



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Rapport du jury

Concours : agrégation interne et CAER-PA

Section : lettres classiques

Session 2023

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

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

SOMMAIRE

Les épreuves du concours	p. 4
Commentaire de la session 2023	p. 5
ÉPREUVES ÉCRITES D'ADMISSIBILITÉ	p. 9
Composition française	p. 9
Version latine	p. 19
Version grecque	p. 26
ÉPREUVES ORALES D'ADMISSION.....	p. 33
Leçon	p. 33
Littérature française	p. 33
Cinéma	p. 36
Langues anciennes	p. 39
Explication d'un texte français postérieur à 1500	p. 42
Question de grammaire	p. 44
Explication d'un texte latin ou grec	p. 48

Les épreuves du concours

ÉPREUVES ÉCRITES D'ADMISSIBILITE

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

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

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

2- Version grecque ou latine, au choix des candidats

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

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

ÉPREUVES ORALES D'ADMISSION

1- Leçon

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

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

2- Explication d'un texte français postérieur à 1500

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

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

3- Explication d'un texte latin ou grec

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

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

Commentaire de la session 2023

Nombre de candidats inscrits

	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Public	453	353	398	306	287	262	273	209
Privé	56	34	35	37	42	35	41	36

Pourcentage candidats présents/candidats inscrits

	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Public	69,09	69	75,16	67,32	71,43	71,76	73,99	75,11
Privé	68,63	62	65,71	59,45	61,90	54,29	73,17	66,66

Le nombre d'inscrits a connu une forte baisse en 2023 après plusieurs années de relative stabilité. Toutefois le ratio entre le nombre des inscrits et celui des candidats présents à la totalité des épreuves écrites continue à s'améliorer. On remarque par ailleurs le très petit nombre de copies blanches à l'écrit, et la quasi inexistence d'abandons lors des épreuves orales : l'inscription au concours apparaît donc comme un engagement déterminé dans la préparation des épreuves.

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

	Agrégation interne	CAER-PA
2023	157 pour 40 postes (+ 4 inscrits en liste complémentaire)	24 pour 2 postes
2022	202 pour 40 postes (+ 4 inscrits en liste complémentaire)	30 pour 2 postes
2021	188 pour 40 postes	19 pour 3 postes
2020	205 pour 40 postes	26 pour 3 postes
2019	206 pour 40 postes	22 pour 2 postes
2018	224 pour 45 postes	23 pour 3 postes
2017	242 pour 45 postes	21 pour 4 postes
2016	313 pour 45 postes	35 pour 3 postes
2015	315 pour 45 postes	39 pour 5 postes
2014	308 pour 40 postes	46 pour 4 postes
2013	376 pour 40 postes	32 pour 5 postes

Avec le maintien du nombre de postes mis au concours et la baisse du nombre des candidatures le taux de pression diminue et tombe en dessous de 4 candidats pour 1 poste en ce qui concerne l'agrégation interne. Pour la deuxième année consécutive, l'ouverture d'une liste complémentaire permet par ailleurs d'augmenter le nombre réel des lauréats, puisqu'un certain nombre de candidats qui se présentent aussi au concours de l'agrégation externe y sont reçus et choisissent de retenir cette voie d'accès à l'agrégation, libérant ainsi des places dans la liste d'admission de l'interne.

Le taux de pression reste en revanche très fort pour le CAER-PA (1 pour 12). Avec 2 postes seulement ouverts au concours la sélection est très exigeante, comme le montrent la barre d'admissibilité et celle d'admission, même si les moyennes générales des candidats des 2 concours sont comparables.

