



**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 2026

Rapport de jury présenté par :
Monsieur Fabrice Poli
Président du jury

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

La composition du jury a été publiée sur le site www.devenirenseignant.gouv.fr (jusqu'à la publication des résultats d'admission).

Dans le présent rapport, « candidat » est employé comme terme générique désignant à la fois les candidates et les candidats. Il en va de même pour les termes « enseignant », « professeur », etc.

SOMMAIRE

Les épreuves du concours	p. 4
Commentaire de la session 2026	p. 5
ÉPREUVES ÉCRITES D'ADMISSIBILITÉ	p. 12
Composition française	p. 12
Version grecque	p. 28
Version latine	p. 37
ÉPREUVES ORALES D'ADMISSION	p. 45
Leçon	
• Littérature française	p. 45
• Cinéma	p. 51
• Langues anciennes	p. 57
Explication d'un texte français postérieur à 1500	p. 65
Question de grammaire	p. 70
Explication d'un texte grec	p. 77
Explication d'un texte latin	p. 81

ÉPREUVES ÉCRITES D'ADMISSIBILITÉ

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.

Au terme de la session 2026 de l'agrégation interne de lettres classiques, le directoire se propose de dresser, suivant les usages, un bilan concis des épreuves écrites et orales du concours.

Sans revenir en détail sur les tableaux statistiques qui suivent ces lignes et qui permettront aux candidats de la session écoulée et à ceux des sessions à venir de se représenter le concours dans une perspective diachronique, nous mettrons en avant quelques données quantitatives.

- Le nombre de candidats inscrits continue de décroître aussi bien dans le public que dans le privé, conséquence mécanique de la réduction du nombre de professeurs certifiés de lettres classiques en exercice ;
- En revanche, et c'est là un motif de grande satisfaction pour le jury, le pourcentage de présents aux épreuves écrites rapporté au nombre d'inscrits (environ 70 %), demeure stable et démontre le maintien de la grande attractivité du concours chez les professeurs de lettres classiques ;
- Le taux de pression, conséquence de la raréfaction évoquée précédemment, continue de décroître dans le public (3,1 candidats pour un poste en 2026 contre 5,37 en 2017), tandis qu'il demeure encore élevé pour le privé (6,5 candidats pour un poste en 2026) ;
- Plus inquiétante en revanche est la baisse continue de la barre d'admissibilité qui s'établit cette année à 6,8 dans le public, tandis qu'elle demeure proche de la moyenne dans le privé. C'est, pour le public, un point préoccupant sur lequel l'on reviendra ci-dessous ;
- Cette baisse de la barre d'admissibilité est revanche compensée par des résultats finaux stables : en effet, la moyenne des admis, la barre d'admission et la moyenne du premier admis sont demeurées dans la fourchette des années passées, stabilité qui témoigne à la fois de la bonne préparation d'une partie notable des candidats et du souhait du jury de ne pas sacrifier la qualité du concours.

Quelques remarques, de nature cette fois qualitative, viennent compléter ce premier bilan comptable.

- Le jury rappelle aux candidats que les épreuves de l'agrégation interne de lettres classiques ont un niveau d'exigence scientifique équivalent à celui des épreuves du concours externe. Si certaines épreuves (le thème latin et le thème grec par exemple) sont absentes du concours interne, les autres épreuves, celles qui sont identiques dans les deux concours, présentent en revanche un même niveau d'exigence académique. C'est pourquoi le jury recommande vivement aux professeurs – qui, le jury le sait bien, sont dans leur immense majorité en poste à temps plein devant élèves –, de préparer le concours en deux étapes : une première année peut être consacrée à une remise à niveau approfondie dans les champs disciplinaires qui relèvent de la

permanence du concours (langue latine, langue grecque, grammaire française, méthodologie du cinéma audiovisuel, etc.) et une seconde année peut être plus spécifiquement dévolue au travail sur le programme limitatif d'œuvres. Ce conseil a pour objectifs d'éviter fatigue, démotivation et découragement chez les candidats et, partant, de voir à nouveau augmenter le nombre de candidats inscrits au concours, lequel demeure accessible si ces derniers mettent en place un « plan de bataille » méthodique pour se préparer efficacement aux différentes épreuves.

- Un autre conseil que le jury souhaite prodiguer à nouveau aux candidats est celui de lire très attentivement tous les sujets qui leur sont soumis. La précipitation est mauvaise conseillère et peut faire commettre aux candidats de grosses erreurs. Ainsi, lors de la présente session, une lecture trop hâtive a fait lire « Les dialogues chez Justin » (sujet au demeurant surprenant dans une œuvre qui n'en comptait pas...) en lieu et place du sujet effectivement soumis au candidat « Les Diadoques chez Justin ». Avant donc de se jeter *praeceps* dans un sujet (composition française, leçon, traduction, etc.), le jury rappelle aux impétrants combien il est indispensable de lire avec soin et précision l'intitulé ou le texte objet de l'épreuve.
- Le troisième point, assurément le plus important, vient clore ces remarques qualitatives. Le directoire a été confronté cette année à plusieurs demandes d'abandon en cours d'épreuves orales, des candidats venant en effet trouver la direction du concours et déclarant vouloir « quitter le navire », parfois au beau milieu d'une préparation ou juste avant l'entrée devant le jury. Le directoire s'est alors employé à dissuader ces candidats de prendre ce parti, car l'on est très souvent un juge fort sévère de soi-même. Bien leur en prit car ces candidats, qui doutaient d'eux-mêmes, ont presque tous été admis. Tous sauf un pour être plus précis, car le plus grand regret du directoire est de ne pas être parvenu à dissuader un candidat de démissionner, lequel, au moment de la levée de l'anonymat au terme du concours, était classé premier des épreuves écrites du concours public, authentique *exemplum* que n'aurait pas renié Valère Maxime dans ses *Faits et dits mémorables*. Pour éviter un tel gâchis de compétence et de travail, qui résulte de la fatigue et du stress, le directoire redit aux candidats de composer à l'écrit et à l'oral, sans se soucier du résultat, en conservant, si l'on peut dire, une posture d'étudiants, de ne pas enfile le costume de l'évaluateur et de ne pas, *ut ita dicam*, récrire à leur manière *Rousseau juge de Jean-Jacques*. Les exemples de la session écoulée ont montré combien ce double rôle de candidat et d'examineur pouvait se retourner contre des candidats sérieux et talentueux qu'un doute aurait pu et a, hélas pour l'un d'entre eux, pu conduire à la non-admission.

Les rapports détaillés qui figurent dans ce volume, véritables outils d'auto-formation, ont été rédigés avec le plus grand soin par des spécialistes éminents des disciplines du concours. Ces pages sont destinées à la fois aux candidats ajournés de la session 2026 et aux futurs impétrants afin de leur permettre d'aborder la session 2027 avec confiance et détermination.

Que tous soient intimement persuadés de la bienveillance du jury et de son souci constant d'évaluer nos valeureux et courageux candidats, candidats dont le jury ne méconnaît

aucunement les difficultés, inhérentes à la préparation d'un concours exigeant couplée à l'exercice professionnel.

À tous, le jury souhaite *sursum corda* et leur donne rendez-vous à la session 2027 afin de recruter à nouveau des professeurs agrégés de lettres classiques, animés par le désir de faire rayonner leurs disciplines auprès de nos élèves de nos classes des collèges et des lycées.

Mais, note plus personnelle, ce rapport serait incomplet si le dernier mot n'était pas réservé à M. Georges Benguigui, proviseur du lycée Arago (Paris 12^e), qui, pour sa dernière année d'exercice, a une nouvelle fois accompagné la bonne marche du concours avec son professionnalisme, son efficacité, sa gentillesse et... sa bonne humeur. Qu'il trouve ici l'expression de l'infinie gratitude de tout le jury de la session 2026.

Fabrice Poli
Inspecteur général
Président du jury

Judith Josse-Lafon
Inspectrice d'académie – inspectrice pédagogique régionale de lettres
Vice-présidente du jury

Frédéric Trajber
Maitre de conférences des universités
Secrétaire général du jury

Données statistiques

1. Nombre de candidats inscrits

	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026
Public	353	398	306	287	262	273	209	213	161	158
Privé	34	35	37	42	35	41	36	28	27	19

2. Pourcentage candidats présents / candidats inscrits

	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026
Public	69 %	75,2%	67,3 %	71,4 %	71,8 %	74 %	76,5 %	73,2%	72 %	70,2 %
Privé	62 %	65,7 %	59,4 %	61,9 %	54,3 %	73,2 %	66,7 %	64,3 %	74 %	68,4 %

3. *Ratio* nombre de candidats présents à l'écrit/nombre de postes mis au concours : évolution au regard des neuf années précédentes

	Agrégation interne	CAER-PA
2026	158 pour 35 postes	19 pour 2 postes
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

4. Taux de pression

	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026
Public	5,37	4,97	5,01	5,12	4,7	5,05	3,92	3,9	2,9	3,1
Privé	5,25	7,66	11	8,66	6,33	15	12	9	10	6,5

5. Moyennes de l'écrit *

	Moyenne générale de l'écrit	Moyenne des admissibles	Barre d'admissibilité
Public	8,87	10,44	6,8
Privé	8,8	11,49	9,1

* Sans les 4 candidats éliminés.

6. Évolution de la barre d'admissibilité

	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026
Public	10,06	9,76	9,9	10,9	10,6	10	8,6	9	7,4	6,8
Privé	10,53	9,32	10,2	11,2	11,2	12,8	10,2	11,7	11	9,1

7. Moyennes de l'oral

	Moyenne de l'oral	Moyenne générale des admis	Barre d'admission
Public	8,52	11,35	09,78
Privé	10,36	13,76	13,32

8. Évolution de la moyenne des admis (admissibilité + admission)

	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026
Public	10,73	12,35	12,64	14,34	13	12,06	11,99	11,73	12,11	11,35
Privé	9,04	12,25	13,69	14,41	14,32	13,26	13,51	13,81	11,01	13,76

9. Évolution de la barre d'admission

	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026
Public	10,53	10,83	11,38	13	11,5	11,38	10,22	10,28	9,35	9,78
Privé	9,9	10,69	13,64	13,8	12,94	12,93	13,31	12,11	11,97	13,32

10. Moyenne du premier admis

	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026
Public	14,76	16,47	17	18	18	15,65	15,03	14,85	14,65	13,94
Privé	10,44	13,37	14,47	15,4	15,4	13,62	13,71	15,5	12,34	14,2

11. Bilans par épreuve

– Agrégation interne (épreuves écrites)

	Inscrits	Présents	Note la plus haute	Note la plus basse	Moyenne des présents	Admissibles	Moyenne des admissibles
Composition sur textes auteurs français	158	112	20	0,25	8,89	81	10,57
Version latine		68	18,25	0,25	8,83		10,32
Version grecque		46	18,5	0,25	9,03		10,16

– 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	19	13	16	02	8,15	6	11,13
Version latine		6	17,75	0,25	10,12		13,06
Version grecque		7	15,75	03,75	9,46		10

– Agrégation interne (épreuves orales)

	Nombre de candidats	Note la plus haute	Note la plus basse	Moyenne de l'épreuve
Explication texte français	79	18	2	8,17
Explication texte latin	33	18	2	10,07
Explication texte grec	46	17	1	9,15
Leçon	79	19	2	8,46

– CAER-PA (épreuves orales)

	Nombre de candidats	Note la plus haute	Note la plus basse	Moyenne de l'épreuve
Explication texte français	6	17	2	10,08
Explication texte latin	2	14	5	11,25
Explication texte grec	4	16	2	9,5
Leçon	6	18	5,5	10,41

ÉPREUVES D'ADMISSIBILITE

Rapport sur la composition française

établi par

Samuel Molin

Professeur agrégé en classes préparatoires aux grandes écoles
Lycée Claude-Louis Berthollet, Annecy

et

Marie-Emmanuelle Pereira¹

Professeure agrégée
Institut national supérieur du professorat et de l'éducation, académie d'Aix-Marseille

Le sujet de composition française de la session 2026 était le suivant :

Quelque chose noir de Jacques Roubaud est inscrit, pour l'objet d'étude « La poésie du XIX^e siècle au XXI^e siècle », au programme national d'œuvres de la classe de Première. Il est associé à un parcours intitulé « La mort et son cortège de mots ». L'extrait suivant de *Quelque chose noir* vous est proposé. 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.

Jacques Roubaud, *Quelque chose noir*, Paris, Gallimard (collection Poésie Gallimard, n° 366), 2001. Extrait : section V, pp. 75-88

I. Bilan de la session 2026

Le jury a reçu 125 copies et a utilisé l'ensemble de l'éventail des notes à sa disposition, de 0,25 pour des copies réduites à quelques lignes, jusqu'à la note maximale de 20/20. La moyenne de l'épreuve s'établit à 8,61/20 et l'écart-type à 4,65, témoignant d'une assez forte dispersion des notes. Cela s'explique tout d'abord par les principes mêmes de la notation à un concours : la finalité de la notation est en effet le classement des copies afin de déterminer les candidats qui pourront être entendus à l'oral. Mais cette dispersion des notes est aussi due

¹ Nous remercions chaleureusement, pour leurs précieuses contributions à ce rapport, nos collègues du jury : Romain Berry, Pierre Gallois, Stanislas Kuttner-Homs, Cécile Narjoux, Hélène Parent, Sandra Pujat, Estelle Rauzy, Sébastien Rongier, Thomas Steinmetz et Mathilde Thorel.

au fait que le sujet sur le recueil de Roubaud a été discriminant. Les candidats qui n'avaient pas, ou trop peu, travaillé l'œuvre, n'ont pas été en mesure d'affronter le sujet. Un nombre assez important de travaux ont même laissé l'impression d'être dans l'évitement du corpus, refusant d'entrer dans une expérience de lecture authentique – alors même que l'on attend des professeurs qu'ils s'appuient sur la réception effective de lecteurs réels (leurs élèves) – et délayant le propos dans des considérations générales sur la poésie du deuil et / ou sur les instructions officielles. À l'inverse, les candidats qui avaient effectué un travail de préparation sérieux et régulier et avaient accepté d'entrer dans une véritable lecture de l'œuvre, y compris dans ses opacités, ont pu proposer des développements de qualité, articulant finement la réflexion littéraire à des propositions didactiques convaincantes. Le jury a ainsi pris plaisir à lire de très bonnes, voire d'excellentes copies : 17 candidats ont obtenu à cette épreuve une note comprise entre 15 et 20/20.

Sans reprendre l'ensemble des dimensions abordées au fil des rapports précédents², nous proposons d'aider les futurs candidats à se préparer efficacement à l'épreuve de composition en mettant l'accent sur le travail de problématisation. Trop souvent, le jury a regretté l'absence ou la quasi-absence de problématique qui serve effectivement de fil directeur à la composition : nous privilégierons ainsi dans notre propos les éléments nécessaires à la construction d'une telle problématique.

II. Une épreuve hybride

L'épreuve est hybride, au croisement de la dissertation littéraire sur œuvre et de la présentation d'un projet didactique. Le sujet 2026 suppose que *Quelque chose noir* (désormais QCN) est inscrit au programme de Première, dans le cadre de l'objet d'étude « La poésie du XIX^e siècle au XXI^e siècle », associé au parcours « La mort et son cortège de mots ». Le sujet détermine un corpus d'étude, la section V du recueil. L'analyse du corpus à la lumière du parcours associé permet aux candidats de proposer un projet didactique à l'intention d'une classe.

En abordant ce sujet, le candidat doit avoir à l'esprit deux éléments déterminants.

- Le projet didactique n'a de fondement que s'il s'appuie sur une lecture fine et informée du corpus. L'épreuve est une épreuve de didactique des lettres, ce n'est ni une épreuve de didactique générale, ni une épreuve de pédagogie. Les candidats sont amenés à proposer une lecture de l'œuvre et à en déployer les enjeux pour effectuer des choix didactiques. Ainsi l'épreuve vise la lecture du corpus par l'enseignant afin de construire un projet qui permette aux élèves d'entrer à leur tour dans la lecture de l'œuvre.
- C'est l'ensemble du recueil qui est supposé être au programme de la classe de Première, tout comme c'est l'ensemble du recueil qui est au programme de l'agrégation. Le corpus proposé est au cœur de l'analyse et du projet didactique, mais son étude permet de

² Nous recommandons aux futurs candidats de lire les derniers rapports, notamment ceux de 2019 et 2020, qui éclairent les attendus de l'épreuve après l'entrée en vigueur des actuels programmes de lycée et l'évolution consécutive de la formulation des sujets.

construire une lecture du recueil à la lumière du parcours. Le corpus est choisi par le jury parce que son étude permet un parcours de lecture dans l'œuvre intégrale. Notons à ce propos que le fait de disposer le jour de l'épreuve d'un corpus ne doit pas laisser penser aux candidats qu'ils pourraient se dispenser d'une préparation sérieuse sur les œuvres. Il ne s'agit pas d'une épreuve sur textes « hors programme ».

Le projet didactique du candidat doit s'articuler autour d'une problématique construite en saisissant ensemble le parcours associé³, le corpus proposé et, plus largement, l'œuvre au programme. Découvrant le sujet, et avant d'espérer bâtir un projet didactique, c'est donc à la construction d'une problématique que le candidat devait s'atteler, comme il devrait le faire face à tout sujet de composition française.

III. Construire une problématique...

1. ... en déployant les enjeux du parcours associé à la lumière de *QCN* et de la poétique de Roubaud...

L'intitulé du parcours « La mort et son cortège de mots » amenait le candidat à envisager différentes pistes pour lire *QCN*, et principalement :

- La tradition littéraire et rhétorique des discours accompagnant la mort : oraisons funèbres, lettres de consolation, poèmes de consolation, élégies, tombeaux... Dans ces productions s'inscrit la tension entre la singularité de la perte éprouvée et l'universalité de la mort, entre l'extrême émotion et l'extrême codification, entre la sincérité de l'affliction et de la compassion d'une part et le recours à des lieux communs d'autre part.
- Orphée et son cortège, mobilisant ainsi la question du genre poétique et du lyrisme (même si la section V n'est pas, dans le recueil, la section qui fait clairement place à la figure d'Orphée).
- Une attention plus large à la question des tonalités. La syllepse sur le mot « cortège » dans l'intitulé invitait à mettre l'accent sur le registre élégiaque et la prise de distance possible avec ce registre attendu dans le discours de deuil.
- Une attention portée au sens concret de « cortège » et aux questions de mise en mouvement, d'organisation des mots, du discours, et par là de rythme.

Ces lignes de force pouvaient entrer en résonance avec l'œuvre et la poétique de Roubaud.

- *QCN* vient après d'autres recueils associés à la mort :
 - L'entrée en littérature « officielle » de Roubaud s'est faite en 1967 avec *€*, un recueil qui évoque la mort de son jeune frère, repère évoqué explicitement au sein

³ Dans le cas de l'inscription du sujet en classe de Seconde, le corpus est accompagné d'une perspective d'étude (voir par exemple les sujets des sessions 2024 et 2025).

de QCN, « J'avais commencé à parler, en poésie, vingt-deux ans avant. / C'était après une autre mort. » (VIII, 9, pp. 131-132).

- Roubaud a également publié un recueil dont le titre même renvoie à un genre poétique du discours de deuil : *Tombeaux de Pétrarque* (publié en 1975 de manière isolée, puis dans *Dors* en 1981⁴).
- Dans ses travaux sur la poésie, Roubaud présente la poésie comme « mémoire de la langue » et « mémoire par la langue⁵ ». Cela recouvre différents éléments, *a minima*, l'intertextualité comme élément important de la poétique, et le fait que la poésie est un « effecteur d'images⁵ » dans notre mémoire intérieure, images autant visuelles qu'auditives.
- Il dit également que « la poésie parle la langue et dans la langue par le nombre et le rythme⁵ ».
- Roubaud est « un marcheur », et cette activité est fondamentale dans sa composition de textes poétiques⁶.
- L'aphasie que la mort d'Alix Cléo Roubaud (désormais ACR) a créée est une aphasie poétique, le texte le dit explicitement (paradoxe qu'il conviendra de prendre en compte) : « Impossible d'écrire, marié à une morte » (IV, 2, p. 63), « Devant ta mort je suis resté entièrement silencieux. / Je n'ai pas pu parler pendant presque trente mois. / Je ne pouvais plus parler selon ma manière de dire qui est la poésie. » (VIII, 9, p. 131). La lecture même de la poésie lui est impossible : « Le registre rythmique de la parole me fait horreur. / Je ne parviens pas à ouvrir un seul livre contenant de la poésie. [...] Je lis de la prose inoffensive. » (II, 5, p. 33).
- Différents poèmes soulignent que QCN ne s'inscrit pas dans la visée et la tonalité attendues pour un discours de deuil (cf. « Méditation du 12/5/85 », I, 1, p. 11, et surtout « Le ton », VIII, 5, p. 126).

Articulant l'intitulé du parcours à sa connaissance du recueil et de la poétique de Roubaud, le candidat pouvait alors aboutir à une première étape dans la construction de la problématique.

QCN est la mise en récit (poétique ?) de l'affrontement avec la mort d'Alix et la mise en récit du retour à la parole poétique après l'épreuve de la disparition d'Alix. Roubaud s'inscrit dans la tradition du discours de deuil ; il refuse la poésie de consolation mais nourrit sa poésie des mots antérieurs, et entre dans le cortège des mots de la mort. Le recueil apparaît ainsi comme une remise en marche poétique, ou comme le compte rendu de cette remise en

⁴ Ce recueil est une neuvaine, forme fixe construite sur la base de la sextine inventée par le troubadour Arnaut Daniel (ca. 1150 – ca. 1210), i.e. un poème de neuf strophes où chaque strophe a neuf vers terminés par les mêmes mots-rimes se déplaçant de strophe en strophe par une permutation spiralaire, neuf strophes auxquelles s'ajoute une dernière strophe plus courte, « la tornada » (cf. Roubaud, *La fleur inverse*, Ramsay, 1986).

⁵ Propositions tirées de son essai *L'invention du fils de Leoprepes* (Éditions Circé, 1993, pp. 132-135) mais dont l'expression est récurrente dans les travaux de Roubaud.

⁶ « La marche est du temps physiquement compté par mon corps ; mes jambes mesurent ce temps avec domination, le convertissant en espace de parcours ; la marche est une conversation avec le temps, comme la photographie, selon Denis Roche, est une "conversation avec la lumière". » Roubaud, *Le grand incendie de Londres*, Seuil, 1989, p. 253.

marque, laquelle ne vise pas à faire revivre ACR mais à redonner du rythme à la parole et à inscrire de nouveau les mots dans la mémoire de la langue. Il serait sans doute judicieux de s'interroger sur la façon dont s'opère dans la section V le retour à la parole poétique, comme retour dans le cortège de mots de la mort.

Cette première étape devait ensuite s'articuler à un travail de lecture approfondie du corpus⁷.

2. ... et en entrant dans une lecture approfondie du corpus proposé

Le corpus proposé correspondait cette année à un extrait long de l'œuvre au programme, comme en 2019 où une dizaine de pages de *L'Éducation sentimentale* avaient été soumises aux candidats. Cette année, si le choix de l'extrait relevait bien entendu du jury, il avait la particularité de correspondre à une section complète d'un recueil dont l'architecture est particulièrement travaillée et signifiante. Aussi était-il essentiel d'envisager les neuf poèmes du corpus non pas comme neuf poèmes prélevés dans l'œuvre, mais bien comme un tout, pensé par Roubaud, ainsi que comme la partie d'un tout, inclusion également pensée par Roubaud. Cela supposait d'envisager la cohérence interne de la section et la place de cette section dans l'architecture du recueil.

a. Quelques mots sur la structure d'ensemble du recueil

Le recueil propose neuf sections de neuf poèmes composés chacun de neuf alinéas, soit un cube poétique, sur le modèle de ce qui structurait déjà *Trente et un au cube* (1973) ; à cela s'ajoute un dernier poème, un quatre-vingt-deuxième poème, identifié dans la table des matières par son incipit « Ce morceau de ciel... » et constituant à lui seul une partie du recueil, intitulée *Rien*, au même titre que les neuf sections constituent une seule et même partie intitulée comme le recueil dans son ensemble *Quelque chose noir*. Le choix du nombre neuf est signifiant, renvoyant notamment à la *Vita nova* où Dante associe le récit de son amour pour Béatrice au nombre neuf, aux neuf cercles de l'enfer de la *Divine Comédie*⁸, et à la neuvième des *Tombeaux de Pétrarque*. Le projet initial de Roubaud pour QCN était encore plus complexe du point de vue structurel ; il devait être constitué de neuf neuvièmes : au « simple » cube poétique devait s'ajouter un travail sur neuf mots-rimes subissant une permutation au fil

⁷ Pour les besoins de l'explicitation de la construction de la problématique, nous présentons cela comme des étapes successives, mais, dans la réalité de la réflexion du candidat face au sujet, nul doute que le saisissement des différents éléments – déploiement des enjeux du parcours associé, mobilisation de la connaissance de QCN et de la poétique de Roubaud, travail sur le corpus – se fait de manière moins séquentielle.

⁸ Dans un article intitulé *Le chiffre du deuil*, Benoît Conort met l'accent sur le fait que « chez Dante, s'il y a neuf cercles aux Enfers, il y a également dix ciels au Paradis. Béatrice est au dixième, comme Alix se trouve, dans la dixième partie, placée sous le signe du ciel : "ce morceau de ciel / désormais / t'est dévolu" », in Sylvie Patron, Francis Marmande (dir.), *Pour éclairer Quelque chose noir, Textuel, Revue de l'UFR de Lettres, Arts, Cinéma*, n° 55, 2008, p. 159.

du recueil⁹ : « Je composerais 9 quenines de 9, 9 neuvines. Ce serait un tombeau de 9¹⁰ ». Or Roubaud ne suit finalement pas cette structure planifiée et le recueil constitue, d'après les mots mêmes de Roubaud, « une ruine », « c'est ce bombardement que représente la mort par rapport au projet d'une construction très réglée, oulipienne, mais aussi par rapport à la logique, par rapport à des déductions¹¹ ». La ruine formelle se perçoit notamment par la subversion de la contrainte de neuf alinéas, un texte en comportant dix, « Dans cette lumière » (VII, 2, p. 108), d'autres en comportant huit (comme « Scénario de la méditation », V, 5).

La forme est déterminante et salvatrice pour Roubaud : « j'ai construit, j'ai choisi la façon dont ce serait fait, puis je me suis engagé dans la composition et, à certains moments, ou bien j'arrêtais, ou bien je mettais tout en morceaux. Cette mise en morceaux, cette bombe lancée sur le bâtiment, conduit au fait que je n'ai pas abandonné la manière de faire, pas abandonné la contrainte. Je l'ai, d'une certaine façon ruinée, mais en laissant visible l'armature, des traces significatives du système des contraintes. [...] Comme ça j'ai pu écrire¹² ».

La contrainte se révélerait être une contrainte « canada-dry¹³ » (thèse développée par Olivier Gallet), mais elle est d'autant plus signifiante.

b. Différentes pistes que pouvaient emprunter les candidats pour tisser une lecture de la section V

Nous l'avons dit, *QCN* est un retour à la parole poétique après l'épreuve de la disparition d'Alix. Après la sidération face à la mort d'Alix, le recueil rend compte de l'absence de sens auquel le poète fait face, de sa tentative de substituer au monde réel un monde dans lequel la mort d'Alix ne serait pas, avant de proposer des moyens divers de circonscrire et de dire l'absente, tentatives marquées par l'interrogation sur la possibilité même de l'écriture ; le dernier poème constitue à la fois le point d'aboutissement et le retour à la mort inaugurale du fait de la date exhibée du poème : 1983, une boucle qui se referme.

La méditation

La section V constitue une étape dans le retour vers l'écriture poétique, étape largement placée sous la modalité de la méditation. Sur les neuf poèmes de la section, cinq se présentent explicitement comme une méditation. À cela s'ajoute le cinquième texte qui propose un scénario de la méditation, tout à la fois éclairage du mode d'écriture et du mode de lecture du recueil : « L'écoulement de l'attention est souhaité ralenti ». La section constitue un parcours méditatif ou plutôt donne à voir un parcours méditatif, chaque texte constituant une opération

⁹ Projet de structure mis au jour par Olivier Salon lors d'une communication en 2007, confirmé par Roubaud lors de la table ronde qui suivait et par un chapitre inédit de la *Dissolution* mis à disposition d'Olivier Gallet par Marie-Louise Chapelle, la veuve de Roubaud.

¹⁰ « Chapitre inédit de *La Dissolution* (2008) », cité par Olivier Gallet dans « Nonvie de la neuvine ? Existe-t-il une contrainte oulipienne majeure régissant *Quelque chose noir* ? », *Société d'étude de la littérature de langue française du XX^e et du XXI^e siècles (SELF XX-XXI) – Journée d'étude « Jacques Roubaud »*, octobre 2025.

¹¹ Propos de Roubaud, « Table ronde du 8 décembre 2007 », in Sylvie Patron, Francis Marmande (dir.), *Pour éclairer Quelque chose noir*, *Textuel, Revue de l'UFR de Lettres, Arts, Cinéma*, n° 55, 2008, p. 182.

¹² Propos de Roubaud, *ibid.*, pp. 183-184.

