats doivent ensuite vérifier quelles sont pour eux les révisions nécessaires de grammaire et de morphologie de la langue ancienne, et les organiser :

- Les « bases » sont souvent bien connues des candidats.
- Il demeure certains points de vigilance : par exemple, cette année, en grec, avec Homère et Lysias, il aurait fallu dans l'ensemble être plus vigilant à revoir l'impératif grec, souvent mal identifié.
- Il faut enfin pouvoir lister les difficultés et en composer des fiches synthétiques : cela peut être l'emploi des temps, le système conditionnel, l'emploi des participes, etc. Ces fiches serviront de surcroît aux questions de grammaire, comme nous le verrons. Chaque candidat connaît en général ses points faibles et ses points forts, il est sans doute important, en début de préparation, d'en dresser une liste, afin de régulièrement procéder à la résolution de ceux qui posent problème.

### **3. Suggestions pour mieux organiser son temps lors de la préparation sur table**

Après le tirage du sujet, le candidat dispose de 2h30 pour préparer la traduction, le commentaire et les deux questions de grammaire. Il ne peut être question de consacrer les 2h30, ou avoisinant, à la seule traduction, puisque le barème de l'épreuve prend bel et bien en compte chacune des étapes de l'exercice : la traduction, le commentaire, les questions de

grammaire. Les attentes pour le commentaire de texte latin ou grec sont aussi exigeantes que pour une explication de texte français. Il faut donc prévoir une répartition équilibrée des 2h30 entre traduction et grammaire, et commentaire. Pour cela, nous ne saurions assez insister sur le fait que le texte ne peut être envisagé comme celui d'une version, c'est-à-dire inconnu et jamais fréquenté (dans sa langue originale). Il faut donc bien s'appuyer sur le travail de préparation en amont, durant l'année, où le candidat doit avoir parcouru l'ensemble du texte latin ou grec, et repéré les passages les plus difficiles pour y revenir plus spécifiquement.

Pour rappel, dans la salle de préparation, les candidats disposent de dictionnaires du latin au français ou du grec ancien au français.

## **B- Reprise de l'épreuve étape par étape**

### **1. L'introduction**

L'introduction de l'explication de texte est une mise en contexte qui doit impérativement cibler rapidement l'intérêt du texte et être développée en fonction de cet intérêt. Il est inutile de rappeler les éléments biographiques de l'auteur s'ils ne sont pas pertinents pour l'explication. L'introduction doit en rester à un ordre de grandeur d'une à deux minutes environ.

Nous rappelons aussi l'importance d'énoncer une problématique, stimulante : d'une manière générale, pour l'ensemble du commentaire, il est souvent intéressant de penser le texte au-delà des premières évidences qu'il présente, de montrer qu'on est attentif à sa spécificité, et éventuellement à ses ambivalences, à ce qui peut susciter l'étonnement ou le questionnement. Ce sont de bons supports à la formulation d'une problématique qui doit montrer l'intérêt propre de l'extrait.

*Par exemple, dans une explication d'un exorde de Lysias, il peut être très maladroit de vouloir faire tenir le texte dans le cadre étroit de connaissances générales sur de supposés exordes canoniques.*

### **2. La lecture**

La lecture est un passage important, qui montre déjà au jury la compréhension que le candidat a du texte et la connaissance aussi qu'il a de la langue, jusqu'à un certain degré. Certains candidats maîtrisent jusqu'à la prononciation à la grecque ou à la latine, ce qui est réjouissant à l'oreille. Sans que cela soit indispensable, ceci en revanche l'est : la prononciation, même dite *recto tono*, ne souffre pas certains écarts à ces quelques règles de prononciation que nous rappelons (ce relevé se limite aux erreurs entendues cette session) :

#### a. Prononciation du grec :

- Le γ devant les consonnes vélares γ, κ, χ et ξ note la consonne vélaire nasale [ŋ] (comme dans *parking*) : ἄγγελος se prononce [aŋgelos]
- Le ξ se prononce toujours [ks], et non [gz] : ξένος se prononce [ksenos]

- Le u, dans les retranscriptions françaises de mots non francisés, comme *hybris*, se prononce bel et bien [y] (comme dans le français *bu*) et non [i].
- Il convient aussi de conserver les élisions lors de la lecture, mais de restituer la forme complète dans la reprise par groupes de mots lors de la traduction.

b. Prononciation du latin :