Taux de pression

	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Public	7,7	7	6,95	5,37	4,97	5,01	5,12	4,7	5,05	3,92
Privé	11,5	7,8	11,66	5,25	7,66	11	8,66	6,33	15	12

Moyennes de l'écrit

	Moyenne générale de l'écrit	Moyenne des admissibles	Barre d'admissibilité
Public	8,97	10,93	8,60
Privé	8,17	12,07	10,20

Évolution de la barre d'admissibilité

	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Public	11	10,06	9,76	9,9	10,9	10,6	10	8,6
Privé	10,07	10,53	9,32	10,2	11,2	11,2	12,8	10,2

Moyennes de l'oral

Pour le concours de l'agrégation, le jury a entendu cette année 83 admissibles pour 40 postes au concours (+ 4 candidats classés en liste complémentaire). La moyenne de l'oral, un peu inférieure à celle des années précédentes (mais qu'il faut peut-être mettre en relation avec une barre d'admissibilité également plus basse), recouvre une réalité très contrastée, avec d'excellentes prestations, d'autres plus décevantes. Mais on signalera de belles « remontées », de la part de candidats qui ont su compenser une note médiocre à l'écrit par un oral très réussi. Ces performances confirment, si cela était nécessaire, toute l'importance des épreuves d'admission : rien n'est joué à l'issue de l'écrit !

Il convient, pour le CAER-PA, d'analyser les statistiques suivantes avec prudence étant donné le très petit nombre des candidats concernés (pour rappel, 6 admissibles, 2 postes au concours). Au départ, il n'y a pas de différence significative de niveau entre les candidats des deux concours (voir les moyennes générales de l'écrit). En revanche, les niveaux des candidats admissibles et admis au CAER-PA sont supérieurs à ceux du concours de l'agrégation en raison des différences de taux de pression.

	Moyenne de l'oral	Moyenne générale des admis	Barre d'admission
Public	9,77	11,99	10,22
Privé	11,24	13,51	13,31

Évolution de la moyenne des admis (admissibilité + admission)

	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Public	12,65	10,73	12,35	12,64	14,34	13	12,06	11,99
Privé	11,78	9,04	12,25	13,69	14,413	14,32	13,26	13,51

Évolution de la barre d'admission

	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Public	11,34	10,53	10,83	11,38	13	11,5	11,38	10,22
Privé	11,78	9,9	10,69	13,64	13,8	12,94	12,93	13,31

Moyenne du premier admis

	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Public	15,35	14,76	16,47	17	18	18	15,65	15,03
Privé	13,5	10,44	13,37	14,47	15,4	15,4	13,62	13,71

Répartition des épreuves de latin et de grec

Cette session a vu se confirmer le déséquilibre croissant dans le choix de la langue ancienne retenue pour l'écrit : 2/3 des candidats ont choisi la version latine. Ce déséquilibre se retrouve, lors des épreuves d'oral, avec une proportion analogue de candidats passant en explication de textes grecs.

On rappellera ce qui a été dit les années précédentes : la version grecque n'est pas plus sélective à l'écrit que la version latine. Mais il est attendu, dans un concours de lettres classiques, que les candidats aient une maîtrise correcte des deux langues, même si les conditions d'enseignement dans le secondaire éloignent parfois durablement les professeurs de la pratique du grec, ce dont le jury est parfaitement conscient et dont il tient compte pour son niveau d'exigence. Il n'en reste pas moins que le niveau général, en grec, à l'oral comme à l'écrit, révèle parfois de véritables lacunes dans la maîtrise de langue. C'est à tort cependant que l'on pense trop souvent que l'épreuve orale sera plus facile que l'épreuve écrite dans une langue donnée : il ne suffit pas d'une bonne connaissance du texte traduit (en explication comme en leçon d'ailleurs) pour affronter l'oral en langues anciennes. La familiarité avec le texte latin ou grec est essentielle et le jury attend des candidats qu'ils sachent lire, comprendre, analyser le passage qui leur est proposé en rendant compte aussi bien de sa structure grammaticale que de son sens. Les mêmes compétences sont donc attendues à l'écrit et à l'oral et il est nécessaire, durant l'année de préparation, de revoir les fondamentaux grammaticaux dans chacune des langues et d'avoir une pratique régulière du « petit latin » et du « petit grec », pas seulement sur les œuvres au programme.