¹³ « un texte en contrainte canada-dry a l'air d'être écrit suivant une contrainte : il ressemble à un texte sous contrainte, il en a le goût et la couleur. Mais il n'y a pas de contrainte. » Roubaud, *La bibliothèque de Warburg*, Seuil, 2002, p. 231.

de pensée possible face à la mort d'Alix, et en éprouvant les limites : des exercices de pensée qui tentent de circonscrire le « rien-toi » par différentes modalités. La méditation renvoie pour Roubaud à la méditation au sens où l'entendent un certain nombre de poètes, à la suite des *Exercices spirituels* d'Ignace de Loyola. Le protocole donné par ces exercices est à mettre en lien avec les protocoles des « arts de la mémoire », que Roubaud a largement cités, expliqués et utilisés, et qui permettent de mémoriser des éléments en les convertissant en images disposées dans un espace mental clairement architecturé (cf. « les portemanteaux d'images » du poème central du corpus et du recueil, *Scénario de la méditation*). Dans *La Dissolution*, Roubaud écrit que tous les poèmes de QCN « sont composés de cette manière, sur plans mentaux, à ceci près qu'il ne s'agit pas alors de mains mnémoniques. Tous les poèmes du livre, tous les mots de tous ses poèmes, sont nés de la méditation d'un corps en mémoire, d'un corps de mémoire, d'un corps qui n'était pas le mien ». Roubaud cite alors « Scénario de la méditation » en remplaçant l'alinéa 7 par des points de suspension¹⁴. Puis il continue : « tout déplacement par la pensée, le long d'un parcours mnémonique est un scénario de méditation ». Pas de consolation possible par la méditation, pas de révélation non plus, mais la détermination d'une forme qui permet d'écrire et qui s'ajoute à la détermination de la forme donnée par le travail sur le nombre neuf. Les protocoles confèrent un mode de détermination à la parole poétique. Ils contribuent à la remise en marche poétique.

Reflet condensé de la tension et du mouvement à l'œuvre dans l'ensemble du recueil

La section V, centrale spatialement, est centrale dans le dévoilement du projet à l'œuvre dans le recueil. Elle donne à lire la tension qui est au cœur de QCN, entre l'impossibilité d'écrire la mort d'Alix et l'existence de l'objet poétique qui dit cette mort, entre l'impossibilité d'écrire en poète après la mort d'Alix et la déposition poétique effectuée dans le recueil.

Le premier poème de la section contient une explicitation du titre du recueil : « Tout se suspend au point où surgit un dissemblable. et de là quelque chose, mais quelque chose noir. [...] Quelque chose noir qui se referme. et se boucle. une déposition pure, inaccomplie. » Cette dimension méta-poétique apparaît de manière très claire dans le huitième poème de la section, où le poète se montre dans cet intervalle, où après l'aphasie poétique consécutive à la mort d'Alix, il s'« acharne à circonscrire *rien-toi* avec exactitude, ce bipôle impossible, à parcourir autour, de ceci, ces phrases de neuf que je nomme poèmes ».

La section V passe du constat de la disparition des catégories permettant de penser et de dire le réel, à la nomination d'Alix comme déposition d'une trace stable.

Le poète n'est plus dans la sidération du début du recueil, où il disait « ne [s']exerc[er] à aucune comparaison », « n'avanc[er] aucune hypothèse » (I, 1, p. 11). Dans la section V, il pense, tente de mettre en lien des éléments, mais il constate, dans une première partie de la section V (principalement en V, 1 / V, 3 / V, 4), « l'impropriété » du langage pour dire la singularité de la mort, singularité qui échappe à toute expression commune. La singularité va de pair avec la pluralité, le dissemblable : le singulier, inaccessible à toute représentation pensable, est diffracté en images multiples, en traces démultipliées mais qui ne font pas sens¹⁵. Le langage se caractérise par l'impossibilité de proposer une détermination pour Alix morte, tout comme les images d'elles qui entourent le poète ne permettent pas d'accéder à du sens

¹⁴ Roubaud, *La Dissolution*, NOUS, 2008, p. 403.

¹⁵ Cette idée était déjà présente antérieurement dans le recueil, par exemple en IV, 1, p. 61 : « trois des irréductiblement séparés déplaçés réels de toi perdus en une diaspora qu'unit seule ce pronom : toi ».

(V, 4). La reproduction de l'image d'Alix est dispersion d'images entre lesquelles il n'y a pas de rapport possible, pas de construction du sens possible : « Mais à être-ainsi avais-tu encore une définition ? » (V, 3), le terme « définition » permettant de renvoyer à la faillite du langage et à celle de l'image.

La section se caractérise cependant par l'expression des efforts déployés par le poète pour dépasser cette impropriété, pour parvenir à dire Alix morte. Le passage de l'indétermination à la détermination était présent dès le premier texte « et de là quelque chose, mais quelque chose noir » (p. 75), mais l'expression de la tension vers la détermination sera massive à la fin de la section dans trois derniers textes : exposé de la *via negativa* pour dépasser le principe de la non-contradiction (V, 7), expression de l'acharnement à « circonscrire *rien-toi* » et annonce du retour au silence qui adviendra après l'achèvement du recueil (V, 8), puis la nomination comme aboutissement, ou du moins comme horizon (V, 9).

Dans « Scénario de la méditation » (V, 5), le texte central de la section mais aussi de QCN, l'opposition entre le déplacement et l'immobilité concentre toute la difficulté de la remise en marche poétique. L'exercice méditatif, qui s'apparente au protocole d'un art de mémoire, constitue une remise en mouvement qui s'entend comme reprise du compte, et reprise du rythme (élément définitoire de la poésie pour Roubaud). L'image d'Alix qui vient s'opposer encore « souvent » à ce retour à la poésie, est ce que Roubaud appelle une « piction », une image « oisive », immobile, au repos¹⁶. Après un alinéa 6 marqué par la présence du rythme (un premier alexandrin métronomique « Mais souvent tu es là ; tes yeux qui ne voient pas » (3//3/6) / un second vers de 3 // 5/5 + dans les deux vers la présence du blanc est indication d'une reprise du rythme), l'alinéa 7 dit que l'image d'Alix est « entre les stations du temps méditatif », hors mouvement, hors rythme. L'alinéa 8, qui correspond à un alexandrin à la césure épique (6 syllabes + [ə] / 6 syllabes), dit la faillite fréquente encore du déplacement, du retour à la marche poétique, et le texte s'achève incomplet, sans neuvième alinéa.

La poésie comme mémoire de la langue et mémoire par la langue

La question du genre poétique est à interroger dans ce recueil qui dit l'impossibilité d'écrire de la poésie tout en se posant comme poésie.

Pour Roubaud, la poésie est signifiante de deux manières particulières : elle est « effecteur de mémoire » par la langue, elle fait se lever des images-mémoires ; elle est mémoire de la langue, elle rassemble et maintient quelque chose de l'être d'une langue, et pour cela il faut qu'il y ait « nombre et rythme¹⁷ ».

Dans le recueil la contrainte autour du nombre neuf participe du retour à la poésie. Le corpus permet en outre d'observer la grande hétérogénéité formelle des textes du recueil, et il offre, avec le texte 2, « Méditation à l'identique », un « poème rythmique », catégorie de poèmes peu nombreux dans la première partie du recueil mais qui vont s'imposer à la fin du recueil (« Dans cet arbre », puis la série « Nonvie » et enfin « Ce morceau de ciel »), incarnant le retour au « registre rythmique de la parole ».

¹⁶ Cf. par exemple Roubaud, *Le grand incendie de Londres*, Seuil, 1989, p. 245 : « Chaque moment de prose est aussi « moment » en cela ; il a l'immobilité concentrée et « oisive » (comme dit Wittgenstein) d'une piction (ce mot-valise, fait de l'anglais « picture » et de « fiction », s'oppose à image). Il ne bouge pas. »

¹⁷ « – Et s'il n'y a ni vers, ni mètre, même au sens large, qu'est-ce qui reste ? – Il reste nombre, et rythme ; il doit y avoir nombre et rythme pour qu'il y ait poésie. » Roubaud, *Poésie, etcetera : ménage*, Stock, 1995, p. 163.

Cette méditation où l'espace mental condense la chambre et le tombeau, est marquée par une fragmentation de la phrase se coulant dans des gabarits poétiques canoniques : le sonnet et l'alexandrin. Sonnet car si le texte présente bien 9 unités, il comporte 14 « vers » (avec cependant l'ultime mot du vers 9 « noir » qui est rejeté et s'étale seul sur une ligne) ; il comporte en outre un schéma de rimes pour les 8 premiers vers, certes incomplet mais qui contient la rime b de deux quatrains unissonnants présents en creux (« pend » / « s'étend » / « comprend » / « tend »). L'alexandrin est également perceptible plus ou moins en filigrane, du moins comme un mètre de référence : alexandrin métronomique au vers 3, alexandrin avec une césure « hérétique » au vers 8, mais aussi des vers comptés de 10, 11, 13... À ces formes qui font partie d'un champ mnémonique relativement commun, Roubaud superpose une partie de lipolepse, forme fixe poétique inventée par Queneau dans *Morale élémentaire* (1975) et pratiquée ensuite par les oulipiens, dont Roubaud : le vers/alinea 9 correspond à l'unité de base du lipolepse avec la structure élémentaire « trois fois [...] un groupe substantif plus adjectif (ou participe¹⁸) », les alinéas 10 et 11 étant quant à eux des formes incomplètes de cette cellule.

La même méditation permet de travailler la question de l'intertextualité : l'essentiel du lexique du texte est emprunté aux légendes écrites par Alix pour sa série photographique *Si quelque chose noir*. La composition du texte poétique comme reprise, copie, mélange, si elle n'est pas forcément perçue ici par le lecteur, affleure plus clairement dans d'autres textes du corpus, avec l'usage des guillemets pour intégrer un décasyllabe d'Étienne Pasquier, puis un alexandrin de Tristan Tzara (V, 4), ou encore avec l'indication explicite de ceux auxquels il se réfère (Jean-Claude Milner, Sponde, Meinong). Notons également au fil du corpus les références implicites mais nettes à Dante ou encore à Wittgenstein.

À ce propos, apportons une précision pour rassurer les candidats : *QCN* est une œuvre complexe¹⁹, en raison notamment de l'océan intertextuel *sur* et *avec* lequel Roubaud construit son texte (œuvres littéraires, œuvres philosophiques, sa propre production antérieure, le journal d'ACR), océan intertextuel auquel s'ajoute le travail photographique d'ACR. Il n'est pas envisageable de mettre au jour l'ensemble de l'intertexte, il serait d'ailleurs très malvenu de réduire la lecture de l'œuvre à l'élucidation des références, des emprunts, des échos, des réécritures... Il est cependant important d'avoir conscience que cela fait partie de la poétique de Roubaud. Aussi convient-il de ne pas occulter cette complexité et de la prendre en compte dans l'expérience de lecture, dans la construction du sens, ainsi que dans la construction du projet didactique.

La via negativa

Il s'agit de la théologie négative entendue par Roubaud : une théologie sans salut, une théologie détournée au profit de l'analyse de l'art des troubadours et d'une conception de la poésie comme « l'amour le chant la poésie », que Roubaud expose dans *La fleur inverse*, ouvrage publié la même année que *QCN*.

¹⁸ Note explicative de Queneau accompagnant la publication de certains lipolepsés dans le numéro 253 de *La Nouvelle Revue française* en 1974, et citée dans Queneau, *Œuvres complètes*, I, Gallimard, 1989, p. 1466.

¹⁹ Lors de la « Table ronde du 8 décembre 2007 », Marcel Bénabou demande à Roubaud : « Quand tu es passé du silence à cette écriture-là, avais-tu fait une place, dans ta tête, au lecteur éventuel ? » Roubaud répond qu'il ne pense pas à son lecteur quand il compose un livre, mais qu'il « [s']exprime dans [sa] langue, le français ; même si ce sont des énoncés qui ne sont pas toujours grammaticaux, ils sont de sens constituables », in Sylvie Patron, Francis Marmande (dir.), *Textuel, Revue de l'UFR de Lettres, Arts, Cinéma*, n° 55, 2008, p. 186.

En postulant la coïncidence des opposés, cela permet de dépasser le principe de non-contradiction (V, 7 et V, 9). Ici il s'agit de sortir du néant créé par la fin de l'*entrebescar*²⁰ dont le souvenir est évoqué dans V, 6 « l'entrelacement qui respire pénètre » : entrelacement érotique et artistique (le « biipsisme »). La mort a remplacé l'amour et la poésie par la mélancolie, le mélange au cœur de la « Méditation de la pluralité » (V, 4).

Cette piste serait, on l'entrevoit sans peine dès à présent, propice à un travail sur deux des points de langue au programme de lycée, « l'expression de la négation » et « le lexique ».

L'inscription d'Alix dans le texte

Nous ne détaillerons pas cette piste, qui a souvent été plus présente dans les copies des candidats. Qu'il nous suffise de lister quelques-uns des éléments à envisager :

- Les procédés de désignation :
 - « être-ainsi » / « rien-toi »
 - 2^e personne vs 3^e personne
- Le corps mort (V, 2 / V, 5) vs le corps érotique (V, 6)
- Les images photographiques (V, 3 / V, 7)
- Les emprunts lexicaux à l'œuvre d'ACR (V, 2)

Ces entrées possibles dans la section V n'en épuisent pas la lecture et les candidats pouvaient envisager d'autres aspects dans le feuilleté de significations offert par l'œuvre de Roubaud. Que les futurs candidats soient rassurés : le jury n'attend pas d'eux qu'ils soient spécialistes des différentes œuvres au programme. Le jury attend cependant qu'ils s'en soient forgé une connaissance solide durant l'année de préparation et qu'ils utilisent à bon escient cette connaissance : elle doit être une aide pour entrer dans une véritable lecture du corpus à la lumière du sujet posé, elle ne doit pas se substituer à cette lecture.

Reprenons à présent les premiers éléments de problématisation que nous avons formulés en articulant l'intitulé du parcours à notre connaissance du recueil et de la poétique de Roubaud, et enrichissons-les grâce à la lecture du corpus.

QCN est la mise en récit (poétique ?) de l'affrontement avec la mort d'Alix, la mise en récit du retour à la parole poétique après l'épreuve de la disparition d'Alix. Roubaud s'inscrit dans la tradition du discours de deuil ; il refuse la poésie de consolation mais nourrit sa poésie des mots antérieurs, et entre dans le cortège des mots de la mort. Le recueil apparaît ainsi comme une remise en marche poétique, ou comme le compte rendu de cette remise en marche, laquelle ne vise pas à faire revivre ACR mais à redonner du rythme à la parole et à inscrire de nouveau les mots dans la mémoire de la langue. La section V constitue une étape décisive et révélatrice de ce mouvement. Placée au centre de l'architecture du recueil, elle en condense la tension fondamentale : entre l'impropriété du langage face à la singularité de la mort d'Alix et l'acharnement du poète à « circonscrire rien-toi avec exactitude » ; entre la dispersion des images – photographiques, mentales, intertextuelles – qui ne font pas sens, et la nomination comme horizon possible ; entre l'immobilité de la « piction », image oisive qui

²⁰ Cf. *La fleur inverse*, 1986. Roubaud y définit l'*entrebescar*, « réalisation poétique, par le vers, la rime, la mélodie » d'« une esthétique de la mémoire », qui permet de lutter contre « l'*entremesclar*, le "mélange" de la mort et du néant ».

s'oppose encore au retour à la marche poétique, et la reprise du rythme qui s'entend, fût-ce fragmentairement, dans la contrainte formelle et la tentative de poésie rythmique. Largement placée sous la modalité de la méditation, la section V donne à voir une série d'exercices de pensée qui éprouvent les limites du langage, de l'image et de la logique, en laissant entrevoir un horizon de détermination. C'est ainsi la façon dont s'opère, dans cette section, le retour à la parole poétique comme retour dans le cortège des mots de la mort qu'il s'agit d'interroger – retour qui ne s'accomplit pas sans ruine, mais qui laisse visible, précisément, l'armature de ce qui permet d'écrire.

Il est alors possible de formuler une problématique plus ramassée :

QCN est la mise en récit du retour à la parole poétique après la mort d'Alix : inscrit dans le cortège des mots de la mort qu'il subvertit, refusant la consolation, le recueil vise non à faire revivre l'absente mais à redonner du rythme à la parole et à réinscrire les mots dans la mémoire de la langue. Centrale dans l'architecture du recueil et placée sous la modalité de la méditation, la section V éprouve les limites du langage, de l'image et de la logique, et condense cette tension entre l'impropriété du langage face à la singularité de la perte et l'acharnement à circonscrire l'absente. Il s'agira d'interroger la façon dont cette section contribue, dans sa faillite même, au retour à la parole poétique, au retour dans le cortège des mots.

C'est à la lumière d'une telle problématique que le projet didactique et la composition peuvent se construire.

Le jury a conscience que les candidats travaillent en temps limité, et il n'attend pas que soient tissés ensemble tous les fils auxquels le sujet est rattaché. Cependant il attend bien un travail de problématisation dont le résultat est exposé dans l'introduction et auquel s'articule la composition. Cette problématisation ne peut se passer d'une attention portée au parcours associé et d'un travail de lecture personnelle, lecture et appropriation de l'œuvre durant l'année de préparation, lecture du corpus à la lumière du parcours associé durant l'épreuve.

Le jury a apprécié toutes les compositions qui réexaminaient leur connaissance du recueil à la lumière du sujet. Ainsi, après avoir présenté le corpus en en caractérisant rapidement, mais avec finesse, chacun des textes, un candidat rend compte de sa réflexion sur l'intitulé du parcours associé pour aboutir à la formulation d'une problématique tout à fait satisfaisante :

La question du langage, chère au philosophe Wittgenstein dont Alix Cléo et Jacques Roubaud étaient lecteurs et connaisseurs, de la possibilité d'un langage juste face à une réalité qui semble aussi indicible que la mort, l'absence, semble être au cœur de ce corpus. Ainsi, entreprendre l'étude de Quelque chose noir en classe de Première, dans le cadre de l'objet d'étude « La poésie du XIX^e au XXI^e siècle » et en l'associant au parcours « La mort et son cortège de mots », c'est poser la question de la possibilité d'une voix poétique authentique et singulière face à l'abondance de mots convenus ou de topoï usés utilisés en ces circonstances. Le cortège est en effet un terme qui désigne un phénomène social : un défilé plus ou moins ordonné de personnes évoluant dans une certaine direction. Le cortège funèbre est par exemple constitué des proches du défunt, traditionnellement placés par ordre de

proximité avec le défunt, et chargé de l'accompagner vers sa dernière demeure. On pourrait également interroger le terme de « mots » aisément remplaçable par son homophone « maux » : face à la mort et à son cortège de maux, comment trouver les mots ? Y a-t-il des mots qui puissent être un authentique remède aux maux ? Nous nous demanderons dès lors en quoi Quelque chose noir constitue un projet poétique singulier, témoignant de l'expérience ambivalente du poète face à la mort de sa femme, tiraillé entre le rejet d'une parole poétique conventionnelle ou imagée, qui déformerait la réalité vécue, et la nécessité impérieuse d'écrire pour avancer sur le chemin du deuil.

IV. Éléments pour organiser la composition

Les rapports antérieurs précisent que sont acceptés deux types de plans : un « plan dans lequel parcours didactique et parcours de lecture sont intrinsèquement mêlés et progressent ensemble » et un « plan qui réserve une dernière partie spécifique à la présentation d'une séquence possible : cette dernière devra dans ce cas découler explicitement de l'analyse littéraire qui la précède, et la prépare ». Les candidats, peu nombreux, qui choisissent le deuxième type de plan, se retrouvent souvent en difficulté pour que leur partie didactique découle effectivement de l'analyse du corpus, sans doute pour des questions de temps. Les candidats restent cependant libres de choisir le type d'organisation qu'ils préfèrent, à partir du moment où la didactique n'est pas réduite à des éléments généraux détachés de l'étude du corpus.

Nous renvoyons aux rapports antérieurs pour les principes généraux d'organisation de la composition. Nous nous contenterons d'attirer l'attention des futurs candidats sur un point : le lien entre la problématique et la construction de la séquence. La séquence constitue un « parcours » susceptible d'accompagner les élèves dans leur lecture de l'œuvre, et son exposé doit être organisé comme une réponse à la problématique. Que veut-on concrètement leur transmettre, leur apprendre ? Quelle expérience de lecture veut-on leur faire vivre ? La séquence ne doit jamais perdre de vue que chaque activité proposée doit pouvoir se justifier par sa contribution à ce trajet.

À titre d'exemple, une séquence articulée autour de la problématique dégagée plus haut pourrait s'organiser selon trois mouvements complémentaires. Un premier mouvement ferait éprouver aux élèves la mort comme rupture du langage commun : ils seraient amenés à percevoir l'effondrement des catégories (le dissemblable, l'impropriété, la pluralité) et à comprendre pourquoi le langage ordinaire ne peut pas convenir ici. Un deuxième mouvement viserait à percevoir la méditation comme tentative de circonscrire le « rien-toi » et le protocole de retour à « un registre rythmique de la parole ». Un troisième mouvement, enfin, travaillerait sur l'idée que nommer, c'est inscrire une trace : le « cortège de mots » est ce qui fait tenir la parole face au néant, et la nomination d'Alix, horizon de la section V, constitue l'aboutissement du projet mémoriel, à savoir donner une stabilité à l'absente.

Au fil des rapports antérieurs, et en lien avec les instructions officielles, les candidats ont pu dégager une représentation prototypique de la séquence à construire. On attend ainsi que la séquence didactique proposée par le candidat :

- construise pour l'élève un parcours stimulant et cohérent de lecture du corpus à la lumière du parcours associé ;
- varie les modes d'accès au texte :

- lecture d'extraits ;
- études transversales ;
- lecture expressive, associée notamment au travail de mémorisation, en portant une attention particulière à la restitution des valeurs rythmiques et sonores du poème ;
- écrit d'appropriation (association d'une image au texte et justification de cette illustration ; rédaction de textes poétiques sur le thème du parcours, ou dans la forme ou la tonalité étudiée ; rédaction d'une appréciation personnelle justifiant la préférence de l'élève dans un choix de textes ; composition d'une brève anthologie complémentaire et commentaire personnel sur les textes retenus, etc.) ;
- recours à des lectures complémentaires (autres textes du recueil, autres textes de l'auteur, autres textes...) ou à des œuvres artistiques autres que littéraires (ici par exemple la mise en lien avec des photographies d'ACR) ;
- prépare aux écrits de l'épreuve anticipée de français (EAF), commentaire et/ou dissertation ;
- propose au moins un temps de travail sur un point de langue au programme ;
- propose une lecture cursive.

Il ne faudrait toutefois pas que les candidats perçoivent ces différents éléments comme des passages obligés qui constitueraient autant de cases à cocher pour réussir l'épreuve. Ce qui est premier, c'est la logique à l'œuvre dans la séquence didactique : les activités proposées aux élèves ne sont pas des éléments isolés répondant à une demande myope des instructions officielles, elles doivent permettre de construire une lecture du corpus. Elles découlent donc de la problématique, et c'est à cette condition seulement qu'elles font sens pour le jury, comme pour les élèves.

Prenons simplement deux exemples.

Tout d'abord la proposition d'un travail sur la lecture expressive, souvent présente dans les copies : si le candidat se contente d'indiquer qu'une des séances sera l'occasion d'une lecture expressive des textes du corpus, cela ne dit rien sur l'intérêt d'une telle lecture et ne s'articule avec aucun projet de lecture du corpus. Mais s'il s'agit en revanche de travailler la lecture expressive du premier et du deuxième textes de la section, choisis parce que le deuxième constitue un retour tâtonnant « au registre rythmique de la parole » et que cela sera d'autant plus perceptible si on travaille sa lecture en parallèle de celle du premier texte, alors l'inscription de cette séance dans la séquence devient pertinente pour répondre à la problématique.

Les lectures cursives doivent être pensées de la même manière. Un candidat a proposé *Pour un tombeau d'Anatole* de Mallarmé : si le jury a été sensible à ce choix, il aurait fallu que le candidat en explicite les raisons, et surtout apporte des éléments pour guider la lecture par les élèves de ce texte tout aussi complexe que *QCN*. Un autre candidat a proposé *En l'absence du capitaine*, de Cécile Coulon, recueil poétique inspiré de la mort de la grand-mère de l'auteur : le jury a apprécié que le candidat ne se contente pas de donner le titre et le nom de l'auteur, et fasse état d'un choix réfléchi, en soulignant que cette écriture poétique sans doute plus accessible pour les élèves que celle de *QCN*, leur permettrait d'y retrouver, par sa

construction en deux parties (« Capitaine » / « Continuer »), un mouvement de retour à la vie après l'épreuve du deuil. Le candidat aurait par ailleurs pu souligner l'importance du registre rythmique de la parole dans la poésie de Cécile Coulon.

V. Quelque chose comme un barème...

Les candidats, familiers des indications de correction des écrits de l'épreuve anticipée de français (EAF), trouveront ici des indications synthétiques sur les attentes du jury, notamment concernant des dimensions que le présent rapport n'a pas développées.

	Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4
Analyse et interprétation du corpus	Le candidat ne propose pas de lecture du corpus.	Le candidat tente de rendre compte de sa lecture du corpus, mais il le fait de manière maladroite et peu pertinente.	Le candidat rend compte d'une lecture informée du corpus mais il ne la met pas en lien avec l'œuvre dans son ensemble.	Le candidat rend compte d'une lecture fine et informée du corpus, et il la met en lien de manière pertinente avec l'œuvre dans son ensemble.
Prise en compte et compréhension des enjeux du parcours associé	Le candidat ne prend pas en compte le parcours associé.	Le candidat prend en compte le parcours associé mais n'en déploie pas les enjeux.	Le candidat a saisi au moins une partie des enjeux du parcours associé et l'utilise comme une perspective d'étude pour le corpus.	Le candidat a saisi les enjeux du parcours associé et les utilise de manière pertinente pour étudier le corpus.
Mobilisation d'une culture littéraire et artistique	Le candidat n'en mobilise pas.	Le candidat en mobilise quelques éléments, mais avec maladresse et/ou peu de pertinence.	Le candidat mobilise des éléments de culture littéraire et les utilise de manière pertinente pour lire l'œuvre et pour construire son projet didactique	Le candidat mobilise une culture littéraire et artistique riche qui lui permet d'éclairer l'œuvre et de construire un projet didactique stimulant.

Construire une séquence d'enseignement	Le candidat ne propose pas de projet didactique.	La proposition didactique du candidat se résume à la juxtaposition d'explications de textes.	Le candidat se base sur sa lecture du corpus pour construire une séquence visant à la lecture et à la compréhension par les élèves de l'œuvre.	Le candidat varie les modalités de lecture, travaille les différentes dimensions du cours de lettres (écriture, oral, langue) en les intégrant de manière pertinente à la lecture du corpus.
Construire une réflexion et la rendre intelligible	Le propos n'est pas organisé.	Le propos est organisé de manière peu pertinente.	Le propos est organisé de manière cohérente et pertinente.	Le propos est organisé de manière cohérente et pertinente. Il suit un fil conducteur perceptible et pertinent, celui de la problématique.

À l'issue de ce rapport, le jury souhaite rendre hommage au travail et au courage des candidats, qui se présentent à un concours particulièrement exigeant, tout en assurant, pour la plupart d'entre eux, un service d'enseignement à temps complet. Si les attentes exprimées plus haut peuvent sembler grandes, le jury n'attend bien entendu pas tout ce qu'il avait envisagé en posant le sujet. Que les candidats soient assurés que sont valorisées toutes les copies qui témoignent d'un engagement réel dans la lecture, engagement sans lequel le travail de problématisation ne peut exister. La préparation la plus efficace avant l'épreuve est sans doute d'entrer dans cette lecture personnelle de chacune des œuvres au programme, et de ne pas perdre de vue le plaisir que peut procurer cette lecture, fût-ce pour préparer les épreuves très cadrées d'un concours.

Éléments bibliographiques

Pour finir, nous souhaitons indiquer aux candidats quelques ouvrages susceptibles de nourrir leur réflexion sur les enjeux de la lecture au collège et plus encore au lycée :

BRUNEL Magali et HEBERT Sébastien (dir.), *Lire les œuvres intégrales au lycée*, L'Harmattan, 2023.

CITTON Yves, *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?*, Éditions Amsterdam, 2007.

CLAUDE Marie-Sylvie, *Entendre le lecteur, Pour une approche socio-didactique de la lecture littéraire au collège et au lycée*, Presses Universitaires de Rennes, 2026.

EUGÈNE Maïté, *Étudier la littérature sans la lire ? Enquête sur les non-lecteurs scolaires*. Presses Universitaires de Rennes, 2024.

SHAWKY-MILCENT Bénédicte, *La lecture, ça ne sert à rien ! Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs...*, Presses Universitaires de France, 2016.

Rapport sur la version grecque

établi par

Marion Bellissime

Professeure agrégée en classes préparatoires aux grandes écoles

Lycée Carnot, Dijon

Préambule

La version grecque a été présentée cette année par 53 candidats. Les notes s'échelonnent de 0,25/20 à 18,5/20. La moyenne générale des copies présentant une version achevée s'établit à 9,25/20, la médiane à 9,6/20. Les copies inachevées sont rares (une seule en réalité), ce dont le jury s'est réjoui. Il est toujours préférable d'essayer de traduire jusqu'au bout.