- le s se prononce toujours [s], même intervocalique, et *a fortiori* voisin de consonnes : par exemple, on ne prononce pas Pharsale [farzal].
- Il ne faut pas nasaliser les voyelles suivies d'un n ou d'un m : par exemple, on ne prononce pas *stantis* [stãntis] mais [stantis] ; *amant* se prononce [amant], et non [amãt] ; *impetus* se prononce [impetus]
- Dans la lecture des vers, il est nécessaire de faire l'élision : quand un mot se termine par une voyelle ou par *-um*, *-am*, *-em*, *-im* et que le mot suivant commence par une voyelle, on ne prononce pas la dernière syllabe du premier mot.  
*ex. : obscuram in nubem. Tali spiramine Nesis* (Lucaïn 6.90) se prononce *obscur' in nubem. Tali spiramine Nesis*  
*ex. : plurimaque humanis ante hoc incognita mensis* (Lucaïn 6.115) se prononce *plurimaqu' humanis ant' hoc incognita mensis*.
- Les candidats qui proposent une lecture avec l'accent tonique sur chaque mot (qui est acceptable) doivent réviser les règles de l'accentuation latine et respecter la longueur des voyelles, faute de quoi des erreurs peuvent être commises.

Enfin, la lecture doit être cohérente avec le sens du texte et expressive.

### 3. La traduction

Les exigences de la traduction étant évidemment connues des candidats, nous nous contenterons d'attirer leur attention sur plusieurs points de vigilance :

- Les fautes de temps : il faut demeurer attentif aux temps employés par l'auteur, et tâcher de les retranscrire au plus près, à chaque fois que c'est possible. Il faut par exemple éviter de traduire systématiquement des parfaits ou des aoristes par des présents de narration, même si la traduction de l'édition proposée au programme le fait (il faut savoir prendre ses distances pour proposer une traduction personnelle et exacte, qui rende compte de la bonne connaissance de la langue du candidat). Le candidat peut annoncer et justifier son parti pris, pour éliminer toute ambiguïté.  
*Par exemple, concernant Lucaïn, il fallait veiller à respecter les temps et les modes et ne pas traduire un subjonctif par un futur.*
- Attention aussi aux formes proches, comme par exemple un impératif pluriel qui peut avoir été confondu avec un participe, ou des formes identifiées comme verbales, qui sont en fait des formes nominales, et aux mots polysémiques.  
*Le sens du texte doit permettre de choisir l'étymon d'une forme qui peut appartenir à plusieurs verbes : uicturum participe futur de uinco mais aussi de uiuo, est à traduire au sujet d'un cadavre par "qui va revivre". Il convient de vérifier certains mots*

*polysémiques (paruus, a, um, au sujet de la vie, est plutôt à traduire par “courte” que par “petite” ; dum n’a pas le même sens s’il est suivi de l’indicatif ou du subjonctif).*

- Pour Homère, on peut engager les candidats à retenir (dans une traduction personnelle s’entend) des vers formulaires et des épithètes, pour gagner du temps. Il est nécessaire aussi de réviser les particularités morphologiques de sa langue, qui diffère de la langue classique sur plusieurs points.
- Concernant Justin, il convient de rester attentif, car si le texte paraît facile à lire, on attend de la précision dans les choix de traduction. Il faut veiller par exemple à respecter les valeurs des gérondifs et des adjectifs verbaux, qui doivent être prises en compte. La glose du texte latin ne saurait suffire à répondre aux attendus de l’épreuve.

Enfin, nous rappelons le fait que la traduction procède par reprise de petits groupes de mots, à citer dans l’ordre du texte, en évitant de séparer ou isoler des mots qui ne peuvent l’être, par exemple un “*ῶε*” qu’on isolerait en grec.

Attention cependant à ne pas pousser le zèle jusqu’à nuire à la grammaire ou à la clarté de la traduction. L’ordre des mots est à conserver dans la reprise des syntagmes, et autant que possible, sans nuire à la correction et à la clarté de la traduction française, dans l’ordre du texte. On attend une traduction précise du texte.

#### **4. Le commentaire**

Trop souvent, les commentaires consistent en un découpage mouvement par mouvement qui peine à dégager l’intérêt du texte et aboutit à une explication linéaire qui elle aussi, paradoxalement, peine à être précise et dynamique. Le texte doit être envisagé au-delà de la première évidence (nécessaire à traiter bien sûr, mais pas forcément suffisante), et doit être travaillé dans ce qu’il peut présenter de spécifique : le candidat doit se montrer attentif au style de l’auteur et ne pas risquer de finalement se contenter d’une paraphrase. Cela n’empêche pas d’aborder des questions de sens ou de contexte, au contraire, mais il s’agit bien de montrer comment un texte littéraire justement s’empare de ces questions. Bien sûr le contexte de l’œuvre permet d’éclairer l’explication du texte qui ne doit pas non plus être isolé et devenir un objet en lui-même, déconnecté de son ensemble.