Bilans par épreuve

Agrégation (épreuves écrites)

Épreuve	Inscrits	Présents	Note la plus haute	Note la plus basse	Moyenne des présents	Admissibles	Moyenne des admissibles
Composition sur textes auteurs français	209	157	17	01,5	8,88	83	10,73
Version latine	150	111	19,5	0,5	9,36	59	11,69
Version grecque	59	46	19,5	04	8,40	24	10,11

CAER-PA (épreuves écrites)

Épreuve	Inscrits	Présents	Note la plus haute	Note la plus basse	Moyenne des présents	Admissibles	Moyenne des admissibles
Composition sur textes auteurs français	36	24	15	01,5	7,83	6	12,17
Version latine	23	16	16,5	0,5	10,22	5	12
Version grecque	13	8	11,5	0,5	6,44	1	11,5

Agrégation (épreuves orales)

Épreuve	Nombre de candidats	Note la plus haute	Note la plus basse	Moyenne de l'épreuve
Explication texte français	83	18	3	9,63
Explication texte latin	24	17,5	3	9,94
Explication texte grec	59	19,5	1	8,30
Leçon	83	20	0	10,32

CAER-PA (épreuves orales)

Épreuve	Nombre de candidats	Note la plus haute	Note la plus basse	Moyenne de l'épreuve
Explication texte français	6	14,5	4,5	10,17
Explication texte latin	1	17,5	17,5	17,5
Explication texte grec	5	17	6	12,9
Leçon	6	17	5	10,67

Pour conclure

À l'issue de cette session 2023, je souhaiterais adresser à tous les candidats, qu'ils aient été reçus ou non au concours, toutes les félicitations du jury pour le travail accompli, la préparation réalisée dans des conditions souvent difficiles, la ténacité de ceux qui sont allés jusqu'au bout des épreuves (la presque totalité des admissibles a pleinement « joué le jeu » de l'oral). Cette année encore le concours était d'un fort bon niveau et certaines explications ou leçons étaient tout à fait remarquables. Au-delà des compétences techniques, nécessaires certes mais non suffisantes, ce sont aussi les qualités du professeur qu'apprécie le jury : clarté de la pensée et de l'exposé, enthousiasme, interaction avec le public, capacité à transmettre des connaissances et à proposer des lectures originales.

Puisse les pages suivantes, où l'on trouvera des remarques précises, tant sur les erreurs à ne pas commettre que sur les pistes à suivre afin d'aborder les épreuves dans les meilleures conditions, être un encouragement aux futurs candidats de la session 2024 pour affronter une année de préparation, exigeante mais toujours intellectuellement fructueuse.

Emmanuèle Caire

ÉPREUVES D'ADMISSIBILITE

Rapport sur la composition française

établi par Frédéric Sprogis et Pierre Manen

PREAMBULE

Le sujet soumis cette année aux candidats revenait, après la session 2022, à une formulation inscrite dans la perspective de la classe de Première. On renverra, comme l'an passé, au rapport fondateur de l'année 2019.

Le thème retenu n'avait rien pour surprendre les candidats, puisqu'il s'agissait d'une caractéristique centrale de la pratique dramaturgique de Tristan L'Hermite. Tout candidat bien préparé au concours devait pouvoir proposer un développement construit, précis, articulant finement les trois pièces au programme.

CADRAGE DE L'ÉPREUVE ET DU SUJET :

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

L'étude des pièces de Tristan L'Hermite s'inscrivait dans les perspectives du programme à travers la question centrale de la violence, qui permet tout à la fois d'approfondir les acquis de l'année précédente, tout en remettant en perspective l'esthétique de la tragédie classique, qui a pu être abordée en Seconde (« Le théâtre du XVII^e au XXI^e siècle »). Si les pièces de Tristan, qui témoignent de la sortie de « l'enfance de la tragédie¹ », peuvent être lues à travers le cadre des règles classiques alors en construction, celles-ci ne sauraient suffire à rendre compte de son esthétique. Ces pièces des années 1630 — pour les deux premières — sont contemporaines de la « renaissance » de la tragédie après son « acte de décès² » en 1628. Or le retour du genre tragique, pratiqué par une nouvelle génération d'auteurs rompus à l'exercice de la tragi-comédie, se fait sous les auspices d'un retour de la violence (dont le motif furieux n'est qu'un exemple) : par exemple, Corneille choisit de remettre sur la scène le personnage de Médée. Des auteurs comme Tristan L'Hermite et Jean de Rotrou se font ainsi une spécialité de scènes de fureur qui trouvent les faveurs du public.