Le texte proposé était un extrait du début du roman d'Achille Tatius, *Leucippé et Clitophon* (2.1-3.2). Comme l'indiquait le chapeau, le narrateur observe un tableau représentant l'enlèvement d'Europe par Zeus qui a pris l'apparence d'un taureau. Le dieu Éros participe à la scène. Le jury ne peut qu'insister sur l'importance du chapeau. En effet, les éléments donnés éclairaient le contexte et permettaient d'éviter des faux-sens et des contresens dès la première phrase du texte : ainsi, ἡ γραφή devait être traduit par « le tableau » et ὁ βοῦς par « le taureau », et non « le bœuf ».

Après cette phrase d'introduction, le texte se mue en un dialogue entre le narrateur et un jeune homme, dont on apprend ensuite qu'il s'appelle Clitophon. C'est ici l'occasion de rappeler que la syntaxe grecque du dialogue ne saurait être totalement décalquée dans une traduction française : par exemple, il est préférable de remplacer l'incise « dit-il » par le groupe verbal « il dit », placé en amont de la phrase au discours direct, en particulier lorsque la phrase d'introduction ne comporte pas de verbe principal. Les candidats doivent aussi respecter les règles de ponctuation française du dialogue, en utilisant correctement les deux-points et les guillemets. Enfin, le jury a apprécié des traductions variées de λέγω et φημί, tant qu'elles n'étaient pas fantaisistes ou exagérées toutefois.

Dans son ensemble, le texte ne présentait pas de difficulté grammaticale majeure, en dehors des emplois de οἷον sur lesquels nous reviendrons. Le jury a donc valorisé d'une part les copies qui ont démontré une grande rigueur grammaticale (en particulier concernant les modes – participe, optatif, subjonctif) et d'autre part celles qui ont réussi à rendre la vivacité du dialogue, notamment dans la traduction des coordinations et des adverbes.

Quatre points d'attention sont rappelés ici :

- Le participe

Le texte présente de nombreuses formes verbales au participe, mode très utilisé en grec, qu'il convient donc de maîtriser. Nous rappelons aux candidats que lorsque le participe est apposé (lorsqu'il n'est pas dépendant d'un article), il équivaut à un complément circonstanciel, dont il faut exprimer au mieux la valeur. Le participe apposé n'a pas de valeur temporelle, seulement aspectuelle : le présent évoque la durée, le parfait

l'achèvement, l'aoriste revêt un aspect ponctuel qui peut traduire une antériorité. Il était donc impossible de traduire le participe présent λέγων par « après mes paroles, une fois que j'eus parlé, ayant parlé ainsi... » car le présent ne peut exprimer l'antériorité. C'est également le cas dans le génitif absolu ταῦτά μου λέγοντος (« comme je disais cela »). En revanche, on peut déceler l'aspect ponctuel d'enchaînement des actions dans les deux participes apposés conjugués à l'aoriste, καθίσας καὶ παρακαθισάμενος (ces participes apposés suivis d'un verbe conjugué indiquent une chaîne d'actions et se rendent très bien en français par des verbes coordonnés). Quant au participe aoriste παθών, apposé au sujet de εἰδείην, il évoque un élément ponctuel qui est la cause de l'expertise du jeune homme (« moi qui ai subi, tant j'ai subi, parce que j'ai subi... »). On trouve également dans le texte un participe parfait παρεστώς : on peut le considérer comme apposé ou comme épithète. Il signifie que le jeune homme s'est installé aux côtés du narrateur et s'y trouve toujours. Le participe apposé décrit les modalités de l'action : la valeur circonstancielle est parfois mise en évidence par un adverbe ou conjonction, comme ὅτε qui signale la cause. Il fallait donc traduire ὅτε ὢν ἐρωτικός par « parce que je suis/j'étais romantique ». Enfin, nous trouvons dans le texte deux participes avec article, donc épithètes, qui équivalent à des relatives déterminatives. Dans ce cadre, le participe exprime à la fois le temps et l'aspect : τὸν ἄγοντα τὸν βοῦν Ἔρωτα (« Eros qui conduisait le taureau », où le participe présent est traduit par un imparfait duratif en français en raison de la nécessaire concordance des temps avec le verbe principal à l'imparfait, ἔβλεπον) et ἀπὸ χιόνος ἄρτι λυθείσης (« à partir de neige ayant tout juste fondu » dans la mesure où λυθείσης est un participe aoriste passif). Le jury rappelle aux candidats que la place des mots est importante : τὸν βοῦν, enchâssé comme il l'est, se signale comme objet direct de ἄγοντα, tandis que ἄρτι, placé entre le nom et son participe, ne peut que modaliser λυθείσης.

- οἶον

Les deux occurrences de οἶον représentaient une réelle difficulté du texte, d'autant plus que les deux emplois étaient très différents.

- Dans l'expression ὕδωρ... οἶον ἀπὸ χιόνος ἄρτι λυθείσης ἔρχεται, οἶον est le pronom relatif οἷος au neutre singulier, dont l'antécédent est ὕδωρ. Ce pronom introduit une proposition subordonnée relative comparative, qu'il faut parvenir à rendre dans la traduction : « de l'eau telle que celle qui vient d'une neige tout juste fondue ».
- En revanche, dans la phrase Οἶον ἄρχει βρέφος, οἶον est un pronom exclamatif neutre (emploi adverbial, équivalent à ὥς), qui complète le verbe ἄρχει, et non un adjectif exclamatif complétant le sujet βρέφος. Il faut donc traduire « comme un enfant domine ! » et non « quel enfant domine ! ».

- L'article

Le jury attire l'attention des candidats sur l'importance à accorder aux articles. Quand il est présent, l'article permet de dégager la structure d'un groupe nominal (τὸν ἄγοντα τὸν βοῦν Ἔρωτα) mais aussi de distinguer l'épithète de l'attribut du sujet. Ainsi, dans la proposition πολὺς ὁ τῆς μητρὸς κληρὸς ἦν, πολὺς ne peut qu'être attribut du sujet, de même que ἡδύς dans la phrase ὁ τοιοῦτος τόπος ἡδύς. Parfois, l'article défini peut être traduit, pour des questions de compréhension, par un article possessif, voire démonstratif – ce que le grec ne fait pas car cela devait être évident. On traduit donc la dernière occurrence de τῷ πατρί par « mon père ». Il faut tout autant prêter attention à

l'absence d'article, soit qu'il s'agisse d'un syntagme nominal indéterminé (νεανίσκος par exemple, qui apparaît pour la première fois dans le récit, ou βρέφος, qui souligne l'âge d'Éros tel qu'il est représenté, mais ne désigne pas le dieu en tant que tel) soit qu'il s'agisse d'un nom abstrait (μύθοις, que l'on pouvait traduire par un défini ou un indéfini).

- Le datif

De nombreux pronoms personnels étaient déclinés au datif pour exprimer le lien affectif. Il s'agit d'un emploi fréquent du datif d'intérêt. Il ne faut donc pas hésiter à traduire ce datif par un possessif en français : ἐμοὶ Φοινίκη γένος (« mon origine est la Phénicie »), ἀμφοῖν εἷς πατήρ (« leur père était identique »), τῷ μὲν ἦν Βυζαντία (« sa mère était byzantine »), ἀδελφή μοι (« ma sœur »).

Traduction commentée

Ἐγὼ δὲ καὶ τὰ ἄλλα μὲν ἐπῆνουν τῆς γραφῆς, ἅτε δὲ ὢν ἐρωτικὸς περιεργότερον ἔβλεπον τὸν ἄγοντα τὸν βοῦν Ἑρωτα· καί, « Οἶον, εἶπον, ἄρχει βρέφος οὐρανοῦ καὶ γῆς καὶ θαλάττης. »

Quant à moi, j'admiraient certes l'ensemble du tableau mais, parce que je suis un grand romantique, je regardais avec plus d'attention Éros qui conduisait le taureau, et je dis : « Quel incroyable pouvoir un petit enfant a sur le ciel, la terre et la mer ! »

- τὰ ἄλλα μὲν ἐπῆνουν τῆς γραφῆς, δέ... περιεργότερον ἔβλεπον : la corrélation μὲν... δέ... permet de comprendre le sens de τὰ ἄλλα ἐπῆνουν, par opposition avec περιεργότερον ἔβλεπον. Il s'agit de passer d'une vue d'ensemble à une focalisation sur un détail.
- ἐπῆνουν : le sens est « admirer » plus que « louer », dans la mesure où le narrateur ne fait pas l'éloge du tableau à voix haute.
- περιεργότερον : il s'agit de la forme adverbiale du comparatif ; sa place dans la phrase, devant le verbe ἔβλεπον, le signale comme un adverbe. D'autre part, il n'était pas possible de faire de ce terme un adjectif épithète de Éros, dans la mesure où il n'était pas placé dans la dépendance de l'article, à la différence du participe ἄγοντα, qui détermine bien, lui, le dieu.
- ἅτε ὢν ἐρωτικὸς : l'adjectif ἐρωτικὸς signifie « qui est d'humeur amoureuse, qui est sensible à l'amour » : le jury a validé la traduction par « romantique » dans son sens moderne. Il était possible de traduire le participe ὢν par un présent (le narrateur se qualifie de manière générale de romantique) ou par un imparfait de concomitance dans le passé (si l'on estime que le narrateur parle de son caractère au moment des faits racontés).
- τὸν ἄγοντα τὸν βοῦν Ἑρωτα : le sens impose de comprendre que c'est Éros qui entraîne le taureau, et non l'inverse. Si le doute existe, il est levé dans la phrase suivante, dans laquelle le narrateur souligne la puissance de l'amour.
- Οἶον ἄρχει βρέφος οὐρανοῦ καὶ γῆς καὶ θαλάττης : ἄρχω se construisant avec le génitif, le groupe οὐρανοῦ καὶ γῆς καὶ θαλάττης constitue donc son objet. Il ne s'agissait pas du complément du nom βρέφος. Quant à βρέφος, le jury a légèrement pénalisé les traductions par « bébé » (car les acceptions du mot sont plus poétiques en grec) ou « nouveau-né » (car Éros est représenté comme un petit déjà capable de marcher – et de mener un taureau).

Ταῦτά μου λέγοντος νεανίσκος καὶ αὐτὸς παρεστώς, « Ἐγὼ ταῦτα ἂν εἰδείην, ἔφη, τοσαύτας ὕβρεις ἐξ ἔρωτος παθών. »

Comme je disais cela, un jeune homme, présent lui aussi, dit : « Je suis bien placé, moi, pour le savoir, pour avoir subi de si grandes violences de la part de l'amour ».

- Ταῦτά μου λέγοντος : il s'agit d'un génitif absolu, le sujet μου est nécessairement différent du sujet du verbe principal, ἔφη, à savoir νεανίσκος.
- παρεστώς : participe parfait, épithète du sujet νεανίσκος (on peut aussi l'analyser comme une apposition).
- καὶ αὐτός : καί ne peut être coordonnant puisque αὐτός ne peut que renvoyer à νεανίσκος. Il s'agit donc de l'adverbe, qui porte sur le pronom αὐτός apposé au sujet de παρεστώς : « lui-même aussi ». Ce groupe de mots a souvent été omis, de même que sa seconde occurrence, quelques phrases plus bas.
- ἂν εἰδείην : dans cette phrase, l'optatif est employé dans la proposition principale, avec ἂν. Il s'agit donc de l'expression d'une affirmation atténuée ou d'un potentiel.
- τοσαύτας ὕβρεις : il faut distinguer, dans une traduction, τοιοῦτος (qui porte sur la qualité, souvent traduit par « tel ») de τοσοῦτος (qui porte sur la quantité, la mesure). On accepte ici deux traductions : « de si grandes violences » ou « tant de violences ».
- παθών : le premier sens de πάσχω est « éprouver, ressentir », sans connotation positive ni négative. Il s'agit de subir quelque chose, de ne pas en être l'acteur ; la mention des ὕβρεις permet de préciser le sens, plutôt négatif, mais sans que la traduction ait besoin de le forcer.

« Καὶ τί πέπονθας, εἶπον, ὦ ἀγαθέ ; καὶ γὰρ ὁρῶ σου τὴν ὄψιν οὐ μακρὰν τῆς τοῦ θεοῦ τελετῆς. »

« Qu'as-tu donc subi, dis-je, mon ami ? Je vois bien que tes yeux en ont presque fini avec l'initiation aux mystères de ce dieu. »

- τί πέπονθας : grammaticalement, il est possible d'analyser τί comme un adverbe interrogatif (« pourquoi ? ») mais le sens est plutôt celui du pronom interrogatif.
- Le jury a été sensible à l'effort de cohérence lexicale dans cette série de répliques, puisque le narrateur reprend à plusieurs reprises les termes exacts employés par Clitophon. Des traductions divergentes ont donc été pénalisées.
- ὦ ἀγαθέ : plusieurs traductions étaient possibles mais les candidats sont encouragés à ne pas traduire l'interjection ὦ par « ô ».
- σου τὴν ὄψιν οὐ μακρὰν τῆς τοῦ θεοῦ τελετῆς : mot à mot, « ta vue n'est pas éloignée de l'initiation aux mystères du dieu », c'est-à-dire « tes yeux ont presque fini de voir les mystères du dieu ». Une seconde interprétation est possible si l'on considère que ὄψις signifie « apparence ». L'on peut alors traduire par « Je vois bien à ta mine que tu n'es pas loin d'avoir fini l'initiation aux mystères de ce dieu ». Les deux traductions ont été acceptées.
- τοῦ θεοῦ : le jury a apprécié la traduction de l'article défini par un démonstratif, preuve que les candidats avaient compris le sens en contexte.

« Σμήνος ἀνεγείρεις, εἶπε, λόγων· τὰ γὰρ ἐμὰ μύθοις ἔοικε. » « Μὴ κατοκνήσης, ὦ βέλτιστε, ἔφην, πρὸς τοῦ Διὸς καὶ τοῦ Ἑρωτος αὐτοῦ, ταύτη μᾶλλον ἥσιν, εἰ καὶ μύθοις ἔοικε. »

« C'est un essaim de paroles que tu réveilles, répondit-il, car mes aventures ressemblent à

des légendes. » « Ne crains pas, mon cher, m'exclamai-je, par Zeus et par Éros lui-même, d'en dire ici davantage, même si tes aventures ressemblent à des légendes ! »

- Σμήνος ἀνεγείρει : la métaphore de l'essaim devait être conservée.
- λόγων a trop souvent été pris pour le participe λέγων : l'erreur s'explique sans doute par la présence récurrente de λέγων dans le texte mais le jury conseille aux candidats de vérifier toutes les formes, même celles qui semblent les plus évidentes. Sous la pression de l'épreuve, l'on commet parfois des erreurs qui, comme celle-ci, coûtent très cher.
- τὰ γὰρ ἐμὰ μύθοις ἔοικε : il s'agit du sens courant de ἔοικα, qui se construit avec le datif (ici μύθοις), « ressembler à ». Le sujet de ἔοικε est le neutre pluriel τὰ ἐμὰ. On accepte différentes traductions de τὰ ἐμὰ : « mes aventures, ma vie, mon histoire... ».
- Μὴ κατοκνήσης : le subjonctif est employé dans la proposition principale, il s'agit ici de l'expression de la défense. Κατοκνέω-ω est ici suivi de l'infinitif futur ἥσειν.
- πρὸς τοῦ Διὸς καὶ τοῦ Ἑρωτος αὐτοῦ : πρὸς + génitif signifie « au nom de », en particulier quand il est suivi du nom de dieu et dans un contexte injonctif, comme c'était le cas ici.
- μᾶλλον ἥσειν : plusieurs traductions ont été acceptées ici, selon l'analyse que l'on fait du verbe ἥσειν. Première solution, on considère qu'il s'agit de l'infinitif futur de ἦμι, que l'on peut comprendre de deux manières : « lancer [des paroles] » ou bien « s'épancher », même si cet emploi est plutôt poétique sans préfixe. Seconde solution, on l'analyse comme l'infinitif futur de ἥδω, « réjouir, charmer », peu employé à l'actif, et pour lequel on sous-entend un COD : « ne crains pas de [me] réjouir davantage ».
- ταύτη : emploi adverbial de οὗτος. Il ne peut s'agir d'un pronom car on ne trouve pas de référent féminin singulier en amont. La traduction par « ici » a davantage de sens que « par ce moyen, ainsi » ou « par conséquent », dont on ne comprendrait pas ici la logique.
- εἰ καὶ μύθοις ἔοικε : εἰ καὶ introduit une proposition concessive, présentée comme sans importance (« même si – et peu importe – tes aventures ressemblent à des légendes »). Cette nuance le distingue de la construction καὶ εἰ, qui présente le plus souvent la concession comme invraisemblable. Il n'est pas toujours possible d'exprimer sans lourdeur ces nuances en français, et la traduction de εἰ καὶ par « même si, bien que » a été largement validée.

Καὶ ταῦτα δὴ λέγων δεξιούμαι τε αὐτὸν καὶ ἐπὶ τινος ἄλσους ἄγω γείτονος, ἔνθα πλάτανοι μὲν ἐπεφύκεσαν πολλαὶ καὶ πυκναί, παρέρρει δὲ ὕδωρ ψυχρόν τε καὶ διαυγές, οἷον ἀπὸ χιόνος ἄρτι λυθείσης ἔρχεται.

Et tandis que je prononce ces mots, je le prends par la main et je le conduis vers un bois voisin, où des platanes avaient poussé nombreux et denses, et où coulait une eau fraîche et limpide comme celle qui provient d'une neige tout juste fondue.

- δεξιούμαι : il fallait conserver la mention de la main – « faire un signe » n'était pas suffisamment précis par exemple, contrairement à « faire un signe de la main ». En revanche, « saluer » ne convient pas dans le contexte, pas plus que « accueillir ».
- δεξιούμαι τε αὐτὸν καὶ ἐπὶ τινος ἄλσους ἄγω γείτονος : le jury a considéré que le verbe ἄγω avait ici le sens de « conduire », comme dans la première phrase, et que αὐτόν était l'objet des deux verbes coordonnés δεξιούμαι et ἄγω. La traduction de ἄγω par « se diriger » n'a été pénalisée que très légèrement car elle était grammaticalement correcte.

- τινος : les candidats sont invités à éviter la traduction de τις par « un certain, quelque ».
- ἔνθα : il s'agissait de l'adverbe relatif (« là où »), et non de l'adverbe démonstratif (« là »). En effet, l'adverbe relatif est ce qui permet de relier à la proposition principale (δεξιοῦμαι τε αὐτὸν καὶ ἄγω...) la suite de la phrase : les propositions πλάτανοι μὲν ἐπεφύκεσαν πολλαὶ καὶ πυκναί, παρέρρει δὲ ὕδωρ ψυχρόν τε καὶ διαυγές sont subordonnées. Si l'on faisait de ἔνθα un simple démonstratif, la phrase serait paratactique. Le jury a accepté les traductions qui scindaient la phrase en deux phrases différentes, pour alléger la syntaxe : « Je le conduis dans un bois voisin. Là, avaient poussé des platanes... ». En revanche, le jury a pénalisé les traductions qui présentaient une syntaxe fautive en français : « Je le conduis dans un bois voisin, là avaient poussé des platanes... ».
- ἔνθα πλάτανοι μὲν... παρέρρει δὲ ὕδωρ : une syntaxe correcte en français impose de répéter le relatif au moment de la coordination : « là où avaient poussé des platanes... et où coulait une eau... ».
- ἐπεφύκεσαν : le jury a accepté une traduction par un imparfait (par harmonisation avec παρέρρει) ou une traduction par un plus-que-parfait.
- οἷον ἀπὸ χιόνος ἄρτι λυθείσης ἔρχεται : dans le cadre de cette comparaison, il ne fallait pas procéder à la concordance des temps mais bien conserver le présent du verbe ἔρχεται. La seule traduction possible de λύω en contexte ici était « fondre ».

Καθίσας οὖν αὐτὸν ἐπὶ τινος θώκου χαμαιζήλου καὶ αὐτὸς παρακαθισάμενος, « Ὡρα σοι, ἔφην, τῆς τῶν λόγων ἀκροάσεως· πάντως δὲ ὁ τοιοῦτος τόπος ἡδὺς καὶ μύθων ἄξιος ἐρωτικῶν. »

Je le fis alors s'asseoir sur une sorte de siège au ras du sol, m'assis moi-même à ses côtés, puis dis : « Le moment se prête à l'écoute de tes paroles et un tel lieu est absolument charmant et digne de légendes amoureuses ».

- Καθίσας et παρακαθισάμενος sont tous les deux des participes du verbe [παρα]καθίζω, mais l'un est conjugué à l'aoriste actif (« faire asseoir »), l'autre à l'aoriste moyen (« s'asseoir »). Ils sont tous les deux déclinés au nominatif masculin singulier, apposés au sujet du verbe principal, ἔφην, conjugué lui-même à la première personne.
- Ces participes apposés au sujet conjugués à l'aoriste pouvaient être traduits, comme certains candidats l'ont proposé à juste titre, par des verbes coordonnés au verbe principal, de manière à rendre la succession des actions et leur chronologie.
- ἐπὶ τινος θώκου : le jury a apprécié la traduction de l'article indéfini par « une sorte de ».
- Ὡρα σοι τῆς τῶν λόγων ἀκροάσεως : ἡ ἀκρόασις signifie « action d'écouter ». Le contexte indique que le narrateur va écouter Clitophon. C'est donc l'heure d'écouter les paroles, et non l'heure de raconter, comme le jury l'a souvent lu. Cette traduction fautive s'explique peut-être par la mécompréhension du pronom σοι. On peut le comprendre de deux manières : comme complément de ὥρα (« il est l'heure pour toi qu'on écoute ») ou, mieux, comme complément de τῆς τῶν λόγων ἀκροάσεως, en tant que datif d'intérêt (« il est l'heure de ton audition »).
- ὁ τοιοῦτος τόπος : τοιοῦτος exprimant la qualité, on peut le traduire par « un tel lieu » ou « un si beau lieu ». Nous attirons l'attention des candidats sur le fait que τοιοῦτος n'est pas un démonstratif et qu'on ne peut donc traduire ce groupe nominal par « ce lieu ».

Ὁ δὲ ἄρχεται λέγειν ὧδε.

Et lui se met alors à parler ainsi :

- Ὁ δὲ ne s'oppose pas à un précédent ὁ μὲν : il était donc difficile de traduire par « l'autre », dont la connotation serait ici péjorative qui plus est. En revanche, une simple traduction par « il », avec omission de δέ, a été légèrement pénalisée car la transition avec la phrase précédente était trop brutale et pouvait être fautive du point de vue de la syntaxe française.

« Ἐμοὶ Φοινίκη γένος, Τύρος ἡ πατρίς, ὄνομα Κλειτοφῶν, πατὴρ Ἱππίας, ἀδελφὸς πατρὸς Σώστρατος, οὐ πάντα δὲ ἀδελφός, ἀλλ' ὅσον ἀμφοῖν εἷς πατήρ· αἱ γὰρ μητέρες, τῷ μὲν ἦν Βυζαντία, τῷ δὲ ἐμῷ πατρὶ Τυρία.

« Je suis d'origine phénicienne, Tyr est ma patrie, mon nom est Clitophon, Hippias est mon père, Sostrate le frère de mon père – enfin, pas tout à fait son frère puisqu'ils ont seulement le même père : en effet, la mère de l'un était byzantine alors que celle de mon père était tyrienne.

- Ἐμοὶ Φοινίκη γένος : le jury a légèrement pénalisé une traduction par « je suis Phénicien » car cela ne rendait pas compte de γένος.
- Ἐμοὶ ὄνομα Κλειτοφῶν, πατὴρ Ἱππίας : il n'était pas possible de reprendre la même traduction (« mon nom est Clitophon, celui de mon père, Hippias » ou « je m'appelle Clitophon, mon père Hippias ») car la construction varie en grec.
- οὐ πάντα δὲ ἀδελφός : si cela veut bien dire que Sostrate est le demi-frère de Hippias, en revanche ce n'est pas ce qui est écrit. Le jury a pénalisé les belles infidèles, en particulier pour ce segment : il s'agit de traduire, non d'interpréter.
- ἀλλ' ὅσον ἀμφοῖν εἷς πατήρ : ὅσον est ici adverbial et signifie « seulement dans la mesure où ». Il était difficile de traduire sans lourdeur à la fois ἀμφοῖν et εἷς. En revanche, écrire « dans la mesure où ils ont tous les deux un seul père » ne permet pas de faire comprendre le sens. Εἷς signifie ici qu'il n'y a qu'un seul père pour les deux, c'est-à-dire le même.
- τῷ μὲν ἦν Βυζαντία, τῷ δὲ ἐμῷ πατρὶ Τυρία : le balancement τῷ μὲν... τῷ δέ... ne pouvait être traduit par « l'une est byzantine, l'autre est tyrienne » puisque τῷ est décliné au datif masculin singulier. Par ailleurs, le jury rappelle aux candidats les règles d'orthographe française concernant la majuscule des adjectifs de nationalité : quand il s'agit de l'adjectif (épithète ou attribut), le mot ne comporte pas de majuscule (« une mère byzantine », « elle est byzantine ») mais s'il s'agit d'un adjectif substantivé, donc d'un nom, le mot doit prendre une majuscule (« une Byzantine »).
- πατρί (de πατήρ, gén. πατρός) a malheureusement souvent été pris pour πατρίς (gén. πατρίδος).

Ὁ μὲν οὖν τὸν πάντα χρόνον εἶχεν ἐν Βυζαντίῳ· πολὺς γὰρ ὁ τῆς μητρὸς κλῆρος ἦν αὐτῷ· ὁ δὲ ἐμὸς πατήρ ἐν Τύρῳ κατῴκει.

Mon oncle passa donc toute sa vie à Byzance car l'héritage laissé par sa mère était considérable ; mon père, quant à lui, vécut à Tyr.

- Ὁ μὲν : le jury a valorisé les copies qui avaient glosé ὁ μὲν de manière à rendre la compréhension du texte plus facile.
- τὸν πάντα χρόνον εἶχεν : le verbe est conjugué (comme ensuite κατῴκει) à l'imparfait mais la traduction par un passé simple duratif est tout à fait admise. Il fallait cependant

conserver le même choix de temps pour les deux verbes : faute d'harmonisation, la traduction a été pénalisée.

- πολὺς γὰρ ὁ τῆς μητρὸς κληρὸς ἦν αὐτῷ : πολὺς est attribut du sujet ὁ τῆς μητρὸς κληρὸς, il n'était pas possible de le traduire comme s'il était épithète (« il avait un grand héritage »).

Τὴν δὲ μητέρα οὐκ οἶδα τὴν ἐμήν· ἐπὶ νηπίῳ γάρ μοι τέθηκεν. Ἐδέησεν οὖν τῷ πατρὶ γυναικὸς ἑτέρας, ἐξ ἧς ἀδελφὴ μοι Καλλιγόνῃ γίνεται.

Ma mère quant à elle, je ne l'ai pas connue : elle est morte quand j'étais bébé. Mon père eut donc besoin d'une seconde épouse, qui donna naissance à ma sœur Calligoné.

- Τὴν δὲ μητέρα οὐκ οἶδα τὴν ἐμήν : le jury a accepté les traductions de οἶδα par un présent ou par un passé composé. En revanche, il n'est pas possible de traduire par « je ne sais pas qui est ma mère » : οὐκ οἶδα n'introduit pas de proposition interrogative indirecte. Par ailleurs, la suite de la phrase indique que Clitophon sait qui est sa mère.
- γυναικὸς ἑτέρας : ἕτερος indique le choix entre deux options (contrairement à ἄλλος). Le jury a donc valorisé les copies qui ont traduit ce groupe nominal par « une seconde épouse ».
- ἐξ ἧς ἀδελφὴ μοι Καλλιγόνῃ γίνεται : selon les traductions de la préposition ἐξ, le jury a accepté la traduction de γίνεται par un présent ou un passé composé.

Καὶ ἐδόκει μὲν τῷ πατρὶ συνάψαι μᾶλλον ἡμᾶς γάμῳ· αἱ δὲ Μοῖραι τῶν ἀνθρώπων κρείττονες ἄλλην ἐτήρουν μοι γυναῖκα.

Et si mon père avait l'intention de nous lier davantage en nous mariant, les Moires toutefois, plus puissantes que les hommes, me réservaient une autre épouse. »

- ἐδόκει τῷ πατρὶ συνάψαι μᾶλλον ἡμᾶς γάμῳ : δοκέω-ω signifie ici « sembler bon à », suivi du datif (ici τῷ πατρὶ). Il est donc aussi possible de traduire par « mon père décidait de ». Ce verbe se construit avec un verbe à l'infinitif (ici συνάψαι), dont le COD est ἡμᾶς. L'adverbe μᾶλλον, encadré par le verbe et son COD, porte sur συνάψαι. L'imparfait revêt ici un aspect conatif, ce qui explique notre traduction par « avoir l'intention de », intention qui n'a pas été réalisée en raison de l'intervention des Moires.
- ἐδόκει μὲν τῷ πατρί... αἱ δὲ Μοῖραι ἐτήρουν... : les particules μὲν... δέ... soulignent fortement l'antithèse entre les décisions humaines (celles de Hippias en l'occurrence) et les décisions divines (incarnées par les Moires). Il était essentiel de bien faire sentir cette opposition dans la traduction.
- αἱ Μοῖραι doit être traduit par les Moires, et non par des périphrases, qui atténuent même parfois l'effet recherché, comme « les filles de Zeus ». Une telle traduction ne convient pas.
- τῶν ἀνθρώπων κρείττονες : apposé à αἱ Μοῖραι, le comparatif κρείττονες est suivi de façon classique par un complément au génitif, τῶν ἀνθρώπων.