*Par exemple, chez Lysias, il aurait été intéressant dans le Contre Eratosthène, où il cherche à obtenir réparation pour la mort de son frère Polémarque, non seulement d’envisager le pathétique de la mort de Polémarque, mais de montrer comment il défie les codes du pathétique par une forme presque de sécheresse. À la fin de ce même discours, au contraire emphatique, avec un appel aux Athéniens à se remémorer, il aurait été intéressant de solliciter le contexte particulier de l’amnistie pour montrer justement la difficulté qu’il y avait dans cette péroration apparemment assez canonique, à convoquer tous ces motifs de la mémoire et de l’union pour agir et punir.*

D’une manière générale, le jury invite les candidats à s’attacher davantage au texte, à convoquer les qualités d’analyse stylistique de l’explication de texte française, et à ne pas sacrifier à la glose.

*Une explication sur Homère a été particulièrement réussie par une candidate qui a su convoquer un lexique précis pour qualifier les éléments en jeu, dépassant ainsi les propos vagues tels que “adjectifs positifs”, “mélioratifs”, “négatifs”, “péjoratifs”, au profit d’adjectifs plus*

*pertinents avec le texte proposé tels que "rusé, clairvoyant, vertueux, pieux", "orgueilleux, insolent, naïf, violent" et problématisant avec finesse les concepts afin de démontrer quelles sont les valeurs portées par le texte.*

Le commentaire nécessite une connaissance des contextes culturels, historiques, géographiques, afin d'éviter tout contre-sens.

*Chez Justin par exemple, de nombreux personnages portent le nom d'Alexandre. L'identification de la généalogie d'Alexandre le Grand et la géographie de ses conquêtes sont autant de connaissances indispensables pour comprendre le texte.*

*Pour commenter l'Iliade, il est incontournable de connaître le contexte homérique et les mots clés qui renvoient à des concepts précis, tels le κλέος, le θυμός, etc.*

*Chez Lysias, trop de candidats semblaient peu au fait de la loi d'amnistie après la chute des Trente, pourtant déterminante pour comprendre la part politique de bon nombre de ses discours.*

Concernant la scansion, les candidats peuvent valoriser leur commentaire avec des éléments de métrique, en veillant à être assez précis, jusqu'à proposer efficacement la scansion de tel ou tel vers sollicité pour une remarque. Évidemment, on ne peut en rester à des remarques gratuites, il faut qu'elles soient convoquées au service du sens et de l'interprétation.

## **5. Les questions de grammaire**

Sur le bordereau tiré par le candidat, en plus de la délimitation du texte, sont indiquées deux questions de grammaire, qui se développent ordinairement dans les 5 dernières minutes, environ, du temps de passage. Les deux questions diffèrent en général par l'ampleur de leur champ, pointant un phénomène plus transversal ou plus ponctuel. Dans tous les cas, l'exercice doit s'aborder et se développer de manière méthodique.

- Dans une question impliquant un relevé d'occurrences, il convient d'abord de définir la notion à analyser, puis de proposer une organisation du relevé en privilégiant une entrée dynamique comme les divers emplois ou sens, entrée plus dynamique que la morphologie, qui sera traitée avec toute autre remarque nécessaire au moment d'énoncer les occurrences.

*Exemples :*

- *Sur les participes grecs, on peut rappeler d'abord les emplois possibles du participe en grec ancien et ensuite organiser le classement des occurrences selon cette entrée, tout en en précisant au fur et à mesure les temps, modes, cas, aspects, etc.*
- *Sur une conjonction de subordination comme ut, on peut d'abord catégoriser selon les emplois, avec indicatif et avec subjonctif, en préciser les différents sens, et enfin procéder à un relevé organisé des occurrences dans le texte.*
- *Sur les pronoms relatifs, on peut d'abord distinguer les pronoms relatifs simples puis les composés pour ce qui est du grec. Et ensuite en rappeler les emplois (périphrastiques, relatifs de liaison, etc.) et procéder à un relevé organisé des occurrences du texte.*
- *Sur les pronoms personnels et démonstratifs, on peut associer l'analyse grammaticale à un rappel sur le sens que cela peut sans doute donner au texte, comme par exemple chez Lysias, les occurrences d'un pronom démonstratif avec le sens qu'on lui connaît οὗτοι et le pronom personnel ὑμεῖς.*
- *Sur la syntaxe de l'ablatif, il faut rappeler*

que ce cas regroupe trois cas indo-européens (ablatif, instrumental et locatif) et le classement le plus sûr peut reprendre les trois grandes valeurs que sont 1. origine, séparation, éloignement. 2 moyen, manière. 3. lieu et temps.