Le corpus ici présenté propose au candidat plusieurs variations de violence dans les pièces au programme : la fureur amoureuse, manipulée par le personnage de Salomé (texte 1), la fureur mélancolique (texte 2, début des fureurs d'Hérode), l'hallucination infernale (texte 3), la répudiation de la Fille du Mufti par Osman, au moment où il la découvre pour la première fois (texte 4), et enfin le récit, par un messager, d'un combat sanglant (texte 5).

Les candidats pouvaient orienter leur réflexion selon plusieurs modalités, toutes acceptées par le jury :

- La question des **passions** violentes telles que Tristan L'Hermite les met en scène. On remarque ainsi diverses modalités de celles-ci et en particulier de la fureur, modalité

¹ Bénédicte Louvat, *L'« Enfance de la tragédie » (1610-1642). Pratiques tragiques françaises de Hardy à Corneille*, Paris, PUPS, « Theatrum Mundi », 2014.

² Georges Forestier, *Passions tragiques et règles classiques*, Paris, PUF, 2003, p. 15.

d'expression extrême des passions. On pourra observer son expression passionnelle reliée à l'expression de la mélancolie (dans le personnage d'Hérode, mais aussi dans l'hallucination prophétique de Néron), la fureur d'une foule déchaînée (la mort d'Osman) ; la fureur du tyran, paré de l'habit de la justice, contre ses adversaires (Néron, Osman). On peut ainsi relier cette présence de la fureur à celle de l'*hybris* antique. Le sujet invitait également les candidats à ne pas enfermer la représentation de la violence dans un cadre axiologique trop étroit : si Osman est violent et tyrannique, il est présenté à la fin comme victime d'une foule en furie ; Hérode et Néron, deux tyrans, sont victimes de leurs passions mauvaises et de la manipulation de leur entourage. La violence furieuse, dans la tragédie du XVII^e siècle, est vide d'une signification éthique préexistante ; elle ne suit pas un programme que les auteurs doivent impérativement respecter. Son exploitation scénique dépend donc du sujet et de son traitement par le dramaturge.

- La relation avec le **pouvoir** (caractéristique de la tragédie), mais un pouvoir qui semble échapper aux trois Princes, victimes de leur propre aveuglement (face à la passion amoureuse ou à l'orgueil de leur puissance politique). Le premier extrait d'*Osman*, articulant enjeu de pouvoir et dépit amoureux, par la violence morale à l'œuvre, offre l'occasion d'approfondir utilement la question. Pour les élèves, cela peut être l'occasion de construire un parcours de textes complémentaires fructueux.
- La question de la **représentation**, centrale dès lors que l'on étudie le théâtre, et, en particulier, du lien systématique entre deux scènes, l'une réelle, l'autre absente (qu'il s'agisse d'une scène réelle extérieure, d'une scène symbolique, d'une scène fantasmée ou imaginée). Les cinq passages, en outre, présentent chacun une caractéristique problématique pour la mise en scène qu'il va s'agir de mettre en avant, sans réduire la question de la violence à la seule mécanique de la catastrophe tragique, ce qui constituerait une réduction abusive du corpus (les extraits 1 et 4 ont aussi cette fonction) : le jeu entre scène et hors-scène, ainsi que le passage d'une scène à l'autre (texte 1) ; l'évanouissement du personnage (texte 2) ; la conduite de l'hallucination (texte 3) ; l'ambiguïté entre violence tragique et scène du portrait qui regarde davantage vers le monde tragi-comique (texte 4) ; la tension entre statisme et violence du récit du messager (texte 5).
- Au-delà, il convenait également de s'interroger sur la représentation de la violence dans une esthétique qui doit la mettre à distance tout en cherchant à l'exprimer de la manière la plus proche possible du spectateur. Cette tension inhérente à l'*agôn* théâtral était intéressante pour l'étude de tels extraits en classe, par exemple en comparaison à d'autres pièces du XVII^e siècle (chez Racine) ou même, pourquoi pas, à travers une comparaison avec des extraits comiques (on peut penser, en particulier, à la parodie de la scène d'Hérode proposée par Molière dans *L'École des femmes*, V, 4).
- De manière secondaire enfin, on pouvait aussi penser à la mise en scène du complot ou de la dissimulation, à travers la présence de Salomé et de Sabine Poppée d'une part, à travers un rappel de la situation politique dans les paroles du messager d'*Osman*, d'autre part. Les candidats pouvaient alors s'interroger sur les rapports scéniques entre la manipulation et l'émergence de la violence.