Pour conclure

Si ce rapport insiste – à des fins pédagogiques – sur les difficultés rencontrées par les candidats et les erreurs fréquemment commises, il nous faut aussi signaler que nous avons lu avec plaisir de belles traductions, dont certaines apparaissent même dans le corrigé proposé ci-dessus. Nous savons à quel point il est souvent ardu pour les collègues qui n'ont pas la

chance d'enseigner le grec de se préparer à cette épreuve et c'est donc avec beaucoup de bienveillance que nous encourageons les candidats à persévérer dans l'effort. C'est pourquoi nous souhaitons clore ce rapport avec quelques conseils. Pour gagner quelques précieuses minutes, disposer d'un vocabulaire de base est essentiel : un lexique, comme le récent *Lexique du parcours d'apprentissage* du manuel Ἑλληνιστὶς (de Laurent Caillot, en coordination avec Jean-Victor Vernhes, Ophrys, 2025) ou le classique *Vocabulaire grec, du mot à la pensée – L'abrégé* (de Joëlle Bertrand, Ellipses, 2008), sont donc des outils de révision nécessaires. D'autre part, en complément de l'entraînement au « petit grec », nous signalons aux candidats l'existence de nombreux ouvrages pédagogiques qui permettent de pratiquer le grec autrement, comme la série « Les Petits Grecs » (Les Belles Lettres) ou la collection AGLAE (Presses universitaires du Septentrion). Enfin, nous ne pouvons que recommander de ne pas faire l'impasse, pour préparer la version, sur les deux œuvres au programme en grec : s'y plonger permet à la fois de varier les types de langue ou les genres travaillés mais aussi de préparer avec plus de sérénité une éventuelle épreuve de leçon.

Rapport sur la version latine

établi par

Thomas Guard

Maître de conférences des Universités
Université de Franche-Comté

Le texte choisi par le jury est extrait de la troisième *Géorgique* de Virgile (v. 219-259). Le poète dépeint la puissance du désir amoureux dans le règne animal, développant en particulier l'image forte du combat de deux taureaux, sous une forme épique, avant d'évoquer d'autres animaux, domestiques ou sauvages, et finalement, un jeune homme.

Le jury en charge de l'épreuve de version latine a reçu cette année 74 copies. Pour mémoire, le nombre de copies de version grecque était de 53. Les notes de version latine s'échelonnent de 18.25 à 0.25, le jury s'étant efforcé d'utiliser l'empan presque complet des notes possibles. La moyenne s'établit à 8.94, presque identique à la moyenne des copies de version grecque (9.08).

Ce texte ne recèle globalement pas de difficulté syntaxique excessive : il s'agit de phrases simples, courtes. Néanmoins, la longue structure comparative des vers 234-236, qui permet le développement d'une image maritime complexe, exige la plus grande attention.

La difficulté du texte réside davantage dans le lexique, qui mérite d'être traduit avec précision.

Une lecture minutieuse doit également permettre d'éviter les fautes de construction de détail, notamment dans l'analyse des groupes nominaux, et plus particulièrement dans l'accord des adjectifs ou participes avec les noms. Les candidats ne doivent pas se priver de scander certains vers pour identifier les formes ambiguës.

Des confusions lexicales sont à l'origine de nombreux contresens et non-sens. Il convient de maîtriser déclinaisons et conjugaisons pour les empêcher. Par exemple, certains candidats ont pu lire *catena* pour *catulus*, *uerba* pour *uerbera*, *uictor* pour *uictus*. La proximité de certaines formes a entraîné des amalgames classiques, entre *uir* et *uis*, *ora* et *os*, *oblitus* (participe d'*obliuiscor*) et *oblitus* (participe d'*oblino*). Une lecture régulière des textes latins permettra d'éviter ces approximations. Ainsi, on attend que certains termes, fréquents, soient connus, comme *altum* (« la haute mer »), *non... iam* (« ne plus »), *mos* (« la coutume, l'habitude »).

De nombreuses copies se sont efforcées de respecter le rythme du texte, les images poétiques, qu'elles ont tenté de rendre en transmettant des sensations esthétiques.

Par ailleurs, il convient de ne pas briser la construction syntaxique du texte latin, par exemple en s'éloignant de la ponctuation du texte et en négligeant la structure d'une phrase bâtie à l'aide de propositions coordonnées.

Le jury n'attendait pas de traduction versifiée, comme il en a été proposé. Certaines copies, en glosant le texte, tendent à le surinterpréter. Il a fallu sanctionner les copies proposant une traduction à choix multiples, ainsi que les copies qui esquivent les difficultés en laissant de côté des passages entiers : il est indispensable de traduire l'intégralité du texte proposé, les omissions ne sont pas acceptables.

Le jury a apprécié les traductions s'efforçant d'offrir une expression fluide de ces éléments parfois difficiles à lier, et a valorisé la cohérence, l'attention portée au sens du texte et au refus de l'absurdité, comme celle à laquelle aboutit la lecture fautive **aures* au lieu de *auras* (*« une odeur connue parvient à leurs oreilles »), ou encore la traduction de *flumina obiecta* par « le fleuve se dresse devant eux ». Les candidats doivent par ailleurs prendre garde au choix du mot juste, et éviter des termes impropres ; par exemple, on parlera d'étable pour un bœuf, et non pas d'une bergerie.

Il paraît nécessaire d'éviter la polysyndète, qui manque d'élégance en français. Le jury a été sensible à la qualité des trouvailles stylistiques ou lexicales d'un grand nombre de copies (nous en citerons certaines au fur et à mesure de notre analyse du texte de Virgile), et veut féliciter les candidats pour un investissement et des efforts qui ont permis des résultats souvent remarquables.

Nous rendons compte maintenant du texte de Virgile et de ses difficultés, section par section.

*Pascitur in magna Sila formosa iuuenca :
illi alternantes multa ui proelia miscent
uolneribus crebris ; lauit ater corpora sanguis,
uersaque in obnixos urgentur cornua uasto
cum gemitu : reboant siluaeque et longus Olympus.*

Le texte commence simplement, avec une série de propositions indépendantes. Il convient d'accorder *formosa* avec *iuuenca*, au nominatif féminin singulier (sujet de *pascitur*), et non pas avec *Sila*, à l'ablatif féminin singulier. La scansion permet de trancher entre les deux cas. Le nom propre *Sila* mérite d'être cité dans la traduction, au lieu d'être seulement défini comme « la forêt du Bruttium ». *Illi alternantes* est le sujet de *miscent*, et *proelia*, son COD. La traduction « ils lancent la charge » était bienvenue. Grâce à la scansion de nouveau, on peut lier *multa* à *ui*, à l'ablatif féminin singulier, et non pas à *proelia* (accusatif neutre pluriel). Le groupe *uolneribus crebris* (ablatif pluriel) ne doit pas être compris comme un complément circonstanciel de cause, mais plutôt comme un complément circonstanciel de moyen ou de manière. Il a donné lieu à des traductions recherchées : « avec force blessures », « en faisant pleuvoir les coups », « où les blessures s'enchaînent », « provoquant de multiples blessures ». L'adjectif *ater* qualifie *sanguis*, pour constituer le sujet de *lauit*, dont *corpora* est le COD. De même, le participe parfait *uersa(que)* s'accorde avec *cornua* (nominatif neutre pluriel), sujet de *urgentur*. Il faut prendre garde à la construction de *in obnixos*, complément circonstanciel de *uersa*. *Vasto* s'accorde avec *gemitu* (après la préposition *cum*). *Siluae* et *longus Olympus* constituent le sujet de *reboant*. *Longus* peut signifier ici « vaste » ou bien « lointain », mais le traduire par « long » est insuffisant.

Proposition de traduction

« Une belle génisse paît dans la grande forêt de Sila : deux taureaux engagent tour à tour des assauts avec une grande violence, causant d'abondantes blessures. Un sang noir baigne leurs corps et les cornes pointées vers l'adversaire s'entrechoquent, avec un long mugissement : les forêts et le vaste Olympe le renvoient. »

*Nec mos bellantis una stabulare ; sed alter
uictus abit longaque ignotis exsulat oris
multa gemens ignominiam plagasque superbi
uictoris, tum quos amisit inultus amores :
et stabula adspectans regnis excessit auitis.*

Plusieurs confusions lexicales et morphologiques ont compliqué la traduction de cette section. La forme *bellantis* doit être lue comme un accusatif pluriel (à savoir *bellantes*), sujet de l'infinitif *stabulare*, et non comme un génitif singulier, complément du nom *mos* (que l'on ne peut pas traduire par « volonté », « caractère » ou « désir »). Cette proposition subordonnée infinitive dépend de *mos* (*est* étant implicite). *Vna* est un adverbe signifiant « ensemble », et non un adjectif (qui ne saurait, du reste, être accordé au féminin avec *mos*, masculin). *Alter*, sujet de *abit* et *exsulat* (coordonnés par *-que*), a son sens ordinaire, à l'intérieur d'un duo, désignant ici celui des deux taureaux qui a été vaincu lors du combat (*uictus*). *Oris* est l'ablatif pluriel d'*ora* (« le rivage »), et non une forme d'*os*, *oris* (neutre, 3^e déclinaison, « le visage, la bouche »), et s'associe à *ignotis* pour constituer un complément circonstanciel de lieu. Le participe présent *gemens* s'accorde au nominatif avec le sujet des deux verbes conjugués. *Ignominiam*, *plagas* et *amores* sont les COD de *gemens*. L'expression *superbi uictoris* (au génitif singulier), complément du nom *plagas*, désigne l'auteur des coups endurés par le taureau exilé, à savoir l'autre taureau, qui remporte le duel. Il était essentiel de ne pas confondre les deux (*uictoris* répondant à *uictus*, placé également en début de vers). *Amores* est l'antécédent du pronom relatif *quos*, COD d'*amisit*, *inultus* étant accordé au nominatif masculin singulier avec le sujet de ce dernier (le taureau vaincu). De même, le participe *adspectans*, qui a *stabula* pour COD, est accordé avec le sujet d'*excessit*, qui a pour complément circonstanciel *regnis auitis*.

Proposition de traduction

« Et ce n'est pas l'habitude que les combattants partagent la même étable ; mais l'un s'en va, vaincu, et s'exile au loin sur des rivages inconnus, gémissant longuement sur son déshonneur et sur les coups portés par l'orgueilleux vainqueur, puis sur les amours qu'il a perdues sans possibilité de vengeance : et avec un regard vers son étable, il s'est éloigné du royaume de ses ancêtres. »

*Ergo omni cura uiris exercet et inter
dura iacet pernix instrato saxa cubili
frondibus hirsutis et carice pastus acuta,*

*et temptat sese atque irasci in cornua discit
arboris obnixus trunco, uentosque lacessit
ictibus et sparsa ad pugnam proludit harena.*

C'est le même sujet qui régit tous les verbes de cette section (*exercet, iacet, temptat, discit, lacessit, proludit*), à savoir le taureau vaincu. L'expression *omni cura* est à l'ablatif, et constitue un complément circonstanciel de manière d'*exercet*. Le risque de confusion entre *uir* et *uirs* est grand, il a occasionné de graves erreurs de construction, aboutissant à une traduction comme : « il met tout son soin à travailler pour les hommes ». Or *uiris*, équivalent de *uirs*, est l'accusatif pluriel de *uis*, COD d'*exercet*, et non le datif pluriel de *uir*. *Pernix* s'accorde avec le sujet de *iacet*.

Il convient de lire attentivement les groupes nominaux dont les éléments sont séparés dans le texte, comme (*inter*) *dura saxa, instrato cubili* (ces deux groupes étant compléments circonstanciels de lieu de *iacet*) ou encore *carice acuta*, complément circonstanciel de moyen (avec *frondibus hirsutis*) de *pastus*. Le groupe *frondibus hirsutis* est coordonné avec *carice acuta* au moyen de *et*. Il ne peut pas se rapporter à *instrato cubili*. Cette erreur de construction naît d'un contresens sur *instratus*, qui ne doit pas être confondu avec le participe parfait d'*insterno* : le premier doit être traduit par « découvert, sans litière », comme le précise le dictionnaire à propos du texte de Virgile, alors que le second signifie au contraire « couvert ». Cette confusion a incité certains candidats à faire de *frondibus hirsutis* le complément d'*instrato*. En outre, *frons, frondis* (le feuillage) ne doit pas être confondu avec *frons, frontis* (le front).

Discit régit l'infinitif *irasci*, qui a pour complément circonstanciel de lieu *in cornua*. *Obnixus* se rapporte au sujet de *discit* et régit *trunco* (*arboris*). *Ictibus* est un ablatif pluriel, complément circonstanciel de moyen de *lacessit*. Le groupe *sparsa harena* doit être compris comme un ablatif absolu, et non comme un nominatif sujet de *proludit*.

Proposition de traduction

« Donc, il exerce ses forces avec tout son soin, il est étendu, agile, au milieu des rochers durs, sur une couche sans litière, il se nourrit de feuillages épineux et de lâche piquante, il s'entraîne et apprend à porter sa colère dans les cornes en frappant contre un tronc d'arbre, il frappe l'air de ses coups et se prépare au combat dans un nuage de sable. »

*Post, ubi collectum robur uiresque refectione,
signa mouet praecepsque oblitum fertur in hostem ;
fluctus uti, medio coepit cum albescere ponto
longius ex altoque sinum trahit, utque uolutus
ad terras immane sonat per saxa neque ipso
monte minor procumbit, at ima exaestuatur unda
uerticibus nigramque alte subiectat harenam.*

Post est ici employé de façon adverbiale. *Vbi* introduit une proposition subordonnée temporelle, dont les verbes sont *collectum* (*est*) et *refectione* (*sunt*). Ces derniers ont respectivement pour sujets *robur* et *uirs*. *Mouet* et *fertur* ont pour sujet le taureau vaincu. Le vocabulaire employé favorise une métaphore militaire : *signa mouet* signifie littéralement « il

déplace les enseignes », comme le fait une armée en marche, et non « il fait signe » ou encore « il donne le signal ». La mauvaise analyse d'*oblitus* a fréquemment occasionné un contresens : il s'agit du participe passé d'un verbe déponent, *obliuiscor*. Accordé avec *hostem*, il signifie donc « (l'ennemi) qui a oublié », et non « l'ennemi oublié », et désigne le taureau vainqueur du combat initial.

S'ensuit une longue proposition comparative, qui assimile la combativité du taureau au mouvement irrésistible des vagues. Elle est introduite par *uti*, dont dépend le verbe *trahit*, qui a *fluctus* pour sujet ; *utque* est sur le même plan que *uti*, et régit les verbes *sonat*, *procumbit*, *exaestuât*, *subiectat*. Certaines copies proposent que *uti* et *ut* introduisent ici une proposition circonstancielle de conséquence, construction impossible car les verbes sont à l'indicatif, et non au subjonctif. On a pu judicieusement traduire *medio ponto* par « en pleine mer ». *Fluctus* (accompagné par le participe *uolutus*) est le sujet de *sonat* et *procumbit*, tandis que *exaestuât* et *subiectat* ont *unda* pour sujet. La négation *neque* porte sur le comparatif *minor*, lui-même accordé avec le sujet *fluctus*. L'ablatif *ipso monte* est le complément du comparatif (*neque*) *minor* (littéralement, la vague n'est « pas plus petite qu'une montagne »). L'adverbe *alte* indique un mouvement vers le haut, en lien avec *ima*, accordé avec *unda*, qui évoque les profondeurs d'où provient le sable (*harena* signifie ici « le sable », et non pas « l'arène »).

Cette longue comparaison offre au poète l'occasion de développer une description maritime, dont le lien avec ce qui précède est de plus en plus lâche.

Proposition de traduction

« Puis, une fois qu'il a retrouvé sa vigueur et refait ses forces, il marche au combat et se porte tête baissée contre son ennemi qui l'a oublié ; de même la vague, lorsqu'elle a commencé à blanchir au milieu de la mer, se creuse en s'éloignant du large, et de même, roulant jusqu'aux terres, elle produit un fracas énorme dans les rochers et retombe d'une hauteur égale à celle d'une montagne, l'onde cependant s'élève en tourbillons depuis les profondeurs et soulève en surface du sable noir. »

*Omne adeo genus in terris hominumque ferarumque
et genus aequoreum, pecudes pictaeque uolucres
in furias ignemque ruunt : amor omnibus idem.*

Omne porte sur les deux occurrences de *genus*. La répétition de *genus* permet de distinguer deux domaines de la vie animale : les espèces terrestres (*in terris*), composées des hommes et des bêtes sauvages (*hominumque ferarumque*), et aquatiques (*aequoreum*) ; le poète complète la liste avec *pecudes* et *pictae uolucres*. L'ensemble de ces deux vers constitue le sujet de *ruunt*. L'expression *in furias ignemque ruunt* a donné lieu à de belles trouvailles, comme « dans le feu de passions folles ».

Proposition de traduction

« D'ailleurs, toutes les espèces terrestres, humaine et animales, et toutes les espèces aquatiques, les troupeaux et les oiseaux multicolores, se précipitent dans des désirs furieux et enflammés : l'amour est le même pour tous. »

*Tempore non alio catulorum oblita leaena
saeuior errauit campis nec funera uolgo
tam multa informes ursi stragemque dedere
per siluas ; tum saeuos aper, tum pessima tigris :
heu ! male tum Libyae solis erratur in agris.*

Après avoir étendu la portée du désir amoureux à l'ensemble des espèces animales, le poète offre une série d'exemples précis, sous forme de propositions indépendantes : *leaena* est le sujet de *errauit*, *ursi* de *dedere* (pour *dederunt*), *aper* et *tigris* d'un verbe *est* implicite. Des erreurs d'analyse ont généré de nombreuses difficultés de construction dans ce passage.

Comme nous l'avons vu plus haut avec *neque minor*, il convient de faire porter la négation *non* (et *nec*, qui la reprend dans la proposition suivante) sur la seule expression *tempore alio* (« ce n'est pas à un autre moment que... »).

Oblita, participe parfait du verbe déponent *obliuiscor*, a un sens actif ; il s'accorde avec *leaena* et exige le génitif *catulorum*. *Saeuior* est un comparatif et accompagne *leaena*. *Informes* qualifie *ursi*, le sujet de *dedere*. *Funera tam multa* et *stragem*, à l'accusatif, constituent le COD de *dedere*. *Volgo* n'est ni le nom *uolgus*, ni le verbe *uolgo* : il s'agit d'un adverbe qui s'applique à l'action exercée par les ours. L'adverbe de temps *tum*, employé à trois reprises, renvoie à la même époque (*tempore non alio*), et ne relève pas d'un balancement signifiant « tantôt... tantôt » : les deux sujets, *aper* et *tigris*, sont accompagnés d'adjectifs attribués au nominatif (*saeuos*, forme archaïque de *saeuus*, et *pessima*).

Une erreur de lecture a grandement compliqué la traduction du dernier vers de la section : trop souvent la nature passive de *erratur* a été ignorée et l'on a fait de *tigris* le sujet d'un *errat* inexistant ; et *solis*, lu comme un nominatif singulier, s'est trouvé rattaché à *tigris*. Il en résulte une traduction fautive, « *la tigresse erre, seule... » *Erratur*, à la 3^e personne du singulier, à la voix passive, a en fait un sens impersonnel (c'est sur ce verbe que porte l'adverbe *male*). *Solis*, adjectif à l'ablatif masculin pluriel, qualifie bien le complément circonstanciel de lieu *in agris*. Il ne s'agit ni de *solum*, *-i* (le sol de Libye) ni de *sol*, *-is* (le soleil de Lybie).

Proposition de traduction

« À aucun autre moment la lionne, oubliant ses petits, n'erra plus cruelle dans les plaines, ni les ours effrayants ne causèrent indistinctement autant de morts et de carnage dans les forêts ; alors le sanglier est cruel, alors la tigresse est très mauvaise ; hélas ! c'est alors pour son propre malheur que l'on erre dans les terres désolées de Libye. »

*Nonne uides ut tota tremor pertemptet equorum
corpora, si tantum notas odor attulit auras ?
Ac neque eos iam frena uirum neque uerbera saeua,
non scopuli rupesque cauae atque obiecta retardant
flumina correptosque unda torquentia montis.*

Après les animaux sauvages (la lionne, les ours, le sanglier, la tigresse), le poète cite l'exemple d'un animal domestique, le cheval.

Le verbe principal *uides* est construit avec une proposition subordonnée interrogative indirecte introduite par *ut*, dont le verbe *pertemptet* est au subjonctif présent (son sujet est *tremor*). Il faut associer *tota* et *corpora* pour constituer le COD de *pertemptet*. *Equorum*, au génitif pluriel, est le complément du nom *corpora*. S'ensuit une proposition subordonnée hypothétique, introduite par *si* ; *odor* est le sujet de son verbe *attulit*, et *notas auras*, son COD. La confusion d'*auras* avec **aures* aboutit à un non-sens.

Le poète envisage ensuite une liste d'obstacles qui ne peuvent résister au désir amoureux des chevaux : ce sont les sujets, au nominatif (*frena, uerbera, scopuli, rupes, flumina*), du verbe *retardant*, dont le COD est *eos* (pour *equos*). Le redoublement de la négation *neque* démontre l'incapacité des hommes à réfréner l'instinct de leurs montures, malgré les instruments utilisés (*frena, uerbera saeua*). *Non* porte sur la série des obstacles naturels (*scopuli, rupes, cauae, flumina*), coordonnés par *-que* et *atque*. *Virum* doit être lu comme un génitif pluriel (équivalent de *uirorum*), complément des noms *frena* et *uerbera*, et non comme un accusatif singulier. Une lecture trop rapide a pu occasionner une confusion entre *uerbera* (nom auquel s'accordait l'adjectif *saeua*, au nominatif neutre pluriel) et *uerba*, préjudiciable à la traduction. L'adjectif *cauae* s'accorde avec le nom *rupes* pour désigner les ravins, comme le signale le dictionnaire.

Le syntagme *obiecta flumina correptosque unda torquentia montis* présente des difficultés de construction, sources de nombreuses erreurs. *Flumina*, au nominatif neutre pluriel, est l'un des sujets de *retardant*. Lui sont accordés les deux participes *obiecta* (parfait passif) et *torquentia* (présent actif), coordonnés par *-que*. *Obiecta* définit les fleuves comme un obstacle. *Torquentia* explicite et accentue la difficulté constituée par cet obstacle. *Montis*, à l'accusatif pluriel (équivalent de *montes*), est le COD de *torquentia*, et doit être compris au sens de « rochers » (comme l'indique le dictionnaire, chez Virgile). *Correptos*, participe parfait passif de *corripio* (« saisir »), s'accorde avec *montis*. *Vnda*, à l'ablatif féminin singulier, en est le complément d'agent.

Ainsi, il convient avant tout de ne pas accorder *obiecta* ou *torquentia* avec *unda* (la scansion permet d'éviter cette erreur), et de ne pas lire *montis* comme un génitif singulier, pour éviter les non-sens les plus graves. Certaines traductions de *flumina obiecta* proposées étaient fort réussies : « des rivières qui font obstacle », « les fleuves placés sur leur chemin ».

Proposition de traduction

« Ne vois-tu pas comme un tremblement affecte le corps entier des chevaux si l'odorat leur a seulement apporté des effluves connus ? Et ni le mors ni le fouet cruel des hommes, ni les rochers ni les ravins ni l'obstacle représenté par les fleuves (même quand ils roulent des blocs de pierre arrachés par le courant) ne les arrêtent plus. »

*Iipse ruit dentesque Sabellicus exacuit sus
et pede prosubigit terram, fricat arbore costas,
atque hinc atque illinc umeros ad uolnera durat.
Quid iuuenis, magnum cui uersat in ossibus ignem
durus amor ?*

Les verbes de cette série de propositions indépendantes (*ruit, exacuit, prosubigit, fricat, durat*) ont pour sujet *ipse Sabellicus sus*. Détacher *ipse* de *Sabellicus sus* revient à distinguer deux sujets et mène à une erreur de construction. Ce portrait en actes du sanglier se préparant au combat accumule les éléments sur lesquels il agit ; ce sont les COD, à l'accusatif, des verbes d'action : *dentes* complète le verbe *exacuit* ; *terram, prosubigit* ; *costas, fricat* ; *umeros, durat*. Les ablatifs *pede* et *arbore* sont les compléments circonstanciels de moyen respectifs de *prosubigit* et de *fricat*.

La proposition relative finale a donné lieu à des erreurs de construction. Elle est introduite par le pronom relatif *cui*, accordé au masculin singulier avec l'antécédent *iuvēnis*. Il s'agit d'un datif d'intérêt, qui complète le verbe de la proposition relative, *uersat*, qui a lui-même pour sujet *durus amor*. *In ossibus* est le complément circonstanciel de lieu (à l'ablatif pluriel) du verbe *uersat*. L'accusatif *magnum ignem* est le COD de *uersat*.

Proposition de traduction

« Le porc sabellique lui-même se précipite, aiguise ses défenses, gratte la terre du pied, frotte ses côtes contre un arbre et endurecit ses épaules aux blessures, de part et d'autre. Qu'en est-il du jeune homme dans le cœur duquel un amour cruel agite un feu immense ? »

ÉPREUVES ORALES D'ADMISSION

Rapport sur la leçon

1 – Rapport sur la leçon en littérature française

établi par

Pierre Gallois

Inspecteur d'académie – inspecteur pédagogique régional de lettres
Académie de Créteil

et

Hélène Parent

Maîtresse de conférences des Universités
Université de Lorraine

I. Remarques générales

Le jury a constaté avec plaisir que la très grande majorité des candidats maîtrisaient les attendus formels de l'exercice : durée de l'épreuve, organisation générale du propos, analyse de passages précis, circulation dans l'œuvre. Les candidats témoignent la plupart du temps d'un réel travail sur l'œuvre, certaines leçons sont dynamiques et se distinguent par une lecture vraiment personnelle de l'œuvre. Ont été valorisés les candidats capables de montrer leur intérêt réel, voire leur enthousiasme, pour l'exposé qu'ils proposent.

En revanche, certains ont un rapport trop passif à l'exercice et ne semblent pas convaincus par leur propre propos. Quels que soient l'œuvre et le libellé, il convient d'éviter de donner au jury l'impression de subir l'épreuve, d'autant que ce dernier veille à valoriser toute prestation qui témoigne d'un effort pour affronter les difficultés et aspérités du sujet posé.

De manière plus spécifique, concernant certains genres et certaines périodes, nous rappelons quelques éléments qui font trop souvent défaut :

- Pour le Moyen Âge et le XVI^e siècle, c'est bien le texte en langue originale qu'il faut étudier, et non les traductions ou translations.
- Pour les œuvres théâtrales, on attend du candidat qu'il soit capable de mobiliser une réflexion dramaturgique et d'envisager les dimensions scénique et dialogique propres au genre. En outre, le propos des candidats gagnerait à davantage prendre en compte la construction de l'action dramatique et la dynamique du dialogue dans son ensemble (ce qui est également vrai pour l'explication de texte sur un extrait théâtral, au reste).

- Pour les œuvres poétiques, les remarques sur la versification, la métrique et le travail poétique de la langue font trop souvent défaut.

Enfin, nous ne saurions trop conseiller aux candidats d'adopter une attitude neutre face au jury, notamment au moment du tirage du sujet. C'est en effet toujours un membre de la commission qui s'en charge : dès lors, tout commentaire émis à ce moment préconstruit une représentation du travail et restreint la possibilité d'évaluer le candidat de manière neutre. À ce titre, il est particulièrement malvenu de porter un jugement de valeur sur le sujet proposé, sur sa difficulté ou, pis encore, d'avouer que l'œuvre sur laquelle il porte n'a pas été lue. Durant l'oral lui-même, enfin, on proscrira toute forme de familiarité qui viserait à établir une connivence avec les examinateurs, ou encore de les confondre avec les élèves auxquels on a l'habitude de s'adresser. Il convient ainsi d'être clair sans être trop lourdement didactique et de ne pas dicter scolairement sa problématique et son plan – bien qu'il convienne toujours de les annoncer.

II. La préparation de l'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 ; 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 / un long poème). 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 de bien lire le sujet, sans se tromper (le libellé « Valets et suivantes » dans les pièces de Lesage est malencontreusement devenu « Valets et servantes », alors même que le terme « suivante » était important puisqu'il caractérise justement un personnage-type du théâtre), d'appréhender le sujet dans toutes ses dimensions dans le cas d'une leçon, et de relire et d'analyser très attentivement le segment concerné dans le cas d'une étude littéraire. Dans le cas où le sujet consiste en une citation (par exemple « Il y a icy un nouveau monde » dans *Pantagruel* ; « Que je suis las d'être valet ! » dans les deux pièces de Lesage ; « Savoir vivre, c'est savoir feindre » chez Deshoulières), celle-ci 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 (« Altérer » dans *Pantagruel* ; « la fortune » dans les deux comédies de Lesage). En revanche, ce temps ne saurait compenser une impasse ou la mauvaise connaissance de l'œuvre concernée.