- Dans une question plus ponctuelle, on peut penser non seulement à identifier, mais à rappeler la formation du mot à analyser. *Exemple : non seulement identifier un participe aoriste passif, mais en rappeler la formation suffixale.*
- Enfin, dans une question réclamant de faire les remarques nécessaires sur un segment de phrase, la logique veut que l'on parte des remarques d'ensemble pour en venir progressivement à des remarques plus de détail.

*Par exemple, sur une phrase ou un segment de phrase à commenter, analyser d'abord la construction des propositions, pour en venir peu à peu à des syntagmes considérés remarquables ; pour un groupe nominal à commenter, commencer par la caractérisation de la structure globale du groupe nominal pour ensuite observer tel ou tel fait de morphologie.*

Ces suggestions pour mieux aborder les questions de grammaire ne donnent pas un panorama exhaustif des questions pouvant être posées, mais visent à donner des pistes générales de logique organisationnelle pour formuler des exposés plus complets, plus efficaces et plus dynamiques.

Il est à noter enfin que parfois, la question de grammaire peut attirer l'attention du candidat sur un point pouvant servir au commentaire du texte.

## **6. L'entretien**

Autant de passages, autant d'entretiens ! Il ne s'agit donc pas ici de présenter une forme fixe de ces dix dernières minutes de l'épreuve, mais de donner une idée aux candidats de l'esprit dans lequel elles se déroulent. L'entretien porte indifféremment sur la traduction, la grammaire et le commentaire.

D'abord, il faut rester concentré et mobilisé jusqu'au bout. L'entretien vise à vérifier des points non pas forcément faux, mais à approfondir, tout ne pouvant pas toujours être développé et précisé à loisir durant les 35 minutes imparties. Il permet aussi au candidat, notamment lors des reprises de traduction, de rectifier un passage qu'il avait mal envisagé.

Le jury peut passer d'une question à une autre en laissant la précédente en suspens, ce qui peut désarmer certains candidats : il ne s'agit que d'aborder le plus d'éléments possibles afin que le candidat puisse améliorer sa prestation.

Le jury peut aussi développer une réponse, ce qui n'induit pas davantage une réaction positive ou négative : cela vise plutôt à engager une réflexion avec le candidat, à éventuellement le sortir d'une ornière pour avancer dans le dialogue.

En somme, il ne faut pas interpréter les choix du jury, mais conserver sa réactivité, car on attend que le candidat soit en mesure, par le dialogue avec le jury, de revoir, développer, approfondir ses explications.

## **7. Remarques sur la correction de la langue et de la posture**

Notre première remarque concernera le flottement parfois des formulations employées pour les commentaires notamment grammaticaux de type : “Le verbe est allié à...”, au lieu de : “le sujet du verbe est...”. Lorsque le sujet demande une analyse “morphosyntaxique”, il ne faut pas se contenter de remarques de morphologie, mais bien aborder aussi la question syntaxique. D’une manière générale, la terminologie grammaticale est à revoir pour être précise dans les remarques, et cela est valable aussi dans le commentaire pour la terminologie stylistique.

Nous rappelons aussi que les candidats doivent garder à l’esprit de rester combattifs, jusqu’à la fin de l’entretien : dans l’ensemble, suivant en cela ce qui a été suggéré dans le rapport de jury 2024, les candidats ont évité de s’excuser en se dévaluant face à cette épreuve qui relève effectivement du défi, pour les raisons rappelées au début de ce rapport, et c’est une bonne chose, car le jury a apprécié de voir des enseignantes et enseignants qui ont gardé le goût des langues anciennes, et ont su les travailler honorablement en dépit de conditions parfois difficiles pour le faire. Nous rappelons aussi qu’il s’agit, lors d’une épreuve orale, d’être attentif à solliciter et conserver l’attention du jury, et donc d’éviter des exposés trop atones, voire parfois presque découragés.

Pour finir, il est important de bien rester dans la posture qui convient à la situation, et d’éviter de laisser échapper quelques familiarités, ce dès l’arrivée devant la salle du jury (“ok” lors de la réception du sujet, “tac tac” ou toute autre onomatopée prétendant faire transition durant l’exposé).

### **Conclusion**

Nous voudrions conclure sur des encouragements aux candidats, assortis d’un véritable enthousiasme : nous avons surtout évoqué les difficultés rencontrées, cela pour donner des méthodes pour les réduire et permettre aux futurs candidats de s’engager avec optimisme et efficacité dans leur préparation ; mais nous voulons terminer en évoquant le sérieux et l’attachement de chacun à la pratique et la lecture de ces textes, et souligner que cela a abouti à plusieurs reprises à des prestations brillantes !