ÉTUDE DE LA LANGUE

On attend des candidats qu'ils intègrent une réflexion consacrée à l'étude de la langue, qui comporte dans les nouveaux programmes des points spécifiques qui doivent être abordés. On peut ici rappeler le BO :

Les apprentissages du collège doivent être confortés et renforcés tout au long des années de seconde et de première. Parallèlement, plutôt que d'introduire des notions nouvelles, il s'agit au lycée d'enrichir les connaissances linguistiques par l'ouverture de nouvelles perspectives ou par des approfondissements. La description linguistique pouvant opérer sur de multiples plans (sémantique, syntaxe, pragmatique, etc.), et sur plusieurs échelles (mot, phrase, texte, etc.), on aborde ainsi progressivement la complexité de la langue.

Ce surcroît d'attention porte au lycée sur les points suivants (programme de la classe de 1^{re}) :

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

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

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

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

**L'expression de la négation*

Il s'agit d'étudier les différentes formes de construction de la négation ; l'examen de la phrase négative, de la préfixation et de l'opposition lexicale (antonymie) permet de travailler sur des unités de niveaux différents (mot, proposition) et s'ouvre naturellement à l'expression écrite et orale. À l'échelle des textes, on peut observer le fonctionnement pragmatique de la négation (négations partielles, énonciations implicites, etc.) et les niveaux de langue utilisés.

**Lexique (classes de seconde et première)*

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

LECTURE DU CORPUS

- Texte 1 : La Mariane (1)

Le premier extrait de *La Mariane* prend place lors du deuxième acte, le premier dans lequel Mariane apparaît, après les songes funestes d'Hérode à l'acte I. L'acte II est donc celui qui montre au spectateur à la fois l'amour fou d'Hérode pour sa femme, le refus de cette dernière, au nom de sa vertu et de l'honneur des Juifs persécutés, mais aussi les manœuvres de Salomé et Phérore qui manipulent Hérode pour le pousser à exécuter sa captive. Les scènes IV et V articulent ces différents aspects dans un jeu scénique dynamique qu'il est impératif d'analyser de près.

La scène IV articule la scène et le hors-scène, laissant au spectateur imaginer la scène dans la chambre, alors même que Mariane était décidée à « lui tenir un discours qui ne lui plaira[it] pas ». Le passage est donc un moment d'expulsion vers la scène : expulsion de la chambre, expulsion de « l'amour » se transformant « en furie », des « serpents » de la jalousie qui sortent du cœur d'Hérode (rappelant un de ses premiers discours). Cette représentation de « l'humeur noire » d'Hérode (qu'il reconnaît, affirme et même revendique) est donc un moment de déchaînement de violence, très bref, puisque Mariane sort de scène immédiatement, sans même prendre la parole. Le jeu scénique et l'enchaînement des deux scènes doivent donc être impérativement commentés, la violence de la situation opérant une rupture dans la liaison dramatique (échange de place sans transition entre Mariane et Salomé³).

La scène V se donne comme un commentaire de la précédente, avec la présence de la manipulatrice Salomé, qui cherche à faire dire à Hérode que son amour subsiste malgré tous

³ Sur la question de la liaison des scènes, voir l'ouvrage de Marc Douguet, *La Composition dramatique*, Genève, Droz, 2023.

les outrages de Mariane (ce qu'elle affirmait à cette dernière dans la scène II). Cette deuxième scène marque la progression de l'intrigue⁴, puisqu'Hérode affirme maintenant qu'il « la hai[t] maintenant à l'égal de la peste ».