La durée de préparation de six heures offre au candidat les conditions nécessaires pour structurer son oral de manière méthodique. Elle lui permet d'élaborer un plan clair et rigoureux,

de sélectionner avec soin les extraits à lire et à commenter, et de veiller à un équilibre entre les différentes parties et sous-parties. Sur le plan pratique, cette durée autorise une organisation matérielle optimale : identification précise des passages à analyser, classement et numérotage des feuilles de brouillon, et vérification de leur lisibilité. Par ailleurs, ce temps, tout comme celui de l'oral lui-même, doit être maîtrisé pour éviter deux écueils : d'une part, l'épuisement prématuré des ressources intellectuelles après trois heures de travail, ce qui compromettrait la qualité de la prestation orale ; d'autre part, une finalisation précipitée de la troisième partie dans les dernières minutes. Il est donc vivement conseillé aux candidats de s'entraîner, dès la phase de préparation des écrits, à faire l'épreuve de ces six heures pour traiter des sujets types, ce qui constitue, au demeurant, un exercice pertinent pour la préparation à l'écrit.

III. 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 ; suivent dix minutes d'entretien durant lesquelles le jury pose quelques questions qui invitent le candidat à préciser, explorer d'autres pistes ou revenir sur certains éléments de son propos.

Concernant l'exposé, il est important de respecter un équilibre global entre les différentes parties, ce qui implique de se méfier d'une première partie trop longue qui viserait une impossible exhaustivité : cette année, plusieurs prestations ont ainsi présenté une première partie qui occupait presque la moitié du temps imparti, ce qui a empêché leurs auteurs de pouvoir développer sereinement la totalité de ce qu'ils avaient prévu.

a) Analyse du sujet

Le jury a constaté encore une fois cette année que certains 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. Les candidats doivent ainsi être vigilants à épuiser autant qu'ils le peuvent le sujet donné, surtout quand il se limite à un ou deux mots, dont il convient d'explorer les différents sens (par exemple « Ténèbres et lumière » dans les *Œuvres* poétiques de Vigny). Il faut toutefois veiller à ne pas tirer le sujet vers un sens trop large et généraliste qui soit prétexte à tout embrasser. Ayant proposé le sujet « Compter / conter dans *Pantagruel* », le jury a été pour le moins surpris d'entendre un candidat prendre en considération essentiellement le premier terme, sans réellement le lier au second, et lui donner le sens de « ce qui compte » (ce qui importe), ce qui a donné lieu à un catalogue très général sur les éléments « importants » du roman de Rabelais – alors même que le verbe « compter » devait être entendu au sens numérique du « décompte », et mis en relation avec « conter », soit la narration. On songe également à une autre prestation, par ailleurs honorable, sur le sujet « Le monde en noir et blanc » chez Roubaud, où le candidat a parfois trop occulté le premier terme « le monde ».

Il est nécessaire que les candidats appréhendent de prime abord le sujet sans se référer à ce qu'ils savent et ont appris. L'enjeu est d'éviter de le tirer artificiellement vers des exemples que l'on souhaiterait à tout prix insérer dans son exposé. Le jury a remarqué la tendance, chez

certaines candidats, à faire dériver le sujet dans une direction qui les arrange, leur permettant de replacer leurs connaissances. Ainsi, un candidat qui avait à traiter le sujet « Parler François » dans *Pantagruel* a développé presque tout son propos sur la question du langage littéraire et des usages de la langue par Rabelais, en ne s'attardant que ponctuellement sur la tension entre la langue française et les autres langues évoquées et / ou parlées dans l'œuvre. Un autre candidat, sur le sujet « Une crise de vers ? » chez Roubaud, a essentiellement produit des considérations trop générales sur la langue poétique et l'expérience de la mort.

b) Construction de la leçon

La leçon est un exercice rigoureux et méthodique et la construction de l'exposé oral repose sur le respect de certains attendus.

L'introduction commence par une amorce qui conduit au sujet tout en montrant sa pertinence, au regard des enjeux de l'œuvre. Il est ensuite nécessaire de passer un temps conséquent (au moins cinq minutes) sur l'analyse du sujet afin d'en extraire toutes les pistes herméneutiques qui vont conduire la leçon. Une introduction trop succincte est le signe que le candidat ne l'a pas étudié dans toute ses dimensions et qu'il en a restreint les enjeux. C'est pourquoi il est vivement conseillé de se demander pourquoi ce sujet a été donné pour déterminer en quoi il pose problème.

Une simple reformulation du sujet ne saurait tenir lieu de problématique : on attendra en effet d'un candidat à l'agrégation la capacité à entrer dans une véritable réflexion littéraire. À titre d'exemple, nous reproduisons la problématisation et le plan d'une leçon solide sur « La fortune » dans les pièces de Lesage. L'approche du candidat a articulé les aspects thématiques, poétiques et dramaturgiques du sujet, autour de la problématique suivante : « Comment le thème de la richesse, essentiel dans les deux pièces, renouvelle, modifie et amplifie les hasards et coups du sort traditionnels de la comédie ? » Le plan proposé était le suivant : I. Un thème central dans les intrigues des deux pièces ; II. Un puissant ressort comique ; III. La dimension motrice et structurelle de la fortune dans la construction de l'action. À l'inverse, le sujet « Valets et suivantes » a donné lieu à une prestation témoignant d'une bonne connaissance des pièces, mais le candidat n'a pas prêté suffisamment attention à la poétique du personnage, à la question des types et de l'évolution que Lesage leur fait subir en multipliant ces figures et en les situant au croisement de plusieurs genres littéraires (en particulier en raison de l'influence du roman picaresque).

c) Utilisation des connaissances

Une leçon, comme une dissertation, est un exercice argumentatif : il est fondamental que chaque étape du raisonnement 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 perdre le sujet de vue pour verser dans la récitation de cours et de la restitution aveugle de connaissances.

De même, les candidats doivent rester vigilants quant à la précision des exemples choisis. Il est préférable d'éviter de multiplier les références, sous peine de s'adonner à un simple catalogue. On appréciera davantage des micro-lectures développées et approfondissant le lien avec le sujet plutôt qu'une recherche d'exhaustivité. En effet, il faut veiller à ce que chaque exemple soit recontextualisé en fonction des enjeux de l'œuvre et clairement relié à l'argument proposé. L'exemple, enfin, ne doit pas être purement illustratif :

les passages commentés doivent permettre de faire progresser et de relancer la démonstration. C'est un écueil qu'un candidat, sur le sujet « Je et tu » dans *Quelque chose noir*, a su éviter en s'abstenant de faire l'inventaire des situations énonciatives que construisent les poèmes.

Enfin, il est recommandé, de reprendre régulièrement au cours de l'exposé les termes de l'énoncé afin de démontrer que le sujet reste au cœur de la réflexion et que jamais on ne s'en éloigne. Ne pas s'y référer suffisamment expose en effet au risque d'une perte de cohérence dans le propos, ou pire, d'une dérive hors-sujet. Il convient donc d'explicitier avec soin les articulations entre les parties et sous-parties, afin que le jury puisse suivre aisément le fil du raisonnement. C'est précisément sur ce point que le candidat pourra pleinement mettre à profit et donner à voir ses compétences pédagogiques.

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 un commentaire portant sur une unité textuelle plus large : il ne s'agit pas de proposer une analyse diluée du passage donné, ni une juxtaposition de micro-analyses linéaires. L'enjeu consiste bien plutôt à 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. Il convient toutefois de respecter un équilibre entre une étude littéraire intégralement centrée sur le passage, sans attention au reste de l'œuvre, et une étude littéraire trop large, qui prend la section comme prétexte à un propos général sur l'œuvre. Le jury a ainsi entendu cette année une étude littéraire portant sur la huitième section de *Quelque chose noir*, où le candidat a plaqué sur le passage qu'il devait analyser un propos – au demeurant pertinent – qui concernait en fait l'ensemble du recueil de Roubaud, sans prêter une réelle attention à la spécificité de celui-ci.

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 ou ruptures – qu'elles touchent aux thèmes abordés, à l'énonciation, aux registres, au style, etc. –, ce qui permet de dégager une problématique pertinente. Dans le cas d'une œuvre poétique en particulier, il convient de questionner la raison d'être du groupement proposé à l'étude (pourquoi a-t-on réuni cet ensemble de poèmes ?). Le jury a ainsi entendu une étude littéraire dont le sujet était « La mort du loup », « la flûte » et « Le mont des oliviers » dans les *Poèmes philosophiques* de Vigny au cours de laquelle le candidat, tout en proposant des développements pertinents sur chaque texte, n'a pas prêté suffisamment attention à ce qui justifiait leur rapprochement, tant sur le plan formel que sur le plan du contenu (l'articulation du récit et discours ; la question du silence ; les échos avec le genre de la fable...).

Le développement, généralement en trois parties comme pour les autres types de 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 ferait courir le risque de tomber dans la paraphrase. Il importe tout particulièrement de s'arrêter sur des extraits précis pour les lire et les analyser dans le détail. Comme pour les autres leçons, il convient de veiller à l'équilibre entre les différentes parties, ainsi qu'à la qualité

de la troisième partie, trop souvent expédiée, soit par manque de contenu, soit – ce qui est d'autant plus dommage – par manque de temps. Le jury a ainsi regretté, à l'occasion d'une étude littéraire portant sur les chapitres IV et V de *Pantagruel*, d'entendre une introduction très prometteuse et une excellente première partie... qui ont hélas occupé la quasi-totalité des quarante minutes.

IV. L'entretien

L'entretien constitue une étape décisive, trop souvent sous-estimée par les candidats. Les questions posées par le jury ne dissimulent pas implicitement des attentes masquées ; elles offrent au contraire au candidat l'opportunité de préciser ses analyses, d'éclairer des articulations qui pouvaient manquer de clarté ou d'approfondir des pistes effleurées lors de l'exposé. Ouvertes par nature, ces questions n'appellent pas de réponse préétablie : elles évaluent la capacité du candidat à argumenter avec spontanéité, en mobilisant des exemples tirés des œuvres au programme et qui ne se limitent pas aux exemples traités dans le cours de l'exposé.

Le jury apprécie que le candidat s'attache à répondre avec clarté, sans répéter son exposé initial ni s'excuser d'un éventuel manque de précision. Une posture défensive, désinvolte ou désabusée face aux questions est dommageable, car un entretien convaincant peut compenser les lacunes d'une leçon incomplète. Par ailleurs, le jury accorde volontiers quelques secondes de réflexion lorsque les questions soulèvent des enjeux esthétiques ou poétiques complexes, nécessitant un temps de structuration des idées.

Rappelons enfin que l'entretien ne peut en aucun cas faire baisser la note : au contraire il ne peut que revaloriser la prestation. Pour cette raison, nous invitons les candidats à rester pleinement mobilisés durant cet échange, malgré la fatigue qu'ils éprouvent légitimement.

V. Maîtrise de l'oral

Comme pour toute épreuve orale, le candidat doit faire preuve de clarté et de cohérence dans son propos, en adoptant un rythme adapté, ni trop rapide ni trop lent. Cette exigence est d'autant plus importante pour la leçon qui constitue un temps de parole long et continu.

Cet exercice permet au jury d'apprécier la manière dont le candidat enseigne, même si le caractère académique de la leçon la distingue d'un cours classique. Il est donc essentiel d'adopter un ton convaincant et dynamique, en dépit du stress inhérent à la situation. Si le jury tolère quelques hésitations, il regrette en revanche d'avoir entendu des leçons « ânonnées », marquées par une voix faible, des propos entrecoupés de tics de langage ou une perte de fil dans les notes. Ces écueils soulignent l'importance d'une préparation méthodique (voir *supra*) et d'un entraînement régulier tout au long de l'année.

2 – Rapport sur la leçon de cinéma

établi par

Thomas Steinmetz

Professeur agrégé en classes préparatoires aux grandes écoles
Lycée Louis-le-Grand, Paris

L'œuvre cinématographique au programme du concours cette année était un classique, sur lequel il existe une abondante production critique, manifestement assez bien connue des candidats qui ont présenté une leçon sur *Barry Lyndon*. Le film avait été travaillé sérieusement pendant l'année de préparation et ses grandes caractéristiques – ancrage historique, adaptation littéraire avec présence d'une voix *over* narrative, spécificités du travail de mise en scène et de filmage (références picturales, utilisation particulière du zoom avant ou arrière pour effectuer des recadrages, travail sur la lumière, précision de la reconstitution) – ont été prises en compte pour l'élaboration des analyses, dans les meilleurs exposés.

1. Quelques rappels utiles : principes et attendus de l'exercice

La leçon de cinéma s'apparente en tout point à celle de littérature, tant dans ses conditions de préparation que dans les attendus de l'exercice lui-même : d'une durée de 50 minutes (40 minutes de présentation orale suivies de 10 minutes d'entretien avec le jury), elle est préparée en six heures, et peut consister soit en un exposé sur une question donnée, soit en une étude filmique – équivalent, pour le cinéma, de l'étude littéraire.

- S'agissant de la leçon proprement dite, il est demandé d'aborder l'œuvre au programme à la lumière de l'un de ses aspects particuliers. Ce peut être un thème, une catégorie esthétique, une caractérisation générique, un personnage, un couple de notions complémentaires, une citation tirée de l'œuvre... Le candidat est invité à en mesurer à la fois l'importance et la pertinence pour éclairer et approfondir sa compréhension de l'œuvre. Ainsi, cette année, les candidats se sont vu proposer les sujets suivants : « Ombre et lumière », « L'érotisme », « *Barry Lyndon*, un conte amoral ? », « Le XVIII^e siècle de *Barry Lyndon* », « Tromperies et mirages », « Les dés sont pipés », « Cadrer la violence », « Barry, un héros ? », « Narrateurs et narration ».

Quel que soit le plan d'étude proposé par le candidat, le jury attend toujours (comme dans une leçon de littérature) :

1. que le sujet soit soumis, dans l'introduction, à un examen minutieux, afin d'en expliciter le sens, de réfléchir, le cas échéant, à la façon dont les termes de l'intitulé sont articulés, aux présupposés, aux choix formels opérés, de manière à éviter toute confusion avec des sujets apparemment proches et à cadrer précisément la discussion à venir : par exemple, sur « Ombre et lumière », le choix du singulier n'est pas indifférent, puisqu'il s'agit moins de travailler sur le jeu des ombres et des

lumières à l'écran, que sur deux catégories, et de s'interroger, peut-être, sur l'existence dans *Barry Lyndon* d'une opposition symbolique et fonctionnelle entre ce qui relève du lumineux et du ténébreux. Plusieurs niveaux d'analyse peuvent alors apparaître, dont il faut tenir compte pour circonscrire le champ de la réflexion attendue : dans le cas présent, on pouvait certes envisager la façon dont Kubrick construit un régime visuel très original, renonçant autant que possible aux éclairages artificiels au profit de la lumière naturelle (soleil, bougies) pour produire des effets esthétiques rappelant certains peintres du XVIII^e siècle. Mais le sujet doit aussi être envisagé dans un sens métaphorique et moral : l'ombre et la lumière peuvent renvoyer à l'ambiguïté d'un personnage ambivalent et d'un monde où les apparences brillantes dissimulent la noirceur des rapports sociaux. Mettre en relation ces deux niveaux, formel et thématique, permet, dans un exemple comme celui-ci, d'éviter un traitement trop superficiel ou incomplet de la question.

Comme pour une dissertation, l'analyse du sujet aboutit à la formulation d'une problématique, c'est-à-dire d'une difficulté qu'aura fait apparaître l'examen de l'intitulé, un point qui ne va pas de soi et que le développement aura pour tâche de tirer au clair. Dégager une problématique pertinente, c'est montrer que l'on a perçu l'intérêt du sujet, les raisons pour lesquelles il fait apparaître la complexité de l'œuvre étudiée et nous engage à approfondir la lecture que l'on en fait. Pour « Tromperies et mirages », par exemple, on pouvait partir d'un paradoxe apparent : alors que les supercheries, mensonges et faux-semblants sont omniprésents dans *Barry Lyndon*, on peut avoir le sentiment qu'ils apparaissent comme une voie d'accès presque nécessaire à la vérité d'un monde, envisagée sur le mode de la désillusion.

2. que le candidat, après avoir précisément examiné et problématisé le sujet, s'appuie sur un repérage et sur la présentation raisonnée d'un corpus de références attendues, qui sont autant d'entrées dans la question à traiter. Par quels plans, répliques, variations de point de vue, représentations d'accessoires, caractéristiques du jeu des acteurs, cadrages, musiques, bruitages, etc., l'œuvre illustre-t-elle le sujet proposé ? Pour proposer un exposé solide, il faut préalablement avoir recensé dans le film le matériau qui nourrira la discussion. Il ne s'agit naturellement pas de se contenter d'un inventaire ; mais en comparant les diverses manifestations des occurrences relevées, en notant leur diversité, leur rôle variable au sein du dispositif filmique, on se donne la possibilité de construire une vision nuancée du sujet. Il s'agit là de la composante typologique du traitement de la question. Ainsi, pour traiter un sujet comme « Les dés sont pipés », il était utile de relever toutes les manifestations de la tricherie aussi bien au sein de l'œuvre, par la représentation des jeux de cartes, des duels truqués, du spectacle de magie ou des modalités de la séduction, par exemple, que dans sa conception même – l'usage de la voix *over* par un narrateur omniscient, la subdivision du film en deux grandes parties dont les titres semblent sceller d'avance le destin des personnages... Utiliser des dés pipés, c'est s'assurer à tous coups de gagner la partie : malgré les apparences, les chances ne sont pas réparties équitablement, et cette idée pouvait également aider à réfléchir au destin de Barry et à la rigidité

d'une structure sociale dans laquelle il est toujours illusoire de prétendre changer de condition.

3. À partir de cette identification initiale des références utiles, on s'efforce de mettre en lumière les qualités cinématographiques de l'œuvre étudiée : richesse des effets de sens produits, variété et pertinence des procédés de mise en scène, capacité du film à émouvoir, à déconcerter, à convaincre, à engager le spectateur dans un processus ludique ou dans une forme d'introspection, à peindre ou à juger une époque, une société... L'interprétation est ainsi orientée par la conscience de ce qui fait la valeur d'une œuvre, et le sujet est une occasion d'apprécier et de donner à percevoir cette valeur, en dégagant la richesse et complexité des choix créatifs opérés par un cinéaste. C'est dans cette composante interprétative que se manifeste une relation vivante au film ; c'est là que la leçon devient pleinement un moment d'élucidation.

En somme, une bonne leçon est donc à la fois *informée* grâce à une bonne connaissance du film et de la littérature critique, *engagée* dans un processus de lecture et d'interprétation personnelles, et *nuancée* puisque, à mesure que l'on examine les différents aspects d'une question, on est presque nécessairement amené à prendre de la distance par rapport à un discours général sur les œuvres, si juste soit-il, à se libérer d'un cours pour élaborer sa propre lecture, sans préjugés, sans plaquer des réponses toutes faites sur un problème par nature ouvert ; la leçon est ainsi l'occasion de tester des hypothèses interprétatives et de mettre en lumière, par l'examen de séquences ou de photogrammes, la complexité d'une œuvre.

- Dans le cas d'une étude filmique, on propose, sur un extrait qui peut durer dix à quinze minutes, un commentaire composé. L'étude linéaire est exclue, en raison des proportions du passage à analyser en quarante minutes : elle ne pourrait guère offrir autre chose qu'un survol.

L'extrait étudié doit être, en introduction, situé aussi précisément que possible dans l'économie de l'œuvre. La question des limites du passage est importante et doit toujours être posée, car elle est l'occasion de réfléchir aussi bien à la façon dont le passage à commenter s'insère dans un ensemble – quelle rupture marque-t-il dans la continuité dramatique ? – qu'à l'unité interne de l'ensemble assez vaste que l'on est invité à considérer.

Il faut ensuite, dans le fil du développement, et dès la première partie, préciser la tonalité de l'extrait et s'intéresser à sa composition, à sa dynamique, à ses articulations et variations internes, aux questions de rythme, etc.

Enfin, comme dans tout commentaire composé, il est essentiel de ne pas s'en tenir à une approche purement descriptive de l'extrait, mais de l'envisager comme un vaste dispositif pour bien faire comprendre comment il produit ses effets, d'affiner la compréhension des enjeux dramatiques ainsi que l'analyse de la construction psychologique des personnages et d'interpréter, enfin, les principaux choix esthétiques opérés par le réalisateur, le jeu des acteurs, le texte entendu (répliques ou voix over).

2. Conseils méthodologiques, erreurs à éviter

- Il faut être très attentif à la façon dont est formulé l'intitulé du sujet : le fait qu'il se présente sous la forme d'un seul groupe nominal, d'une question, d'un infinitif, d'une phrase averbale, d'une citation, etc., n'est jamais indifférent et oriente déjà les candidats dans la délimitation du champ de réflexion et dans le choix d'une problématique adaptée. Par exemple, un sujet en forme de question, comme « *Barry Lyndon*, un conte amoral ? » constitue une invitation à s'interroger sur les rapports complexes du cinématographique et du littéraire, notamment dans le cas d'une adaptation (qu'implique l'identification d'un film à un récit ? Jusqu'où une telle identification est-elle pertinente ?), sur les liens entre les formes littéraires du conte et du roman (*Barry Lyndon* reprend à son compte certaines conventions de l'un et de l'autre), sur les rapports de la moralité, notamment au sens de « la morale de l'histoire », de l'amoralité et de l'immoralité. Pour traiter « Le XVIII^e siècle de *Barry Lyndon* », il est important d'être attentif au sens de la préposition *de* : on parle d'une représentation subjective, esthétisée du XVIII^e siècle *tel que l'envisage Kubrick*, pas nécessairement fidèle à la réalité historique, mais filtrée par des représentations picturales d'époque et par la conception du réalisateur. C'est donc un tout autre sujet que « Le XVIII^e siècle dans *Barry Lyndon* », qui demande de s'interroger sur le mode de reconstitution dans le film d'une vérité historique. Quant aux sujets-citations, ils doivent être traités comme dans une leçon de littérature : il est important d'identifier d'abord la source, de replacer la formule dans son contexte, et à partir de là, de se demander ce qu'elle permet de comprendre ou de remettre en question dans l'ensemble de l'œuvre.
- La maîtrise d'une terminologie cinématographique minimale est indispensable, non pour transformer la leçon en simple exposé technique, mais afin de pouvoir décrire avec précision ce que l'on voit, et de l'interpréter de façon argumentée. On attend des candidats qu'ils sachent distinguer sans hésiter un travelling d'un panoramique, caractériser une valeur de plan, décrire un effet de profondeur de champ, identifier l'utilisation d'une focale longue et en expliquer les propriétés. Ainsi un sujet comme « Cadrer la violence » ne peut-il être traité qu'à partir d'une observation rigoureuse des choix de mise en scène lors des scènes de duels, de batailles ou de châtiments corporels : la distance imposée dans certains cas par le cadrage large, le refus du montage rapide au profit de plans-séquences sont autant d'éléments qui ne peuvent être identifiés et commentés qu'en employant le vocabulaire cinématographique approprié. Ces connaissances ne valent toutefois que par l'usage qu'on en fait : identifier l'utilisation d'une focale, un mouvement d'appareil ou un effet d'éclairage n'a d'intérêt que si l'on en propose une interprétation ancrée dans le contexte précis de la séquence analysée. Aucun procédé n'a de sens unique et universel.
- Une bonne leçon de cinéma s'appuie sur l'analyse d'exemples, qui ne sont pas simplement décrits, mais qu'il faut projeter. Il peut s'agir de photogrammes ou de courts passages, qui doivent être mobilisés dans chaque sous-partie de l'exposé. Trop souvent, le jury a eu à déplorer la projection bien trop tardive (en fin de première partie, parfois même en deuxième partie de la leçon) de rares images, moins analysées que hâtivement décrites, et utilisées non pour approfondir ou faire progresser la réflexion, mais simplement comme illustrations d'une idée annoncée précédemment. Cela est

dommageable : les exemples montrés doivent être intégrés à la démonstration et non simplement juxtaposés à un propos qui se déploierait de façon autonome. Montrer un photogramme pour illustrer ce que l'on vient de dire, c'est sous-exploiter la ressource visuelle ; il faut prendre le temps d'examiner ce que l'on projette à l'écran, de montrer comment la composition du plan, la répartition des masses visuelles, la direction du regard, la texture de la lumière confirment, nuancent ou démentent l'interprétation proposée. Les séquences projetées doivent être d'une durée suffisante, au minimum une dizaine de secondes, pour permettre une analyse satisfaisante du déroulement et du rythme. Il est également utile d'annoncer, avant la projection, les points auxquels le jury doit être attentif.

3. Bilan de cette session : présentations réussies, points à améliorer

Les notes attribuées s'échelonnent de 3 à 15,5 sur 20, pour un total de neuf leçons. C'est dire qu'il est tout à fait possible de très bien réussir la leçon de cinéma, mais que les candidats y étaient très inégalement préparés, certains alliant une parfaite maîtrise de l'œuvre à une bonne connaissance des attendus et des spécificités de l'exercice, d'autres étant manifestement moins armés.

Les meilleures prestations mettaient en valeur une connaissance non seulement précise mais aussi personnelle du film, irréductible à la restitution de lectures secondaires ou de souvenirs de cours : dans ce cas, on remarquait en particulier que le choix des séquences évoquées était pertinent et adapté au sujet précis, lors de l'exposé, et que dans l'entretien, les candidats pouvaient compléter ce choix par d'autres références, en décrire la composition avec exactitude, et, passant du détail au tout, en tirer des observations utiles à la compréhension de l'ensemble du film. Les caractéristiques stylistiques les plus distinctives de *Barry Lyndon* – l'usage de la lumière naturelle, la lenteur hypnotique des zooms, la distance ironique de la voix *over*, la symétrie architecturale des compositions, les références picturales – étaient mentionnées à bon escient pour affiner et enrichir les analyses. En somme, les meilleurs candidats sont parvenus à élaborer, à partir d'un sujet imposé, une lecture personnelle du sujet au fil d'une démonstration éclairante et équilibrée, évitant de faire de la leçon un relevé technique purement descriptif, ou un enchaînement d'entrées thématiques. Le jury a eu le plaisir de constater que l'œuvre était en général bien maîtrisée, et n'a que très rarement entendu des erreurs ou approximations gênantes sur le nom des personnages ou le contenu de l'histoire. De même, les modalités de l'adaptation littéraire ou les grandes caractéristiques techniques de *Barry Lyndon* étaient généralement connues, à défaut d'être toujours utilement intégrées à la réflexion.

C'est dire qu'à l'inverse, les leçons les moins convaincantes souffraient moins d'une insuffisance de connaissances que d'erreurs, parfois rédhibitoires, de méthode. Une analyse trop rapide du sujet ne peut conduire qu'à l'élaboration d'exposés mal cadrés. Rappelons que les candidats disposent, pendant leur préparation, de quelques ouvrages de référence dont la consultation peut se révéler très utile. Dans le développement lui-même, le défaut le plus pénalisé demeure l'absence de prise en compte de la dimension proprement cinématographique du film. Analyser *Barry Lyndon* en n'évoquant que la trajectoire du personnage, sa psychologie ou les ressorts de l'histoire, sans jamais prendre en compte les choix de mise en scène qui façonnent notre perception de ce personnage, revient à traiter le

film comme un roman en images, alors que précisément, tout le travail de l'adaptation littéraire consiste à mobiliser dans leur spécificité toutes les ressources de la mise en scène, du montage, du son. La performance des acteurs, la direction de Ryan O'Neal, la façon dont le cadrage peut à la fois montrer et mettre à distance un personnage, l'ironie que la voix *over* introduit entre ce que nous voyons et ce que nous comprenons : tout cela doit être pleinement intégré à la démonstration. Enfin, un film comme *Barry Lyndon*, dont l'ambivalence morale est constitutive, s'accommode mal des lectures trop simplificatrices, qui voudraient faire de Barry un héros sympathique ou un vil antagoniste ; la société que le héros cherche à intégrer n'est ni glorifiée ni simplement condamnée.

En conclusion, le jury tient à souligner le sérieux avec lequel cette épreuve a été abordée ; la préparation a été solide, et on a souvent pu constater une familiarité réelle avec l'œuvre au programme. Il faut également saluer la maîtrise technique dont ont fait preuve les candidats dans le maniement des outils informatiques mis à leur disposition : la projection des photogrammes et des extraits s'est déroulée avec fluidité, sans que les difficultés techniques ne viennent perturber le déroulement des exposés. Aux futurs candidats, on conseillera de continuer à se familiariser avec les spécificités de l'analyse filmique, pour gagner encore en aisance dans ce domaine. C'est un exercice qu'ils ont peu l'occasion de pratiquer dans la préparation des concours de Lettres, mais qui peut leur être très utile, non seulement en vue des épreuves orales, mais également dans leur pratique d'enseignement, notamment dans le cadre de l'éducation aux médias et à l'image.

3 – Rapport sur la leçon en langues anciennes

établi par

Béatrice Nicolas

Professeure de chaire supérieure en classes préparatoires aux grandes écoles
Lycée Ernest Renan, Saint-Brieuc

et

Delphine Meunier

Professeure agrégée en classes préparatoires aux grandes écoles
Lycée Stanislas, Paris

La leçon et l'étude littéraire sont une épreuve importante de l'oral, tant par le volume horaire qui lui est consacré, que par le coefficient qui lui est attribué. Il convient donc d'en bien connaître la forme et d'avoir quelques principes clairs et efficaces pour structurer à la fois le temps de préparation et l'exposé devant le jury.

Précisons d'abord **les modalités et la nature de cet exercice**.

Se préparer à un concours suppose d'en bien connaître les épreuves : la lecture d'un ou plusieurs rapports de jury s'impose pour cerner les modalités de la leçon proprement dite ou de l'étude littéraire et les attentes du jury. Il est nécessaire de rappeler ce principe de bonne méthode, car cette année par exemple, le jury a entendu une prestation qui se trompait d'exercice. Le candidat s'est engagé dans un exposé pédagogique, correspondant à la leçon d'admission du CAPES plutôt qu'à celle de l'agrégation : pour le sujet « Le καλὸς κάγαθός dans les livres I et II des *Helléniques* de Xénophon », le candidat a ainsi décrit les séances et activités qu'il aurait proposées à des élèves hellénistes de Première. Le jury a certes bien perçu les connaissances et les compétences didactiques du candidat, mais il attend de surcroît un effort de synthèse et d'approfondissement, qui dépasse le catalogue ou la description des passages jugés pertinents par les candidats.

Les sujets de leçon sont très variés dans leur formulation (le libellé peut s'en tenir à une notion ou à un nom propre, à une question, une citation de l'œuvre sur laquelle porte le sujet ou d'un autre ouvrage littéraire ou critique en rapport avec elle). Ils sont aussi très variés dans leur approche (thématique, poétique, esthétique, histoire littéraire...). Les candidats sont, dans tous les cas, invités à proposer une réflexion approfondie et structurée, parfois hors des sentiers battus, permettant d'élaborer une interprétation d'ensemble de l'œuvre, dont la bonne connaissance est ainsi démontrée : ils sont invités à mettre en évidence, pour cette œuvre, les propriétés d'une écriture, une vision du monde, une pensée ou une émotion.

Le second type de sujet proposé en leçon, l'étude littéraire, semble un exercice moins familier des candidats. L'horizon herméneutique est le même que pour la leçon, mais en

concentrant la réflexion sur un extrait long d'une dizaine de pages. Il s'agit d'en proposer un commentaire composé (et certainement pas linéaire), en en dégagant la cohérence structurelle et thématique pour mieux faire valoir les enjeux littéraires. Ces enjeux peuvent certes être représentatifs de l'œuvre en son entier, mais il faut se garder de plaquer systématiquement sur l'extrait quelques axes généraux. Il est plus probable que ces enjeux soient spécifiques au morceau choisi par le jury, qui à dessein en a choisi les limites, pour inviter à questionner sa place et sa fonction dans l'économie de l'œuvre. Prenons l'exemple d'une étude littéraire qui portait sur les dix dernières pages du livre II des *Helléniques* (II, 4, pp. 98-108) : le plan proposé au jury juxtaposait des aspects assez convenus et, de fait, ne tenait pas compte de la spécificité du passage : I) Un récit historique : armes et batailles ; II) Un récit vivant et animé ; III) Valorisation des hommes et de leurs qualités. En réalité, l'évocation des faits d'armes était, malgré leur effective densité, quantitativement assez limitée dans ce passage et qualitativement assez générique. Le récit de Xénophon accorde surtout une place prépondérante à trois discours, qui encadrent et ponctuent le passage : la harangue de Thrasybule avant la Bataille du Pirée, le discours du héraut des mystes Cléocritos après la défaite des Trente, et le discours du même Thrasybule, pour conduire à l'amnistie. Par ces discours, il ne s'agit pas simplement de rendre le récit « vivant » : il s'agit pour Xénophon, dans le morceau d'authentique bravoure de deux personnages historiques dont il fait presque en l'occurrence ses truchements, d'exprimer ses vues sur la politique athénienne et la leçon qu'il tire des événements.

L'étude littéraire doit donc s'attacher à couvrir aussi régulièrement que possible la totalité de l'extrait indiqué, en s'appuyant régulièrement sur des lectures de tel ou tel extrait et en s'engageant dans un mouvement d'approfondissement croissant. Nous rappelons d'autre part que dans « étude littéraire », il y a « littéraire » : il convient donc de mettre en évidence l'ensemble des qualités techniques et esthétiques du texte : poétique, stylistique, énonciation, jeu sur les temps sont autant d'éléments à prendre en compte pour interpréter la portée de l'œuvre. Il ne s'agit évidemment pas de proposer un simple résumé, ou propos vaguement historique. La perspective attendue est bel et bien littéraire. Étudier par exemple les chapitres 3 à 5 du livre I des *Helléniques* ne consistait pas seulement à faire l'inventaire des chefs militaires intervenant dans ce passage, pour se demander quelles leçons il fallait tirer de ces figures de chefs et s'ils pouvaient être des modèles (I. La pluralité des chefs ; II. Portraits des chefs ; III. Trajectoire d'Alcibiade) : une telle démarche ne pouvait faire l'économie d'une analyse littéraire attentive au ton, au registre, au type de textes, aux proportions de tel ou tel passage, à l'énonciation, à la multiplication des points de vue... Par l'ensemble de ces indices d'écriture et de composition, l'interprète de ce chapitre devait pouvoir montrer que ces figures de chefs, et Alcibiade en particulier, sont effectivement l'occasion, une fois encore pour Xénophon, d'interroger la causalité historique.

Les candidats disposent d'abord d'un temps de préparation de 6 heures : ce temps long permet largement de reprendre le détail du texte, quand bien même le candidat aurait l'impression de le connaître insuffisamment. Plusieurs textes latins et grecs au programme ne représentent que quelques dizaines de pages et se laissent relire en entier durant le temps de préparation. Plusieurs candidats ont su mettre à profit ce temps de lecture et de travail, sans se laisser désarçonner par leurs impressions premières.

Le traitement du sujet et la problématisation

C'est évidemment une partie décisive de la préparation : l'exposé attendu lors de la leçon ou de l'étude littéraire ne consiste pas en une récitation des connaissances, souvent abondantes, que le candidat peut avoir de l'œuvre ou des études qui portent sur celle-ci. Il convient de se concentrer sur le sujet dans sa singularité, et, en particulier, de s'interroger sur les différents sens des termes et de les opposer, par exemple, à des termes proches. Ainsi, pour traiter de l'espace dans *Thyeste*, un candidat a pensé à l'espace scénique, bien sûr, mais aussi à l'espace intertextuel, ou à la notion d'espacement qui crée une distance entre les personnages ; le jury a pu regretter, en revanche, qu'il n'explore pas la tension entre Mycènes et Rome, ou n'interroge pas l'espace monstrueux qu'est le ventre à la fin de la tragédie. Il est en outre vivement recommandé de penser et problématiser les termes ou notions du sujet en s'appuyant sur le lexique antique qui exprime lui-même ces notions. Ainsi pour traiter le sujet « Violence et démocratie dans les *Helléniques* de Xénophon », il était incontournable de remarquer la polysémie du mot δῆμος (surtout dans le contexte politique des années 411-403), la différence entre κράτος et ἀρχή : cela permettait d'étudier les nuances que l'auteur introduit quand par exemple, au cours du procès des stratèges des Arginuses (I,7, 9-15, p. 61), il passe de δῆμος à πλῆθος, puis à ὄχλος à mesure que la séance bascule dans les menaces et les cris. De même, pour le sujet « Tours et détours dans les livres I et II des *Helléniques* », le candidat a mobilisé d'emblée les paronymes τόπος et τρόπος. Dernier exemple, pour traiter le sujet « L'histoire dans les livres I et II des *Helléniques* », il convenait de faire jouer les substantifs grecs susceptibles d'enrichir le libellé : les nuances entre ἱστορία, διήγησις et συγγραφή (termes d'ailleurs présents dans la notice) permettaient d'emblée d'opposer à la notion de l'objectivation historique, la dimension auctoriale et littéraire, *de facto*, plus subjective. Repérer et étudier le vocabulaire de l'auteur permet de découvrir les tensions problématiques du sujet, et ce, sans les oublier au fil de l'exposé. Cela dit, les candidats veilleront à ne pas pour autant surinterpréter tous les termes de l'énoncé du sujet : la conjonction « et », qui se rencontre souvent dans les sujets, implique évidemment que soit interrogée la nature précise (et problématique) des rapports entre les deux termes ainsi coordonnés (« Ordre et désordre dans *Thyeste* de Sénèque », « Sommeil et veille dans les chants 9 et 10 de l'*Illiade* d'Homère »...). C'est une étape dialectique majeure, mais il faut ne lui accorder que la place qu'elle mérite : elle ne saurait se substituer à une authentique introduction. Elle peut être utile dans le cadre de la préparation, mais non dans l'exposé lui-même.

Le jury a entendu à nouveau cette année des leçons de grande qualité. Elles émanent souvent de candidats qui ont à cœur d'interroger réellement le sujet qui leur est proposé : il ne s'agit pas de subir ce sujet, il s'agit de s'en saisir et d'en faire l'opportunité d'une enquête curieuse à la fois des propriétés du texte, de ses effets et de sa portée. C'est ce que nous appelons « s'en faire les passeurs ». Sur le sujet « Atrée dans *Thyeste* de Sénèque », le jury a entendu une leçon très investie, qui mobilisait à point nommé des références à la tradition critique sur cette œuvre, aussi bien que des citations, bien assimilées, de tel ou tel vers de la pièce. L'appropriation manifeste de l'œuvre et la maîtrise précise des outils de l'analyse littéraire étaient gage d'un plaisir communicatif à se mesurer avec le personnage tel que l'a conçu Sénèque. La perspective littéraire, et même méta-théâtrale, adoptée dans la troisième

partie de l'exposé (qui évoquait Atrée comme « metteur en scène » du *nefas*, animé d'un *furor* créateur), permettait de clore une étude fine et informée, qui n'oubliait pas de prendre en compte les dimensions générique, poétique et artistique de l'œuvre.

Le jury a souvent constaté que ce sont précisément ces dimensions littéraires (générique, poétique et artistique) qui constituent la limite ou l'impensé de nombreux exposés qui lui sont présentés (y compris quand les candidats proposent leur propre traduction d'un passage). Dans un sujet comme « Compter, dénombrer dans les livres I et II des *Helléniques* », le candidat a certes envisagé que Xénophon traitait les données chiffrées avec le regard de l'homme de guerre ou du disciple de Socrate, constatant les erreurs d'appréciation des cités ou des stratèges, erreurs qui se traduisaient dans ces données chiffrées. Mais il manquait à l'horizon de cet exposé une réflexion sur l'écriture de l'Histoire et sur la façon dont Xénophon historien présente et oriente ces données, soucieux notamment de penser la causalité historique.

La conception et la conduite du plan

Elle découle de l'étape précédente. Le jury constate (en leçon comme en étude littéraire) un défaut de méthode qui consiste à faire de la première partie du plan, un catalogue d'occurrences (quand ce n'est pas, aussi, le cas des deux parties suivantes) : une problématisation plus approfondie autour de la notion de « vieux héros » dans les chants 9 et 10 de l'*Illiade* aurait ainsi évité d'avoir un plan sous forme de catalogue autour des figures de Nestor et Phœnix. Le plan doit au contraire proposer une dynamique, une gradation, qui fait entrer dans un approfondissement de la problématique et de ses champs de développement, notamment littéraires. Cependant, lors d'une étude littéraire, il est nécessaire à un moment de l'exposé d'aborder la composition du passage étudié et d'en dégager l'importance pour l'interprétation.

Rappelons que le plan, organique et dynamique, consiste à déployer les niveaux d'acception ou d'application de la notion, à découvrir le feuilleté problématique, avec un degré d'approfondissement croissant. Ainsi, le sujet « L'Histoire dans les livres I et II des *Helléniques* de Xénophon » a inspiré un plan dont le jury a apprécié la gradation simple mais efficace : I) la visée didactique de Xénophon ; II) la visée littéraire (mettant notamment l'accent sur l'ἐνεργεία) ; III) la visée polémique.

La mobilisation des connaissances

Beaucoup de candidats se sont manifestement bien préparés et arrivent à l'oral avec des connaissances sur l'œuvre (y compris une bonne familiarité avec l'édition qu'ils ont entre les mains, qui fournit souvent des notes éclairantes). Forte est alors la tentation de dire tout ce qu'ils savent ! Mais il faut rester attentif au sujet proposé, à sa formulation, ou à la nature de l'extrait donné en étude littéraire. Ainsi la grille d'analyse de Florence Dupont n'est pas indispensable pour commenter tout extrait de *Thyeste*, et l'*Abrégé des Histoires Philippiques* par Justin ne saurait se réduire systématiquement à un réservoir d'exemples pour des exercices de rhétorique. De même, les considérations générales sur la biographie de l'auteur

(à moins qu'elles soient pertinentes pour le sujet traité) peuvent être omises dans l'introduction.

Certaines œuvres au programme requièrent une bonne connaissance du contexte politique, culturel et historique de la rédaction, et, plus encore, du contexte politique, culturel et historique du contenu de ces œuvres. Par exemple, s'agissant des *Helléniques*, pour comprendre et analyser avec pertinence la démarche historiographique de Xénophon, il importe de bien discerner, par exemple, les acteurs politiques majeurs des années 411-403 (Lysandre, Critias, Thérémène...), les différentes factions en présence (souvent désignées, pour Athènes, par des périphrases liées à leur bastion : Οἱ ἐν τῇ πόλει, Οἱ ἐκ τοῦ Πειραιῶς...) ou les étapes marquantes des événements relatés par Xénophon (de l'instauration du régime des Trente au serment μὴ μνησικακήσειν scellant l'amnistie, en passant par les conditions imposées par Sparte, en la personne de Lysandre, au lendemain d'Aigos Potamos...). Il ne s'agit pas de faire assaut d'érudition : il s'agit d'acquérir ainsi un recul critique pour commenter l'œuvre, sa méthode et sa portée. De même, s'agissant de *Thyeste* de Sénèque, il convient de connaître la forme littéraire de la tragédie latine et les conditions de représentation du théâtre latin, qui ne sont pas celles du théâtre grec. *Le Théâtre romain* de Florence Dupont et Pierre Letessier (réédition 2017) fournira aux candidats nombre d'éléments de contextualisation.

Le recours à l'œuvre

Le choix et le traitement des extraits de l'œuvre, que l'on pourrait définir comme des micro-analyses, est un exercice subtil : il convient de choisir des passages éloquentes, représentatifs et d'une longueur gérable, en ayant toujours en tête le but de la démonstration au service de laquelle on les emploie. Certains candidats se sont ainsi perdus dans un récit paraphrastique de telle ou telle bataille des *Helléniques*. Le jury a observé à plusieurs reprises cette tendance au « racontage » qui doit absolument être évitée.

À l'inverse, au cours d'une leçon portant sur « Le même et l'autre dans les chants 9 et 10 de l'*Illiade* d'Homère », le jury a valorisé l'attention portée par le candidat au commentaire stylistique qui venait appuyer son argumentation sur la fidélité problématique du personnage d'Achille à son *ethos* : il a traduit les vers 410-411 du chant 9 et fait valoir habilement le rejet et la coupe penthémimère qui mettent en évidence les διχθάδιαι κῆρες du héros. Ceci ne fait que confirmer que les simples relevés ou listes d'occurrences ne suffisent pas : les citations doivent toujours donner lieu à un commentaire, même rapide, susceptible de faire valoir de façon insécable la poétique et la portée du texte.

Le jury rappelle que le texte ne doit pas être cité uniquement dans la traduction des éditions au programme, mais doit être lu dans la langue ancienne et accompagné de la traduction propre du candidat — ce qui dissuade d'ailleurs de proposer des citations inutilement longues. Cela permet également au candidat d'être plus attentif aux concepts antiques en jeu : par exemple, en se demandant comment le latin peut désigner l'*hybris* d'Alexandre dans l'œuvre de Justin.

Dans un souci d'efficacité, pour les candidats, comme pour le jury qui les écoute, il est conseillé d'indiquer les pages des citations choisies en appui du raisonnement. Cela permet au jury de s'y reporter sans perte de temps : c'est particulièrement important pour Justin, puisque l'édition ne comporte pas les numéros de chapitres dans les titres courants ou pour l'œuvre de Xénophon. Pour les *Helléniques*, les candidats ont tendance à indiquer une salve de références correspondant au livre, au chapitre et à la section (souvent dans un ordre disparate), méthode qui retarde ou ralentit d'autant la manipulation de l'édition.

L'exposé devant le jury

Lorsque, au terme des 6 heures de préparation, les candidats ont rejoint leur jury, ils disposent de 40 minutes pour leur exposé, qui est suivi d'un entretien d'une durée fixe de 10 minutes. Le jury veille à ce que cette durée de 40 minutes ne soit pas dépassée. Mais il entend aussi des exposés un peu plus courts, voire nettement trop courts. Le jury ne peut qu'inciter les candidats à utiliser pleinement la durée impartie. Il n'est pas question bien sûr de faire du « remplissage », mais il est patent que certains exposés tournent court notamment parce qu'ils n'accordent pas assez de place à l'œuvre elle-même : il convient non seulement de mentionner les références précises d'une idée ou d'un motif au fil de l'exposé, mais les meilleures prestations prennent le temps de citer, lire, traduire de façon personnelle les passages les plus pertinents pour leur sujet. En somme, il s'agit de faire entendre et comprendre l'œuvre sur laquelle porte l'étude, de la rendre vivante et présente, en s'en faisant le « passeur ».

D'autres exposés présentent un déséquilibre patent entre les trois parties qui les structurent : ne pas avoir fini sa première partie au bout de 30 minutes devrait alerter le candidat ! Les deux autres seront réduites à portion congrue et peineront à convaincre. Ces parties déséquilibrées vont généralement de pair avec un propos peu structuré, qui perd de vue son objectif et la ligne démonstrative ou argumentative qu'il s'est fixée. Pour aider les candidats à éviter cet écueil, le jury leur recommande de structurer chaque partie autour de deux ou trois idées nettes, énoncées clairement — sans sombrer dans l'annonce de titres ronflants, qui se vident bien souvent de leur contenu au fil de l'exposé. La clarté et la simplicité sont souvent gages de qualité.

L'expression orale et la communication avec le jury

Le jury a parfaitement conscience que le candidat est fatigué après les 6 heures de préparation. L'exposé doit néanmoins être vivant et le jury a apprécié d'entendre des leçons et études littéraires engagées, dynamiques et traduisant manifestement le plaisir qu'avait le candidat à parler du texte.

Le même état de fatigue explique sans doute la difficulté de certains candidats, au fil de l'exposé, à manipuler leurs notes : il convient de ne pas verbaliser cette difficulté (en général le jury peut la percevoir tout seul et sait se montrer compréhensif ; il est donc inutile de faire

remarquer le moindre obstacle dans la gestion matérielle de l'exposé). Autant adopter pendant les 6 heures de préparation quelques principes de bonne méthode : n'écrire qu'au recto des feuilles, les numéroter, reporter les titres des parties ou des sous-parties et classer ses feuilles avant de quitter la salle de préparation... S'affranchir des soucis pratiques permet aux candidats de conserver pendant l'exposé toute leur concentration et toute leur confiance.

Il en va de même pour le repérage des passages qui seront lus et traduits dans l'exemplaire de l'œuvre : il est bien sûr impossible d'annoter l'édition qui est confiée au candidat le temps de leur épreuve. Il est donc prudent d'intégrer directement à ses notes le numéro de la page pertinente, et l'emplacement du passage sur la page. Cette méthode est peut-être aussi rapide que d'utiliser un système de marque-pages, qui sont censés faire gagner du temps dans la manipulation, mais qui finissent aussi parfois par saturer la tranche du volume.

Il n'est peut-être pas inutile d'attirer l'attention des candidats sur le registre de langue attendu dans ce type de situation de communication. Certains candidats se sentent manifestement à l'aise devant le jury, qui, d'une certaine façon, s'en réjouit. Cependant cela ne dispense pas d'éviter tout relâchement dans l'expression orale et la communication. Le jury recommande notamment aux candidats de ne pas commenter leur démarche, de ne pas émettre d'appréciation sur leur propre propos (surtout si c'est pour se dévaloriser, d'ailleurs, *a fortiori* sans fondement objectif). Il est préférable aussi d'éviter les réponses expéditives (« OK ! »), les interjections ou les onomatopées qui jalonnent de façon parfois envahissante les moments où les candidats vérifient leurs notes, feuillettent leur exemplaire ou récapitulent leur progression.

L'entretien avec le jury est toujours un moment important : là aussi, le jury se réjouit d'avoir eu des échanges stimulants et enthousiastes avec nombre de candidats. Il les encourage à rester ouverts et disponibles aux questions qui leur sont posées : ce sont toujours des occasions de corriger, préciser ou approfondir leur propos. Les candidats ont tout intérêt à saisir la suggestion, l'invite ou la correction que le jury leur propose, en essayant toujours de réfléchir à une réponse, d'élaborer un raisonnement : le jury leur conseille, même si la fatigue commence à se faire sentir, de ne pas capituler devant les questions. Il n'y a pas de piège : il ne s'agit pas de mettre les candidats en difficulté, mais plutôt de les aider à ajouter une réponse tout à fait à leur portée.

Conclusion

Si l'épreuve est exigeante, elle reste néanmoins abordable à l'issue d'une préparation sérieuse et d'une fréquentation régulière des ouvrages. Un certain nombre de candidats l'a brillamment démontré cette année encore, témoignant parfois d'un réel plaisir à travailler tel ou tel texte et faisant preuve d'un enthousiasme communicatif.

Le jury voit souvent des candidats qui ont su se familiariser avec les œuvres, comme ils l'auraient fait pour préparer leur propre cours : ils ont ainsi pu partager une bonne connaissance du programme et mobiliser les réflexes d'analyse littéraire qu'ils déploient

quotidiennement dans leur pratique pédagogique, au profit de leurs élèves. C'est tout l'esprit de la leçon : il faudrait conseiller aux candidats de penser qu'ils n'ont pas en face d'eux un jury, mais une classe avide de découvrir la richesse d'une œuvre.

Nous souhaitons bonne préparation aux candidats de la session 2027 et leur adressons nos vœux de réussite.

Rapport sur l'explication d'un texte français postérieur à 1500

établi par

Romain Berry

Professeur agrégé en classes préparatoires aux grandes écoles

Lycée Claude Fauriel, Saint-Étienne

et

Stanislas Kuttner-Homs

Inspecteur d'académie-inspecteur pédagogique régional

Académie de Lille

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 un poème long de Roubaud (un peu moins de deux pages), sur un extrait court de Lesage (extrait qui peut être une scène entière ou bien une section de scène ou bien plusieurs scènes très courtes, comme c'est le cas à la fin de *Crispin rival de son maître*), une trentaine de vers de Madame Deshoulières ou de Vigny, une page et demie de Rabelais. 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 dictionnaires de langue française 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 peut 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.

La construction de la problématique

L'énoncé de la problématique est un moment crucial de l'explication de texte car elle révèle le projet de lecture que le candidat a envisagé et construit. La problématique ne peut donc pas se réduire à une question vague et brève, ou à une énumération de questions

directes qui suggèrent déjà l'éparpillement de l'analyse du texte à venir. Un candidat interrogé sur les vers 1 à 32 de « Symétha », poème tiré des *Œuvres poétiques* de Vigny, a ainsi proposé la problématique suivante : « comment Vigny anime-t-il son texte en un tableau vivant ? » Or La brièveté de la question induisait d'ores et déjà un parti pris très réducteur qui éclipsait autant les enjeux de stylisation littéraire (écriture élégiaque, réécriture épique) que les enjeux moraux du poème. La simplicité de l'énoncé de la problématique suggérait, dès l'introduction, la lecture parcellaire et réductrice qu'a faite le candidat du poème. Autre exemple à éviter, un candidat interrogé sur la scène 8 de l'acte I de *Turcaret* de Lesage a proposé comme problématique : « comment Lesage joue-t-il avec l'illusion et comment suscite-t-il un rire ambivalent ? » Ici, la problématique n'est guère plus recevable car elle coordonne deux questions trop générales dont le lien est à clarifier. Pourquoi lier la thématique de l'illusion avec celle du rire ? Qu'entend le candidat derrière l'adjectif « ambivalent » ? Et ne sont-ce pas là deux questions qui pourraient finalement s'appliquer à n'importe quel passage des deux pièces de Lesage au programme ? Dans ce cas-là, la multiplication des questions, déjà peu rigoureuses individuellement, induit un éparpillement énonciatif, lui-même révélateur d'une analyse de texte qui s'avérera effectivement désordonnée et parcellaire.

Ainsi, nous conseillons aux candidats de ne pas systématiquement commencer leur problématique par l'adverbe interrogatif « comment » ou par le pronom interrogatif « en quoi » qui invitent à faire un inventaire, à envisager le texte de façon très descriptive. En effet une problématique – et c'est l'étape clé de l'introduction – soulève, comme le radical du mot le suggère, un « problème » : ce n'est pas une reformulation déguisée du sujet. Elle repose donc sur une tension ou une contradiction, sur la mise en lumière de discordances, d'aspérités, de failles textuelles. C'est pourquoi le jury conseille fortement de construire un paradoxe surplombant qui rassemble les tensions du texte donné.

Analyse du texte donné

Analyser un texte de façon linéaire ne suppose pas de « découper » le texte, comme le jury l'a trop entendu, en mouvements. Au contraire, il s'agit de mettre en lumière la façon dont le texte évolue et non de le scinder en deux ou trois parties, ce qui reviendrait finalement à ne pas prendre en compte l'unité du texte donné. Ainsi distinguer les mouvements du texte consiste davantage à voir le lien qui les unit, lien qui pourra d'ailleurs faire l'objet d'un commentaire ou d'une analyse plus approfondie par la suite. Il est donc conseillé d'appuyer l'exposé de ce mouvement sur des changements de temps verbaux, de rythme, sur des changements de thèmes ou de points de vue ou encore des répétitions significatives. Il est dangereux de ne fonder le mouvement du texte à étudier que sur un résumé du passage et de ne proposer des mouvements qui ne sont articulés que par des variations thématiques.

Une explication de texte ne saurait être confondue avec une explication du sens littéral du texte, même lorsque celui-ci ne s'impose pas de manière évidente. S'il est vrai que pour certains poèmes de Roubaud ou certains passages de *Pantagruel*, l'étape de la paraphrase était souvent utile, elle ne devait en aucun cas constituer l'essentiel de l'analyse.

Des réflexes simples permettraient aux candidats d'être moins démunis devant les textes. Le point de départ d'une analyse littéraire est d'observer la macrostructure : longueur et rythme des phrases, type de liaison syntaxique, récurrence de certaines tournures

grammaticales, modalités de phrases, observation du système des pronoms et de son éventuelle évolution, examen de la distribution des temps verbaux, présence ou absence d'adjectifs, etc. L'attention prêtée aux sonorités, dans tous les genres, a souvent été insuffisante, surtout en ce qui concerne les textes de Deshoulières et Vigny. Cette phase d'observation liminaire est certes très simple, mais le candidat ne peut pas en faire l'économie au risque de paraphraser le texte.

Par ailleurs, le jury met en garde sur les dérives technicistes de l'analyse de texte qui n'est pas un exercice mécanique et qui ne doit pas se transformer en relevé grammatical linéaire et gratuit. Repérer tel fait de langue ou tel procédé de style est une des façons d'entrer dans le texte, mais il faut que le candidat l'analyse de façon précise pour éviter de s'adonner à une lecture myope qui passera à côté des enjeux du texte.

L'unité de l'exercice

L'exercice de l'explication de texte obéit à deux temps, dont l'articulation est laissée à l'appréciation des candidats. Si la majorité a choisi lors de cette session de traiter la question de grammaire dans la foulée de l'explication de texte, le jury tient à rappeler que le candidat peut traiter la question de grammaire au sein de son explication, afin de soutenir sa démonstration et renforcer l'unité de son travail.

Indépendamment de cette suggestion, l'explication de texte doit être pensée comme le « bel animal » d'Aristote : un tout organique. 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, plus encore qu'à des outils stylistiques, il est important que les candidats fassent appel à leurs compétences de lecteur : plusieurs candidats, au cours de leur exposé, ont exprimé leur étonnement face à telle forme, tel choix stylistique, telle récurrence d'un même terme sans chercher à faire de leur étonnement de lecteur un tremplin pour leur étude. Leur intuition était bonne : le texte résiste à cet endroit ; quelque chose s'y dit. On a d'ailleurs entendu d'un candidat « Je ne sais pas pourquoi l'auteur fait ce choix » au cours de sa démonstration : la déclaration sonnait comme un aveu d'aporie interprétative ; or, cette interrogation, légitime, qui est celle de tout lecteur, est un affrontement avec le texte qu'il faut risquer. Nous invitons tous les candidats futurs à considérer que les passages ou les mots qui résistent comme autant d'Hermès qui les mettent sur la bonne voie. Par exemple, quand Roubaud intitule un poème « Apatride », il importe de ne pas s'en tenir au sens courant du mot, mais de le déplier, en prêtant attention à son préfixe (privatif, comme dans « Aphasie »), son suffixe (« fils de, descendant de ») et son radical, qui avant d'être *patria*, est *patêr*, mais, pourquoi pas aussi, puisque Roubaud est poète, « pâtre », le berger. Le champ des possibles herméneutiques s'ouvre alors et éclaire le reste du texte, autrement quelque peu cryptique.

Le jury croit que c'est au prix, pour ainsi dire, de ces coups de pioche dans la matière des textes, et surtout là où elle résiste, que de vraies gemmes seront extraites. Ce n'est pas un geste vain, car c'est, au fond, la seule ressource du professeur de Lettres dans ses classes pour faire plonger ses élèves, tête la première, dans la littérature.

L'attention au genre des œuvres

Le genre des œuvres détermine largement la lecture qu'on en donne, tant en termes de lecture à haute voix que d'interprétation. La lecture à haute voix du texte, passage attendu de l'exercice, n'est pas un moment mécanique et ne doit pas l'être : toute interprétation (au sens que donne à ce mot le comédien ou le musicien) est déjà une interprétation (au sens que donnent les études littéraires à ce mot). Le jury invite donc les candidats à soigner ce moment, certes bref, mais essentiel de l'épreuve en respectant la prosodie, le rythme et la qualité sonore des textes qui leur sont confiés. Il est ainsi particulièrement dommageable face à des vers de ne pas tenir compte des règles de prononciation classiques (E muets, liaisons, diérèses et synérèses, pauses en fin de vers ou, tout au contraire, enchaînement avec le vers suivant quand le texte le commande), y compris dans la poésie de Roubaud où se croisent des alexandrins et des décasyllabes. Il est plus gênant encore de ne pas rendre le sens du texte par la simple lecture à haute voix, et de ne pas permettre au membre du jury qui n'aurait pas le texte sous les yeux d'en saisir le moindre sens, comme ce fut le cas parfois pour *Pantagruel*.

Au-delà de la lecture à haute voix, c'est l'interprétation elle-même qui doit mobiliser le genre du texte. Un poème ne fonctionne pas comme une pièce de théâtre ; une page de Rabelais n'a pas la mécanique ni les visées d'un extrait de *Quelque chose noir* de Roubaud. L'aplatissement du texte, hors de sa spécificité générique, a été trop souvent noté par le jury. Alors même que le programme de cette session du concours était principalement composé d'œuvres poétiques, lors de l'entretien la question « Pourquoi ce texte est-il poétique ? », qui n'aurait pas dû être posée, l'a été trop souvent. L'écueil était particulièrement visible avec le recueil de Roubaud au programme : l'apparence prosaïque du texte n'en fait pas pour autant de la prose, et, quand bien même on prendrait ces textes pour de la prose, rappelons que cette dernière a un rythme au même titre que le vers. Enfin, l'attention au genre des textes supposait aussi de relever que la plupart des formes retenues par les auteurs ne répondent pas à une définition théorique ou scolaire du genre littéraire affiché. Beaucoup, comme les pièces de Lesage, se situent, avec plus ou moins de franchise, plus ou moins d'évidence, en marge de leur genre, quand ils ne sont pas parfaitement hybrides, comme c'était le cas de la plupart des morceaux de bravoure de *Pantagruel* ou des poèmes de Vigny. Pour traiter de ce point, il importe de nourrir continuellement, particulièrement lors de la préparation du concours, sa bibliothèque intérieure.

L'attention à la facture même du texte, dans ses jeux de sonorités, de dissémination des sons et de leur recomposition, s'accompagne aussi d'une attention à l'horizon d'attente du lecteur induit par le genre littéraire lui-même. Par exemple, pour ce qui est des textes de théâtre, il est nécessaire de songer à leur dramaturgie : qui parle ? pourquoi ? où se placent les personnages dans l'espace ? dans quel(s) but(s) et selon quel(s) jeu(x) au sein de la double énonciation ? Dans le cas des deux pièces de Lesage au programme, les jeux de double langage étaient nombreux, les pièces ambiguës à plus d'un titre, les personnages rarement des types ou des emplois, les didascalies tout sauf anodines. Le personnage de Crispin savait ainsi tordre la langue de son maître en utilisant exactement les mêmes mots pour leur faire dire autre chose ; il fallait y être attentif. Dans le cas de Madame Deshoulières,

le choix de l'épître, parmi mille formes poétiques possibles, méritait d'être pensé, surtout dans le cas d'une polyphonie prise en charge et instaurée par la poétesse au point de superposer plusieurs *personae*. Il y a un *èthos*, au sens antique du terme, attaché aux voix des animaux et des fleurs dans les poèmes, et le rythme le met en évidence : par exemple, les vers du chien Cochon n'ont pas le même rythme que ceux de la chatte Grisette. Il importait de le voir.

C'est en somme d'une lecture myope qu'il fallait se garder. Tout n'est pas narratif dans la littérature, *a fortiori* dans des poèmes. Tout n'est pas réductible à la seule biographie non plus, ainsi que le jury l'a trouvé souvent entendu pour les textes de Roubaud, au point de gommer la portée esthétique des pages de *Quelque chose noir* et de réduire le recueil à un journal intime ou une autofiction narcissique. Le « je » qui parle est sans doute Roubaud, mais n'est sans doute pas lui non plus. Plus encore, et plus réducteur, il faut se garder de lectures littéralistes. L'exercice de l'explication de texte repose sur un travail herméneutique ; les mots ont souvent des doubles voire des triples sens. Il était ainsi particulièrement fâcheux d'attribuer au maréchal de Vivonne ou à la duchesse de Béthune des poèmes de Madame Deshoulières, alors même qu'elle leur prête une voix, ou, pour être plus précis, qu'elle prête une voix à leurs animaux de compagnie. « Je est un autre », y compris chez Madame Deshoulières.

Bilan de la session

Comme lors de la précédente 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, nous soulignons toutefois 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.

L'Agrégation interne demeure un concours professionnel. Ainsi, le jury s'interroge devant l'attitude parfois désinvolte de certains candidats qui soupirent durant l'entretien ou qui établissent un rapport de fausse complicité avec lui, en cherchant à savoir ce qu'il a pensé de leur prestation ou s'il est possible de discuter du texte donné de façon informelle, une fois l'exercice terminé. Il faut, certes, reconnaître que l'épreuve est mobilisante, surtout au terme des deux heures et demie de préparation, mais le candidat doit savoir rester neutre et ne pas se laisser aller à des signes ou des remarques qui seraient jugées inconvenantes. De la même façon, le jury s'est étonné de candidats qui, au moment du tirage, déplorent ostensiblement d'être interrogés sur tel livre ou tel passage, ou avouent explicitement et sans détour ne pas avoir lu l'œuvre et qu'ils ne peuvent pas traiter le sujet donné.

Au-delà de ces remarques, l'épreuve orale d'explication de texte a donné l'occasion au jury d'entendre de très 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 chaleureusement les candidats qui ont su nous faire partager leur passion de la langue et de la littérature.

Rapport sur la question de grammaire française

établi par

Cécile Narjoux
Professeure des Universités
Université Paris Cité

L'épreuve de grammaire est adossée à celle d'explication de texte : dans le passage proposé à l'étude, le jury isole un segment sur lequel le candidat est invité à faire « toutes les remarques grammaticales nécessaires ». La longueur de ce segment varie en fonction de la densité des phénomènes grammaticaux qu'il présente : l'interrogation peut porter sur une phrase simple, une phrase complexe, une proposition subordonnée, un syntagme, ou encore un ensemble de phrases brèves formant une unité syntaxique et énonciative cohérente.

Comme les années précédentes, les candidats sont libres d'intégrer la question de grammaire au début ou à la fin de leur exposé. De même, ils organisent librement leur temps de préparation ; le jury leur conseille toutefois de consacrer à cette partie de l'épreuve environ vingt à trente minutes, et au moins cinq minutes à la grammaire lors du traitement de l'épreuve. La question de grammaire et l'explication de texte donnent lieu à deux évaluations distinctes, chacune notée sur 20 avant application des coefficients respectifs.

Les prestations entendues cette année confirment plusieurs tendances déjà observées dans les rapports précédents. Le jury constate que les candidats ont généralement conscience de la nécessité d'organiser leur exposé et beaucoup annoncent désormais un traitement distinguant macrostructure et microstructure. Cette évolution est positive. Cependant, cette organisation reste souvent superficielle ou purement formelle : il n'est pas rare que la « microstructure » annoncée ne soit finalement jamais réellement traitée, ou que l'exposé procède, malgré l'annonce initiale, à une analyse linéaire du segment, suivant simplement l'ordre d'apparition des mots et des groupes.

Or, l'épreuve ne consiste pas à égrener des remarques au fil du texte, mais à identifier, hiérarchiser et analyser les phénomènes linguistiques saillants. Plusieurs exposés ont ainsi donné l'impression d'un inventaire grammatical plus que d'une véritable analyse. Le jury rappelle que le libellé « faire toutes les remarques nécessaires » implique précisément un travail de sélection et de hiérarchisation : tous les faits de langue n'ont pas le même intérêt grammatical, et l'on attend des candidats qu'ils repèrent les phénomènes structurants de l'énoncé.

De manière générale, la difficulté principale observée cette année réside dans la faiblesse de l'argumentation grammaticale. Les candidats identifient parfois correctement certains phénomènes, mais peinent à transformer cette intuition en analyse construite. Les contenus notionnels apparaissent souvent fragiles et les réflexes argumentatifs insuffisamment développés. Ainsi, les manipulations syntaxiques – pourtant essentielles dans une démarche grammaticale – demeurent globalement absentes des prestations. Or, il ne

suffit pas d'affirmer qu'un groupe est COD parce qu'il « répond à la question quoi ? » : l'analyse doit s'appuyer sur des critères syntaxiques précis, par exemple la possibilité de passivation ou de pronominalisation du groupe en question. De même, considérer qu'un énoncé constitue une phrase parce qu'il « commence par une majuscule et finit par un point » ne saurait suffire : encore faut-il qu'il y ait prédication, et que, par conséquent, le candidat sache qu'il s'agit d'une relation entre prédicat (verbal ou non) et un sujet logique, par laquelle on dit quelque chose à propos de quelque chose. Ainsi, tout énoncé averbal ne constitue pas nécessairement une prédication, et donc pas une « phrase averbale ».

Le jury rappelle ainsi que l'épreuve de grammaire ne consiste pas à étiqueter des faits de langue mais à raisonner sur eux pour rendre compte de leur fonctionnement. Les meilleurs exposés sont ceux qui prennent les phénomènes linguistiques comme des objets de réflexion, qui mettent en œuvre des manipulations, qui envisagent les structures dans leur cohérence syntaxique, énonciative et parfois référentielle.

Le jury a néanmoins pu entendre plusieurs prestations montrant de réelles qualités d'analyse. L'entretien joue souvent, à cet égard, un rôle décisif. Certains candidats, malgré la fatigue et le stress, ont su faire preuve d'une grande disponibilité intellectuelle et revenir avec souplesse sur leurs analyses. Ainsi, certaines intuitions fines – par exemple l'identification d'un infinitif de progrédiencé chez Rabelais (« le lyon accourut veoir », *Pantagruel*, p. 182) – ont pu être développées et précisées au moment de la reprise. Le jury valorise particulièrement cette capacité à réfléchir activement sur la langue et à ajuster une analyse. Dans le cas de notre exemple, le candidat a pu observer que le verbe « accourir » gardait son plein sémantisme au contraire d'un semi-auxiliaire construisant une périphrase verbale, et que l'infinitif lui-même n'était pas déplaçable comme pourrait l'être un complément non essentiel circonstanciel de but.

Le jury de l'épreuve de grammaire française a cependant pu s'étonner que certains candidats continuent de mobiliser des catégories issues de la grammaire latine pour analyser des phénomènes qui en français possèdent une terminologie spécifique. On a pu entendre encore parler de « vocatif » au lieu d'« apostrophe » (par exemple dans « Que votre sort est différent du nôtre, / petits Oiseaux qui me charmez ! », Deshoulières, LVI, v. 33). Le jury rappelle que les outils d'analyse doivent être adaptés à la langue étudiée : la grammaire française possède ses catégories propres, sa logique spécifique et sa terminologie récemment actualisée par le Ministère (cf. Bibliographie).

La maîtrise des notions fondamentales apparaît globalement fragile cette année. Le jury rappelle que les candidats doivent être en mesure d'indiquer *a minima* la nature et la fonction de tous les constituants de la phrase, même si des connaissances plus approfondies sont aussi nécessaires. Si les formes verbales ont été convenablement identifiées, les valeurs aspectuelles de ces formes verbales ont rarement été prises en compte : *a minima*, l'opposition entre accompli et inaccompli devrait pouvoir être mobilisée.

C'est peut-être pour l'analyse des déterminants (que certains candidats appellent encore à tort « adjectifs ») que le jury a pu remarquer le plus grand nombre de lacunes. Les valeurs référentielles des déterminants sont mal connues, en particulier celles des démonstratifs : les distinctions entre emploi déictique et emploi anaphorique donnent lieu à de fréquentes

confusions. S'agissant des articles définis, on attend des candidats qu'ils précisent le mode de repérage du référent engagé par la présence de cet article : repérage exophorique ou endophorique ? déictique ou par savoir partagé ? valeur spécifique ou générique ? ainsi dans « Soit qu'il redoute l'involontaire flamme / Qui dans un seul regard révèle l'âme à l'âme » (Vigny, « Eloa », v. 374-375), fallait-il considérer la détermination relationnelle opérée par l'antécédent défini suivi d'une relative déterminative, tandis que l'on pouvait s'interroger sur la valeur générique ou au contraire spécifique de l'article défini de « l'âme ». On a pu noter aussi des confusions entre l'article partitif et l'article défini amalgamé à la préposition « de ». Du côté de l'article indéfini pluriel « des », rares ont été les candidats qui ont su identifier une haplologie, le cas échéant, ou du moins interroger la nature de « de » devant un nom au pluriel (« un amas de craintes, de douleurs, / De travaux, de soucis, de gênes » (Deshoulières, « Les fleurs », XLV, v. 41-42). S'agit-il donc d'un cas d'haplologie (superposition de « de » préposition et de « des » article, ce que montrerait la commutation de la préposition (un amas avec des craintes, des douleurs) ou d'un cas d'emploi de nom au pluriel sans déterminant, le pluriel marquant alors la diversité plutôt que la pluralité (un amas avec craintes, douleurs...) ? La première lecture semble plus probable. Enfin, la reconnaissance de l'article de la possession inaliénable (en lieu et place d'un déterminant possessif) a été trop rare. Par exemple « les » dans « L'Anglois leva hault en l'air les deux mains » (Rabelais, *Pantagruel*, p. 222) ou « le » dans « je m'assieds [...], le dos à la fenêtre » (Roubaud, *Quelque chose noir*, p. 28).

De même, il faut savoir expliquer la réduction de « des » à « de », notamment en contexte négatif et commenter alors le singulier de « souvenir » dans « L'histoire n'a pas de souvenir » (Roubaud, *Quelque chose noir*, p. 112), puisque la forme positive correspondante de la phrase est « L'histoire a des souvenirs ». De même, dans des cas tels que « de petites lignes » (*Ibid.*, p. 55), la réduction de « des » en « de » devant adjectif antéposé n'est généralement pas justifiée.

Enfin, l'absence d'article a parfois été insuffisamment analysée ; il est souhaitable de préciser dans l'analyse si cette absence est liée à un ancrage référentiel fort (par exemple pour le nom propre, ou en apostrophe) ou au contraire faible (dans les locutions figées, mais aussi dans les constructions déréalisantes du fait de la négation, en particulier (« on ne connoît chez vous ni vertus ni défauts » (Deshoulières, « Les oiseaux », v. 36) en commentant le pluriel des noms. L'absence de déterminant devant « cul » dans « qu'on nomme en Chinnois cul de poule » (Rabelais, *Pantagruel*, p. 220) s'explique quant à elle par le fait que le syntagme nominal attribut est convoqué ici pour ses propriétés sémantiques et non pour renvoyer à un quelconque référent, ce qui explique précisément l'absence de déterminant.

Du côté des fonctions des constituants dans la phrase, le jury a observé une tendance à identifier abusivement des structures à attribut du complément d'objet. Ainsi, dans « l'un n'a plus sujet de se plaindre » (Lesage, *Crispin*, sc. 1, p. 45), le groupe « de se plaindre » ne constitue pas un attribut, comme a pu le soutenir un candidat, mais un syntagme prépositionnel complément de la locution verbale « avoir sujet » ; il doit donc être analysé comme un complément d'objet indirect de cette construction à verbe support, dont on aura examiné le degré de figement marqué ici notamment par l'absence de déterminant devant « sujet ».

Les compléments essentiels locatifs sont rarement identifiés comme tels, et sont parfois totalement méconnus des candidats. Dans « je porte le bol sur la table » (Roubaud, *Quelque chose noir*, p. 27), « sur la table » doit être analysé comme un complément essentiel locatif : il est non supprimable (« porter » a ici le sens de « apporter » et appelle une localisation du procès verbal – ce qui interdit d'y voir un complément non essentiel circonstanciel – et il commute avec un adverbe (« là-bas ») – ce qui ne permet pas d'y voir un complément d'objet indirect, de nature nominale. Plus généralement, il ne suffit pas de qualifier un complément de « circonstanciel de lieu » ou « de temps » : encore faut-il préciser s'il est intraprédicatif ou extraprédicatif, c'est-à-dire complément du verbe ou complément de phrase.

Les différents datifs, pourtant issus de la grammaire latine, ne sont souvent pas connus, notamment le datif éthique (ainsi « vous » dans « je vous le gette » (Rabelais, *Pantagruel*, p. 168) ou celui de la possession inaliénable (« se » dans « il se chauffait le cul », *ibid.*) ou « me » dans « il m'a ouvert l'esprit » (Lesage, *Turcaret*, p. 106). Ce datif de la possession inaliénable appelle souvent l'article défini, dit de la possession inaliénable (en lieu et place d'un déterminant possessif), ici devant « cul » et « esprit ».

Les constructions pronominales sont elles aussi fréquemment mal maîtrisées : les candidats peinent à distinguer emplois réfléchis, réciproques (« ils s'embrassèrent », Roubaud, p. 55) où le pronom est analysable syntaxiquement parlant, des constructions passives (« son dos s'était doré », *ibid.* au sens de « avait été doré par le soleil »), autonomes (« l'homme [...] se rendit à la Bourboule », *ibid.*) ou autocausatives (« son regard s'abaisse », Vigny, « Eloa », v. 371), où le pronom n'est pas analysable syntaxiquement. Et parfois de simples emplois de pronoms personnels compléments ont été confondus avec des constructions pronominales (dans « petits Oiseaux qui me charmez », « me » est simplement COD de « charmez » et ne forme aucunement une construction réfléchie du verbe).

Les constructions impersonnelles donnent enfin lieu à des erreurs récurrentes. Dans « il n'est pas envisageable » (Roubaud), plusieurs candidats ont analysé l'adjectif comme attribut du sujet « il », alors que ce dernier est impersonnel, vide sémantiquement et donc non caractérisable par un attribut. On parle pour l'ensemble formé par « il est + adjectif » de construction impersonnelle, émanant ici d'un réagencement communicatif.

L'analyse en types et formes de phrase est restée fragile cette année. En particulier, l'analyse de la négation demeure très insuffisamment maîtrisée. La plupart des candidats considèrent toute négation comme totale, sans prendre en compte les cas de négation partielle ou de constituant. Or le second morphème négatif, lorsqu'il ne s'agit pas de l'adverbe « pas » ou « plus » (c'est-à-dire « rien », « jamais », « personne », etc.) indique, précisément, la portée de la négation. Ainsi dans « Il n'y trouve rien d'odieux » (Deshoulières, « Crains tout de ton ami », v. 12), la portée de la négation partielle est le COD. Dans « il y a plus d'un mois que je ne t'ai vu » (Lesage, *Crispin*, sc. 1, p. 45), « que... ne... » a été analysé à tort comme une négation restrictive, alors qu'il s'agit ici de la conjonction de subordination « que » suivie de l'adverbe de négation « ne » employé seul. De même, lorsque la négation ne comporte que le morphème « ne », cette absence du second terme doit être justifiée, ici, héritage historique où « ne » suffisait à marquer seul la négation. Quant à la négation exceptive, son identification même a pu poser des problèmes et sa portée n'a pas toujours été précisément indiquée. Ainsi dans « tout [...] / Ne laisse voir que l'apparence » (Deshoulières, « Les oiseaux », LVI, v. 45), l'exception porte sur le COD de « laisse voir », « l'apparence ».

Parmi les difficultés les plus fréquemment rencontrées lors de cette session figure la méconnaissance des réagencements communicatifs. Les phénomènes d'emphase – dislocation ou extraction – sont rarement identifiés comme tels. Par exemple, on attendait que soit repérée dans cet énoncé « Cette photographie, ta dernière, je l'ai laissée sur le mur » (Roubaud, *Quelque chose noir*, p. 91), la dislocation par le détachement à gauche du COD de « ai laissée », « cette photographie », dont le poste syntaxique est redoublé par le pronom personnel conjoint « l' » ; cette dislocation permet de thématiser un constituant de la phrase qui n'a pas vocation à l'être puisqu'en principe placé dans le propos. L'impersonnalisation n'est pas davantage reconnue. Or, ces structures supposent précisément que les candidats dépassent une analyse purement linéaire de l'énoncé pour réfléchir à l'organisation informationnelle et communicative de la phrase. Ainsi, « il est vrai qu'il voit l'horreur en son offense » (Deshoulières, CLXVIII, v. 13) est la forme impersonnelle réagencée de « qu'il voit l'horreur en son offense est vrai » ; et l'on attend une remarque sur le fait que ce procédé permet de conférer à l'ensemble de l'énoncé le statut de propos.

S'agissant de la phrase complexe, c'est la relative qui a posé le plus de difficultés aux candidats. Les valeurs sémantico-référentielles des relatives sont mal connues. Si les termes « relative déterminative » et « relative explicative » semblent familiers à certains candidats, leurs implications syntaxiques et référentielles ne sont pas maîtrisées. La distinction entre relative essentielle et relative accidentelle, qui apparaît lorsque l'antécédent de la relative est indéfini et que par conséquent le référent ne peut être « déterminé », est rarement connue. La fonction du pronom relatif lui-même au sein de la relative a pu poser difficulté : dans « l'homme dont nous parlons » (Roubaud), « dont » a parfois été analysé comme complément du nom « homme », alors qu'il est complément d'objet indirect du verbe « parlons » au sein de la relative. Enfin, le relatif de liaison n'a pas toujours été reconnu alors qu'il tient son appellation d'une construction latine équivalente et aurait donc dû être bien repéré par les candidats latinistes, ainsi chez Roubaud (« . ce qui est le cas » [*sic*], p. 66).

De même, l'analyse de « ce que » demeure source de confusions : les candidats confondent souvent locution conjonctive introduisant une conjonctive complétive (par exemple : je demande à ce qu'il vienne) et locution pronominale introduisant une relative périphrastique, notion elle-même rarement connue (« Encore un coup je ne puis croire ce que tu me dis », Lesage, *Crispin*, p. 65). Dans le premier cas, la locution n'a pas de fonction au sein de la subordonnée, dans le second, elle en a une, ici COD de « dis ».

Les phénomènes de subordination implicite sont aussi mal reconnus. Ainsi, dans « voulez-vous aimer ? vous aimez » (*ibid.*, v. 34), l'interrogative apparente commute avec une subordonnée conditionnelle (« si vous voulez aimer »), et l'inversion du sujet marque précisément la dépendance syntaxique de la proposition.

Dans le cadre de la phrase complexe, le statut des constructions infinitives et participiales, comme des « constructions absolues » a pu aussi donner lieu à des confusions et révéler des lacunes notionnelles. S'agissant des constructions syntaxiques de l'infinitif, plusieurs candidats semblent découvrir l'existence même de la proposition infinitive, quand d'autres ne parviennent pas à fournir d'autres critères de reconnaissance que ceux de la grammaire latine. Le jury attend une discussion sur le statut de « proposition » de ces constructions (« Et jamais on n'a vu les corbeaux des rossignols emprunter le ramage », (Deshoulières, « Les oiseaux », v. 37-38) ; « il a senti renaître ses chagrins » (Lesage,

Turcaret, p. 101)) à l'aide des critères de la grammaire moderne. Les périphrases verbales sont elles aussi mal définies et leurs critères de reconnaissance mal maîtrisés. Toute construction avec infinitif ne constitue pas une périphrase verbale, et toutes les périphrases verbales ne sont pas modales. Ainsi, « laisser + infinitif » dans « tout [...] / Ne laisse voir que l'apparence » (Deshoulières, « Les oiseaux », v. 45) forme bien une périphrase verbale, actancielle, tolérative, mais non pas « savoir + infinitif » où l'infinitif est ici en emploi nominal avec une fonction de COD du verbe « savoir ».

Les constructions participiales donnent également lieu à de nombreuses confusions. La construction absolue ou proposition participiale, pourtant bien connue des latinistes, est fréquemment ignorée ; inversement, un simple participe présent apposé est parfois analysé à tort comme une participiale. Ainsi dans « Adoncques, tout le monde assistant et escoutant en bonne silence, l'Angloys leva hault en l'air les deux mains [...], clouant toutes les extremitez des doigtz [...] » (Rabelais, *Pantagruel*, p. 220), nous avons bien d'abord une participiale, le sujet logique « tout le monde » des participes présents ne se voyant conférer une fonction syntaxique par aucun constituant du reste de la phrase ; et l'ensemble de cette construction occupe une fonction de complément non essentiel circonstanciel de phrase ou extraprédicatif ; en revanche, le groupe participial suivant dont la tête est « clouant » apparaît simplement comme apposé à « l'Angloys » (quand bien même on pourrait attendre pour cet état de langue une discussion sur la valeur de cette forme en *-ant* : gérondif sans « en » ou participe présent ?).

Enfin, « je m'assieds [...], le dos à la fenêtre » (Roubaud, *Quelque chose noir*, p. 28) comporte un segment qui ne peut s'analyser comme « syntagme nominal » ou « groupe nominal » ; « le dos à la fenêtre » est une construction absolue au sein de laquelle il importe d'observer que « à la fenêtre » ne peut être supprimé et est prédicatif ; c'est l'équivalent d'une participiale d'où « étant » serait non exprimé (le dos *étant* à la fenêtre).

Le jury invite donc les futurs candidats à renforcer leur maîtrise des notions fondamentales, à clarifier leur terminologie grammaticale, et surtout à développer de véritables réflexes d'analyse syntaxique. Le recours systématique aux manipulations constitue ici un outil précieux : les candidats, pour analyser les occurrences, doivent recourir aux « gestes du grammairien » qu'ils enseignent à leurs élèves : les tests syntaxiques, comme le remplacement, l'insertion, le déplacement ou la suppression, sont une forme d'argumentation. Les candidats gagneraient également à revenir régulièrement aux définitions des notions grammaticales : savoir, par exemple, qu'une épithète est nécessairement incluse dans le groupe nominal permet d'éviter d'analyser comme épithète un adjectif dont la fonction est en réalité d'être une apposition ou un attribut de l'objet.

Enfin, le jury rappelle que la question de grammaire doit faire l'objet d'un traitement autonome. Si l'analyse grammaticale peut nourrir la compréhension du texte, elle ne doit pas dériver vers des remarques stylistiques ou littéraires.

Comme les années précédentes, le jury n'attend pas des candidats des connaissances de spécialistes en linguistique française. Il attend qu'ils analysent les faits de langue avec méthode, rigueur et curiosité, dans une démarche réflexive qui corresponde pleinement à celle qu'ils sont eux-mêmes amenés à développer avec leurs élèves. Malgré les difficultés signalées dans ce rapport, le jury a pris plaisir à entendre plusieurs candidats capables d'éclairer avec

finesse le fonctionnement de la langue et d'entrer dans un véritable dialogue grammatical avec le texte.

Références bibliographiques

Terminologie

- POLI F., MONNERET Ph. (dir.), *La Grammaire du français. Terminologie grammaticale*, Paris, Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, 2021 : <https://eduscol.education.fr/document/1872/download>.

Grammaire

- ARRIVÉ M., GADET F., GALMICHE M., *La Grammaire d'aujourd'hui. Guide alphabétique de linguistique française*, Paris, Flammarion, 1986.
- CALAS F., GARAGNON A.-M., *La Phrase complexe*. Paris, Hachette supérieur, 2002.
- DENIS D., SANCIER-CHÂTEAU A., *Grammaire du français*, Paris, LGF/Livre de Poche, 1994.
- LECA-MERCIER F., *35 questions de grammaire*, Paris, Armand Colin, 2019.
- LE GOFFIC P., *Grammaire de la phrase française*, Paris, Hachette, 1993.
- LE GOFFIC P., *Grammaire de la subordination en français*, Paris, Ophrys, 2019.
- LAURENT N., *Bescherelle. La Grammaire pour tous*, Paris, Hatier, 2012. [pour réviser les bases de la grammaire traditionnelle]
- PELLAT J.-Ch., FONVIELLE S., *Le Grevisse de l'enseignant*, Paris, Magnard, [2016] 2022.
- NARJOUX C., *Grammaire graduelle de l'étudiant*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, [2018] 2025 (3^e édition).
- NARJOUX C., LAFERRIERE A., *Exercices de grammaire – Le Grevisse de l'étudiant*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, [2022] 2026 (2^e édition).
- RIEGEL M., PELLAT J.-C., RIOUL R., *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF, [1994] 2024 (9^e édition).
- WILMET M., *Grammaire critique du français*, Paris-Bruxelles, Hachette / Duculot, 2003.

Diachronie

- FOURNIER N., *Grammaire du français classique*, Paris, Belin, 1998.
- LARDON S., THOMINE M.-Cl., *Grammaire du français de la Renaissance. Étude morphosyntaxique*, Paris, Garnier, 2009.

Rapport sur l'explication d'un texte grec

établi par

Dimitri Kasprzyk

Professeur des Universités

Université Marie et Louis Pasteur, Besançon

Les candidats étaient cette année interrogés sur les chants IX et X de l'*Illiade* (comme en 2025) et sur les livres I et II des *Helléniques* de Xénophon (qui seront encore au concours en 2027). Chacune de ces œuvres a pu donner lieu à des explications tout à fait satisfaisantes ou au contraire produire des résultats décevants : cela signifie que le tirage d'un texte en prose ou vers ne saurait présumer de la réussite ou de l'échec, mais que c'est naturellement la préparation en amont qui assurera le succès lors de l'épreuve d'explication de texte.

La présentation de l'extrait

L'exposé commence par une brève introduction de l'extrait à étudier. Il ne s'agit pas de revenir sur la carrière militaire et littéraire de Xénophon ou de rappeler l'ensemble des événements qui ont abouti à la Dolonie. Sans remonter à la pomme d'Éris ou au début de la guerre du Péloponnèse, on s'attachera donc à contextualiser l'extrait à l'intérieur de l'œuvre au programme, en soulignant par exemple une continuité ou une rupture (la présentation de Dolon en écho à celle d'Ulysse et Diomède), ou bien une réponse à une situation précédente brièvement résumée (le discours de Thérémène après celui de Critias).

Lecture et traduction

Le candidat se livre ensuite à la lecture du texte, qui sera le cas échéant interrompue par l'examineur avant la fin de l'extrait. Un certain nombre de candidats ont su donner vie aux textes grâce à une lecture fluide, éventuellement en prononciation restituée, en suivant le rythme stylistique et syntaxique, tandis que d'autres ont proposé une lecture hésitante, trahissant un manque de familiarité avec la langue grecque : il est conseillé de s'entraîner pendant l'année de préparation à lire à voix haute un peu de grec en repérant les pièges traditionnels (groupes consonantiques comme γγ ; présence d'un enclitique).

Vient ensuite la traduction, qui s'appuie sur la sélection de groupes de mots pertinents. On évitera de hacher exagérément le texte, en particulier si la construction est transparente, mais aussi de prendre un bloc trop long sans distinguer les syntagmes. À titre d'exemple élémentaire, dans les *Helléniques*, II, 1, 31, on pourra décomposer en trois temps la phrase suivante : Μετὰ δὲ ταῦτα / Λύσανδρος ἀθροίσας τοὺς συμμάχους / ἐκέλευσε βουλευέσθαι περὶ τῶν αἰχμαλώτων (« Après cela / Lysandre rassembla les alliés / et les invita à délibérer au sujet des prisonniers »).

La langue homérique pose des problèmes spécifiques qu'il convenait d'anticiper (comme l'ont manifestement fait un certain nombre de candidats) par la traduction préalable des chants au programme et la consultation des chapitres consacrés à la langue épique dans les grammaires usuelles. Dans la mesure où l'*Illiade* ne sera plus au programme, il serait oiseux

de relever les erreurs d'identification morphologique liées à une méconnaissance de la langue homérique (infinitif en -μέναι pris pour un participe passif ; coordonnant ἥδε confondu avec le démonstratif ἥδε). Mais la langue de Xénophon, à tort réputée facile, a elle aussi entraîné des confusions morphologiques (participe ἀπαγγελοῦντα non identifié comme un futur ; infinitif θανατοῦν pris pour le substantif ; ἀφίκωνται non vu comme un subjonctif) et a posé des problèmes sur des points de syntaxe assez courants : ἄν accompagnant un infinitif ou un subjonctif (l'optatif potentiel étant en général bien repéré) ; construction des infinitives sans sujet exprimé ; génitif absolu (en particulier quand il est bref et non encadré par la ponctuation) ; il apparaît aussi que la proposition relative est souvent mal analysée, et le pronom relatif régulièrement traité comme un démonstratif, signe d'un évitement de la difficulté. D'une manière générale, si certaines traductions ont donné de beaux résultats, bon nombre de candidats, peut-être surpris d'être admissibles et donc pris de cours, semblent avoir découvert le texte grec des *Helléniques* au moment de l'épreuve. Or c'est un texte parfois difficile, en particulier les différents discours qui, comme il est d'usage chez bien des historiens, sont particulièrement travaillés par Xénophon. Il est donc indispensable de se livrer pendant l'année de préparation à une lecture cursive du texte grec de l'ensemble des livres I et II et de repérer les passages les plus délicats pour les préparer en profondeur.

Le commentaire

Le commentaire du texte est précédé d'une introduction dans laquelle le candidat propose un projet de lecture en soulignant l'intérêt de l'extrait étudié pour comprendre, s'agissant de Xénophon, les enjeux militaires, politiques et idéologiques, la méthode de l'historien, sa vision des faits, sa manière de présenter les événements et les hommes, à travers le récit ou les discours. Il ne s'agit pas de plaquer à tout prix telle problématique par ailleurs valable dans son œuvre, mais pas forcément pertinente pour le passage en question : le récit de l'exil des stratèges de Syracuse (I, 1, 27) n'offrait guère de matière à discuter « le métier de l'historien », mais pouvait donner lieu à des réflexions sur la représentation du chef idéal, une question qui traverse bien des ouvrages de Xénophon. L'introduction doit également s'attacher à dégager la structure du texte, qui doit être clairement délimitée (numéros de vers, de lignes ou de paragraphes) : il ne s'agit pas d'une simple formalité puisque c'est cette structure qui permet de dégager une dynamique, des orientations dans le récit ou le discours, des répétitions ou des échos d'une partie à l'autre, et c'est cette structure préalablement établie qui sert de fil directeur à un commentaire linéaire. Le commentaire composé est tout aussi acceptable — et c'est souvent le texte lui-même qui, par sa forme et son contenu, impose tel type de commentaire plutôt que tel autre. Mais la méthode une fois choisie et annoncée, il faut s'y tenir : trop de commentaires composés présentent des axes de lecture qui finissent par épouser la linéarité du texte.

Le commentaire ne consiste pas en un résumé des faits rapportés par l'auteur ou des paroles prononcées par un personnage : on risque de tomber très vite dans la paraphrase. Il convient naturellement de faire ressortir clairement les ressorts de l'action et d'explicitier les arguments d'un locuteur, en particulier en faisant référence à d'autres passages du texte au programme susceptibles d'éclairer l'extrait étudié : lorsqu'Achille invite Phénix à dormir dans son camp à la fin de l'ambassade, c'est en raison du lien privilégié qu'il a avec son nourricier et qu'il convient d'explicitier en renvoyant au début du discours de Phénix. Plus largement, la compréhension du texte peut aussi reposer sur des connaissances extérieures au programme

proprement dit : la lecture des *Helléniques* est enrichie par la connaissance du contexte historique, celui de la guerre du Péloponnèse puis de la guerre civile, dont Xénophon offre une présentation parfois synthétique et réductrice. Néanmoins les candidats oublient trop souvent qu'ils ont affaire non pas seulement à une histoire, mais d'abord à un texte fait de mots, dont le choix, les connotations, le registre, les sonorités, la disposition doivent être commentés. Le ton du texte, sa forme même (récit, description, discours, dialogue, apologue), ne sont pas toujours indiqués, peut-être parce que c'est une information qui semble tellement évidente qu'il n'est pas besoin de la signaler — alors que le passage de l'un à l'autre est source de variété et de tension. L'analyse stylistique est souvent le parent pauvre du commentaire. Même si le style de Xénophon paraît un peu sec et ne donne en apparence pas beaucoup de prise à un commentaire littéraire, on se souviendra qu'il a été considéré dans toute l'Antiquité comme un modèle de style simple et que précisément le choix de ce style relève d'une stratégie, celle d'un auteur qui fait mine de présenter les faits de façon transparente. *A fortiori* le texte homérique mérite une analyse stylistique plus poussée que ce que les candidats, dans leur majorité, ont pu proposer, même si le jury a pu entendre des commentaires pertinents sur les épithètes dites traditionnelles ou les adjectifs en général : l'un d'entre eux s'est justement interrogé sur la pertinence qu'il y a à qualifier Achille de $\pi\rho\acute{o}\delta\alpha\varsigma\ \acute{\omega}\kappa\acute{\upsilon}\varsigma$ (« aux pieds rapides », IX, 196) au moment où il est assis à jouer de la lyre. Il convient d'être également sensible aux situations d'énonciation, à l'identité du locuteur ou des destinataires du discours, aux passages du discours indirect au discours direct (signe de tension ou d'émotion) : chez Homère on notera par exemple que lorsqu'Ajaks prend la parole en troisième dans le chant IX de l'*Illiade*, il s'adresse d'abord à Ulysse (v. 624) en parlant d'Achille à la troisième personne, puis se tourne vers Achille à qui il dit « tu » sur un ton indigné qui se révèle bien plus efficace que toute l'éloquence d'Ulysse. Dans les *Helléniques*, il est remarquable que l'éloge d'Alcibiade, à peine modéré par la mention de ses adversaires, soit transmis par les paroles des « uns » et des « autres » ($\omicron\iota\ \mu\acute{\epsilon}\nu\ldots\ \omicron\iota\ \delta\acute{\epsilon}$, I, 4, 13 et 17), occultant le jugement que Xénophon pouvait porter sur lui.

La grammaire

Le bulletin de tirage comporte deux questions de grammaire d'inégale importance. L'une porte sur un mot qu'il convient d'analyser morphologiquement, en décomposant ses différents éléments (radical, désinence, voyelle thématique) et en indiquant sa formation (suffixe de l'aoriste passif ; redoublement du parfait). L'autre demande soit l'analyse syntaxique d'une phrase complexe soit le traitement d'un sujet de syntaxe à partir de l'extrait traduit et commenté. Rappelons que ces questions, destinées à évaluer certaines connaissances des candidats, portent précisément sur des points qui peuvent être problématiques dans la traduction du texte et doivent donc être au service de la traduction, mais aussi du commentaire : la démultiplication des relatives, dans le passage consacré au plan de Cléarque pour débloquent Byzance (*Helléniques*, I, 3, 17), était le signe d'une prise en compte minutieuse de toutes informations dont il dispose concernant la flotte lacédémonienne.

S'agissant d'une phrase complexe, le candidat est invité à proposer l'analyse des différents types de propositions composant la phrase, en justifiant le choix des mots subordonnants, l'emploi des modes, le système des coordinations. Lorsque la question porte sur un sujet de syntaxe précis (le génitif dans le texte ; l'optatif ; les pronoms ; la subordination, etc.), il convient que le candidat propose un relevé des occurrences non pas au fil du texte,

mais de façon organisée, en les classant selon les types d'emploi, énoncés dans des termes clairs : l'éventuel et le potentiel sont trop souvent confondus dans la terminologie, parfois même quand les emplois et les traductions sont manifestement compris. Dans la mesure où tous les emplois ne sont pas forcément présents dans le texte, il est pertinent, le cas échéant, de signaler l'existence des emplois non illustrés dans l'extrait (par exemple le génitif absolu, qui est incontournable dans une leçon sur les emplois du participe ou du génitif). À l'inverse, si certaines catégories sont surreprésentées dans l'extrait étudié, il est naturel de sélectionner seulement quelques exemples en signalant qu'il y a d'autres occurrences du même type : il n'est pas forcément utile de relever tous les COD à l'accusatif, alors qu'un accusatif absolu ou un double accusatif ne devront évidemment pas être omis.

Cette partie de l'épreuve peut être traitée librement après la traduction ou après le commentaire : dans ce dernier cas, les candidats doivent absolument garder un œil sur le chronomètre pour pouvoir y consacrer 5 minutes sur les 35 que dure leur exposé.

L'entretien

Un entretien de 10 minutes permet de revenir sur les différentes parties de l'exposé. Même si le candidat a déjà bataillé pendant plus de trois heures sur le texte, il lui faut le cas échéant corriger certains points de traduction, préciser ou prolonger certains aspects de son commentaire et, éventuellement, aborder brièvement un point qu'il n'avait pas envisagé et que lui signale le jury. Il convient donc de rester combatif et attentif aux questions posées, qui ne sont aucunement des pièges, mais qui doivent permettre aux candidats de se rattraper sur tel ou tel point et donc d'améliorer leur note.

Rapport sur l'explication d'un texte latin

établi par

Pierre-Alain Caltot
Maître de conférences des Universités
Université d'Orléans

Quelques rappels sur le format de l'épreuve :

Durée de la préparation : 2h30

Durée de l'épreuve : 45 minutes

- traduction et commentaire de l'extrait : 30 minutes ;
- questions de grammaire : 5 minutes. Chaque candidat est libre de placer la réponse aux deux questions de grammaire où cela lui paraît le plus opportun ;
- entretien : 10 minutes.

L'explication de texte latin a porté au cours de la session 2026 sur les deux œuvres inscrites au programme : l'*Abrégé des Histoires philippiques de Trogue Pompée* de Justin et le *Thyeste* de Sénèque. Cette épreuve vise à évaluer les compétences linguistiques (traduction) et interprétatives (commentaire) des candidats sur un extrait d'une œuvre qu'ils ont travaillée durant l'année de préparation et dont ils doivent maîtriser les enjeux linguistiques, littéraires et culturels.

Le présent rapport vise à aider les futurs candidats en les mettant en garde contre des défauts récurrents et en portant à leur connaissance des réussites que le jury a entendues cette année. De fait, un certain nombre de prestations engagées et savantes où le plaisir de lire les textes latins et de les transmettre était sensible (et parfois communicatif) a convaincu le jury. ¶ Ce dernier a été ainsi sensible à la posture professorale de certains candidats, capables de proposer une prestation très convaincante, fruit d'un compagnonnage régulier avec les textes pendant l'année de préparation, puis d'engager une véritable discussion intellectuelle durant l'entretien. Rappelons d'emblée que ce dernier n'a pas vocation à piéger le candidat mais à corriger, en dialogue avec lui, les imperfections de sa traduction et de son commentaire.

Remarques générales sur la posture des candidats pendant un oral de concours

Pour commencer, le jury tient à donner quelques conseils relatifs à la posture, à la présentation et à l'attitude générale des candidats durant une épreuve orale de concours :

- certaines prestations, au demeurant convaincantes, ont parfois été entachées par une émotion trop sensible pendant l'oral au point de faire perdre leurs moyens à plusieurs candidats, là où une franche maîtrise de soi est attendue de la part de professeurs, en situation orale. Cela a pu donner lieu à une confusion dans l'organisation des pages sur

lesquelles le candidat a pris ses notes pendant la phase de préparation – le jury conseille de les numéroter soigneusement – et éventuellement à un métadiscours qu'il convient de proscrire dans un oral de concours (par exemple « j'organise mes documents si vous voulez bien » en début de prestation ou « je me rends compte que j'ai oublié une partie du commentaire » au terme de celui-ci). Une meilleure organisation matérielle est donc souhaitable dans la salle de préparation pour permettre au candidat de se détacher de ce type de préoccupation.

- Durant la prestation orale, il ne convient pas de s'adresser directement au jury, fût-ce sous la forme interrogative, (par exemple, « voulez-vous que je répète ma problématique ? ») ni de lui suggérer des éléments de reprise (tel candidat s'étonne à la fin de l'entretien que le jury ne reprenne pas la question de grammaire au point de l'interpeller, alors que le traitement exact de ce sujet durant l'oral n'impliquait pas de reprise).
- Enfin, le jury a déploré, à telle ou telle occasion, le recours à une langue fautive ou relâchée, qui ne saurait être acceptable de la part de professeurs de lettres, qui plus est durant un oral de concours. Les formules « OK », « ouais », le pléonasme « voire même » ou la facilité « de base » sont à proscrire, comme le recours à des interjections (« tac, tac » !) pour meubler la transition d'une partie de l'oral à l'autre, là où un silence serein eût mieux convenu.

Ces quelques remarques n'ont concerné, fort heureusement, que quelques rares prestations. Le jury s'est souvent réjoui d'entendre *a contrario* des prestations formulées dans une langue claire, précise et parfois même érudite.

Il convient à présent de reprendre, étape après étape, les différentes parties de la prestation orale attendue pour l'explication d'un texte latin.

L'introduction

Le jury invite les candidats à formuler une introduction dense et succincte qui évacue toute remarque générale (relative par exemple aux liens entre Trogue Pompée et Justin ou à la biographie de Sénèque) pour mobiliser uniquement des informations pertinentes pour le texte à commenter. L'enjeu de cette introduction consiste ainsi à situer avec une grande minutie le texte dans l'économie de l'œuvre dont il est extrait : éclairer telle allusion à la geste d'Alexandre chez Justin ; situer tel épisode dans la construction dramatique si tendue du *Thyeste*. Les candidats sont vivement invités à rédiger les premières phrases de leur introduction pour éviter de bredouiller dès l'amorce de leur introduction (en évitant ainsi les interjections « bon » ou les formules conclusives « donc » pour ouvrir leur propos) ou de se lancer dans des constructions syntaxiques incorrectes.

Lecture du texte

Trop souvent sacrifiée, la lecture du texte constitue cependant un passage essentiel de l'explication de texte. Le jury attend que le candidat donne vie au texte, en jouant sur l'intonation ou le rythme et en ménageant des silences (comme les stichomythies du *Thyeste* peuvent y inviter) et en fasse jaillir le sens en parvenant à isoler des unités syntaxiques identifiables et repérables. Le jury s'est ainsi félicité de voir les textes prendre vie à la lecture

proposée par certains candidats, capables à n'en point douter d'éveiller ainsi la curiosité de leurs élèves au quotidien. Cette lecture *uiua uoce* permet non seulement de partager un plaisir du texte mais aussi de suggérer sa structure et éventuellement son rythme.

Il convient de rappeler, à la faveur du programme de cette année dont les deux œuvres cultivent un référent grec, que le *y* se lit comme un *u* français ([y] selon l'alphabet phonétique international). Dans le cas de Sénèque, les vers dramatiques impliquent bien entendu le respect des élisions à la lecture, lorsqu'une fin de mot vocalique ou composée d'une voyelle suivie de la consonne *m* précède un début de mot lui aussi vocalique. Le jury invite ainsi les candidats à noter, si besoin, ces élisions durant le temps de préparation, pour éviter de les omettre lors de la lecture – sans intervenir directement sur le texte qui leur est fourni pendant la préparation.

Ainsi au vers 271, il convient de respecter la double élision : *Dign(um) est Thyeste facinus et dign(um) Atreo*, soit à la lecture *Dign' est Thyeste facinus et dign' Atreo*. Ce fait métrique pourra bien entendu donner lieu à interprétation dans le commentaire, dans la mesure où il participe à assimiler les deux frères dans la pièce. On ne manquera pas, à l'occasion, de respecter la lecture du nom du personnage éponyme de la tragédie : *Thyeste* !

Le jury ne saurait trop encourager les candidats à s'entraîner régulièrement durant l'année de préparation à la lecture des textes latins et grecs, si leur pratique quotidienne devant les classes ne leur en donne pas l'occasion et, le jour venu de l'oral, d'y accorder toute leur attention.

Traduction du texte

Il convient, pour commencer, de rappeler que la lecture de l'extrait est immédiatement suivie de la traduction de ce dernier (cette année encore, des candidats passent de la lecture au commentaire, semblant oublier la traduction, exercice pourtant décisif durant cet oral).

Composé d'une trentaine de lignes ou de vers, le texte soumis aux candidats est relu par brefs segments cohérents sur le plan grammatical, immédiatement suivis d'une traduction précise en français. Dans le cas du *Thyeste*, le jury a trop souvent déploré que les candidats lisent systématiquement un vers avant de le traduire, alors qu'il eût été plus satisfaisant d'isoler des unités syntaxiques précises. Dans la mesure du possible, il est bienvenu de respecter le mouvement syntaxique du texte même si, inévitablement, certains candidats sont amenés à « aller chercher », comme ils semblent s'en excuser, une forme verbale quelques lignes ou vers plus loin.

Le jury tient à rappeler qu'il est impératif de produire une traduction dans un français en tout point irréprochable et dans la mesure du possible précis. Voici une liste, non exhaustive de confusions ou d'erreurs de traduction entendues au cours de cette session à laquelle il convient de faire attention :

- confusions lexicales qui relèvent souvent de la précipitation ou de la panique : *navis, is / nauta, ae ; irritus, a, um / iritus, a, um ; pareo, ere / paro, are ; quaero, ere / queror, i ;* les prépositions *ob* et *a(b)* ;
- confusions liées à la déclinaison de certains toponymes ou anthroponymes grecs (*Styx* qui appartient au genre féminin en latin ; *Acheron ; Erinys...*) ;
- confusion dans l'identification de *hic*, adverbe et *hic, haec, hoc*, pronom ou déterminant. Ainsi, *haec* a pu être traduit par « ici », à la plus grande surprise du jury ;

- confusion entre relative à l'indicatif et relative au subjonctif ;
- traduction de verbes au parfait passif ou déponent par des présents passifs en français (par exemple *captus est* traduit par « il est pris »).

Enfin, le jury invite les candidats à ne pas systématiser le métadiscours grammatical pour accompagner leur démarche de traduction au moment où ils la produisent en analysant, avant de traduire, tel ou tel mode ou temps verbal, telle ou telle structure syntaxique. Ce principe de précaution doit rester exceptionnel et ne pas être systématisé, sous peine de laisser trop peu de temps au candidat pour son commentaire. Le jury préfère entendre une traduction limpide et invitera le candidat à revenir lors de l'entretien sur un ou plusieurs éléments d'analyse, le cas échéant.

Commentaire

Le jury rappelle toute l'importance du commentaire dans cette épreuve orale, qui ne doit en aucun cas être négligé ou restreint par une mauvaise gestion du temps : trop souvent, la fin du commentaire est menée au pas de course car tel candidat, qui a consacré trop de temps à des remarques introductives fort dispensables ou à sa traduction, se trouve contraint de rogner sur des remarques fort pertinentes concernant la fin de son commentaire.

Plusieurs écueils de cet exercice peuvent être évoqués :

- le manque de problématisation ferme au service d'un projet de lecture dynamique ;
- le morcellement de remarques atomisées attachées à des micro-analyses sans déboucher sur des remarques générales capables d'engager tout le commentaire. Le choix d'un commentaire linéaire qui a reçu le suffrage d'une très grande majorité de candidats peut mener à cet écueil et le jury invite les candidats à l'avoir pratiqué avec régularité pendant l'année de préparation pour se familiariser avec l'exercice.

Le jury attend, au premier chef, des candidats qu'ils soient capables de repérer et d'analyser les grandes catégories littéraires mises en œuvre par les textes – l'écriture de l'histoire et ses ornements chez Justin ; les stratégies rhétoriques et les ressorts du tragique chez Sénèque – en s'appuyant sur l'analyse de procédés formels.

Le jury a apprécié cette année de belles prestations, capables de commenter avec précision et minutie le style des auteurs au programme, attentives à rendre compte de la langue historique de Justin ou de la puissance imagée de la poésie tragique de Sénèque. Mais, de manière générale, le jury a regretté que les candidats privilégient une lecture trop sélective des enjeux du texte, sans insister assez sur la portée esthétique des extraits soumis à l'analyse : par exemple, il aurait souvent été bienvenu de souligner davantage comment les choix d'écriture des deux auteurs servaient respectivement un portrait moral d'Alexandre le Grand ou une incarnation du *furor* (et non de la *furor*, comme nous l'avons trop souvent entendu !) des personnages sénéquiens. Autrement dit, le jury attend des candidats qu'ils soient en mesure d'appuyer leurs remarques éthiques ou philosophiques sur l'analyse de procédés formels engageant des choix d'écriture. Le repérage de catégories stylistiques ou de figures micro- ou macro-structurelles peuvent bien entendu aider les candidats.

Au sujet du *Thyeste* de Sénèque, qui demeure au programme pour la prochaine session du concours (2027), le jury souhaite rappeler qu'il attend des connaissances précises sur les points suivants qui ont parfois manqué à certains candidats pour nourrir leur commentaire :

- la composition classique de la tragédie romaine (épisodes avec alternance de *diuerbia* et de *cantica*) pour situer avec une précision accrue le passage à commenter dans la tragédie ;
- les points fondamentaux de la doctrine stoïcienne, en matière d'éthique et de physique notamment puisqu'il en est directement question dans la tragédie ;
- la structure métrique de la tragédie : le jury a constaté que les candidats n'étaient pas toujours à l'aise avec la scansion du trimètre iambique, pourtant nécessaire pour saisir le travail stylistique du dramaturge dans les *diuerbia*. S'il n'attend pas des connaissances précises sur la scansion des mètres utilisés dans les *cantica* du Chœur, le jury suppose que, au terme d'une année de travail sur le *Thyeste*, les candidats identifient le type de mètre utilisé dans chaque partie chantée et s'appuient sur le *color* qui lui est propre pour en tirer des remarques dans le commentaire littéraire. Le jury rappelle, à toute fin utile, que l'édition de référence des Belles Lettres présente un *conspectus metrorum*.

Questions de grammaire

Le candidat peut choisir de répondre aux questions de grammaire où cela lui semble le plus opportun – avant ou après le commentaire – et est invité à utiliser éventuellement ces points de langue pour nourrir son commentaire. En règle générale, les deux questions posées au candidat portent, pour l'une, sur une analyse morphologique (par exemple étude morphologique de telle forme verbale ou de telle forme pronominale) et, pour l'autre, sur un point de syntaxe (étude syntaxique de telle phrase ; étude raisonnée de telle catégorie grammaticale – participes ; pronoms ; prépositions – dans le texte ou dans une section de celui-ci). Le jury rappelle qu'il est bienvenu de définir la notion étudiée avant de l'analyser en contexte, quitte à dresser un tableau exhaustif de telle catégorie grammaticale, même si le texte ne fournit pas nécessairement d'occurrences relatives à chaque catégorie. Par exemple, le jury a apprécié que, au moment de proposer une étude des participes, un candidat rappelle l'existence du participe futur en latin même si ce temps du participe n'apparaissait pas dans le texte soumis à l'analyse.

Le jury se permet d'insister sur deux conseils : il attend que les candidats usent d'un métadiscours grammatical précis et exact (il n'est pas acceptable qu'un candidat, dont le sujet portait sur les interrogations, effectue dans son exposé un relevé des « questions »). En outre, au moment de déployer son analyse, il est attendu du candidat qu'il recoure à un classement raisonné des occurrences, cohérent du point de vue grammatical. Par exemple, tel candidat choisit de procéder au classement des formes pronominales du texte par cas, là où le jury aurait attendu qu'il regroupe les occurrences par nature (pronoms personnels, relatifs, indéfinis...). De la même manière, il paraissait moins opportun, au moment d'analyser le mode subjonctif dans un texte, de proposer un classement par temps que par emploi syntaxique (emplois du subjonctif en principale et indépendante puis en subordonnée, par exemple).

Entretien

Le jury tient à rappeler toute l'importance qu'il accorde à l'entretien, moment propice à un véritable échange avec le candidat et occasion de corriger tout ce qui, dans la prestation,

aurait besoin de l'être, en revenant sur une erreur de traduction ou sur une approximation dans le commentaire. Le jury a toujours été sensible au fait qu'un candidat puisse rectifier, dans un esprit d'ouverture et d'échange, sa traduction et engage un échange constructif avec le jury au service de l'interprétation du texte à commenter. Il convient que les candidats soient particulièrement réactifs et engagés dans cette phase de l'oral, même si le jury peut comprendre leur fatigue à ce moment de l'épreuve. De la réactivité des candidats et de leur capacité à réorienter telle ou telle bévue, tient la possibilité pour le jury de revenir sur le plus grand nombre de points à reprendre : ainsi, la note finale peut nettement s'en faire sentir. Traditionnellement, le jury revient durant les 10 minutes imparties à l'entretien sur les différentes parties de l'oral, en commençant par la traduction ou par les questions de grammaire puis en prolongeant ses questions sur les enjeux littéraires du texte.

Pour finir, le jury tient à rappeler qu'il est parfaitement conscient des enjeux que représente ce concours pour les candidats et des sacrifices, souvent nombreux, qu'une année de préparation suppose de leur part. Les notes, parfois basses, n'ont pas vocation à décourager les candidats et ne sauraient en aucun cas juger leurs qualités intrinsèques mais leur prestation sur un texte donné : si elle n'a pas donné satisfaction, l'admission à l'oral d'un concours difficile constitue un encouragement à se remobiliser et à poursuivre son travail en vue d'une nouvelle tentative. *Labor omnia vincit improbus !*