- Texte 2 : La Mariane (2)

L'extrait prend place dans l'acte V, celui des hallucinations infernales d'Hérode. Débordé par sa fureur mélancolique, Hérode semble avoir quitté la scène sous nos yeux pour vivre dans une « autre » scène, recomposée par son amour dérégulé. Pour situer notre extrait, on peut rappeler la composition générale de l'ensemble de la scène :

- Premier évanouissement d'Hérode, v. 1443 : « Il devient tout changé, le voilà qui succombe »
- Première évocation de la mort de Mariane, v. 1447 : « Mariane a des morts accru le triste nombre ? »
- Deuxième évocation de la mort de Mariane, v. 1465 : « Mariane a senti la rigueur du trépas ? »
- Première tentative de suicide, v. 1575 : « Il faut que cette lame / D'un coup blesse mon cœur »
- Deuxième tentative de suicide, v. 1588 : « Il faut que je me perde après l'avoir perdue. »
- Première apostrophe, v. 1599 : « Vous, peuples opprimés... »
- Deuxième apostrophe, v. 1616 : « Cieux, qui voyez le tort... »
- Troisième évocation de la mort de Mariane, v. 1646 : « Mariane est donc morte, on me l'a donc ravie ? »
- Quatrième évocation de la mort de Mariane, v. 1681 : « Quoi ? Mariane est morte ? »
- Troisième apostrophe, v. 1683 : « Vous avez donc souffert cette triste aventure... »
- Quatrième apostrophe, v. 1709 : « Ministres de mes maux à me nuire obstinés... »
- Cinquième évocation de la mort de Mariane, v. 1751 : « Son nom seul est resté ? serait-elle expirée ? »
- Deuxième évanouissement d'Hérode, v. 1802 : « Il est évanoui, portons-le sur un lit. »

Notre extrait peut donc être identifié comme l'acmé de cette scène précisément composée, les fureurs d'Hérode étant encadrées par les deux évanouissements du personnage. Notre passage est donc constitué des deux tentatives de suicide, moment où la tentation d'entrer définitivement dans la « scène mélancolique » est la plus forte. Il faudra être sensible à la pluralité des effets que peut proposer une scène de mélancolie, que le XVII^e siècle définit comme « une tristesse inconsolable, une peur continuelle, des extravagances dans le discours, et des conséquences si mal tirées qu'elles témoignent que l'esprit n'est pas dans une bonne assiette » et cela « sans aucune fièvre⁵ ». La violence mélancolique ne doit donc pas être réduite à une forme de maladie. Elle engage des analyses situées à plusieurs niveaux : passionnel, rhétorique, scénique, à tout le moins. Il convient d'étudier de près comment ces « transports extrêmes » se donnent à voir dans ce petit extrait, grâce à la présence de l'objet (l'épée de Narbal), qui représente sous ses yeux le « fer » du bourreau qui a tué Mariane selon ses ordres. On pourra donc étudier comment la « rage animée » d'Hérode (adjectif important dans ce corpus) se donne à voir et finit par se retourner contre lui.

- Texte 3 : La Mort de Sénèque

Le texte proposé est constitué des derniers vers de la pièce : le Centenier finit de rapporter la *nouvelle* de la mort de Sénèque, dont le « suicide » stoïcien a été ordonné par Néron par l'intermédiaire d'une ruse de Sabine Poppée. L'empereur se voit alors victime d'une hallucination infernale. L'« Erinne infernale » qui apparaît devant lui — sur la scène imaginaire de son fantasme violent — semble donc représenter la « colère » et « l'effroi » qui le saisissent. Ce moment de fureur hallucinée, qui matérialise devant lui les trois Furies infernales, « bourreaux inhumains / Qui tiennent des serpents et des fouets en leurs mains » peut être l'occasion de commentaires sur le sens de l'apparition de ces êtres infernaux et sur la réutilisation moderne de la mythologie antique (jusqu'à une comparaison évidente avec la

⁴ Dans cette pièce, « la marche de l'action tragique montre la progression du mal et l'organisation de ses trames » (Charles Mazouer, « La vision tragique de la mort dans *La Mariane*, *La Mort de Sénèque* et *La Mort de Chrispe* », *Cahiers Tristan L'Hermite*, XXII, Rougerie, 2000).

⁵ La Mesnardière, *Traité de la mélancolie, savoir si elle est la cause des Effets que l'on remarque dans les Possédés de Loudun*, La Flèche, Martin Guyot et Gervais Laboe, 1635, p. 16.

furor d'Oreste dans *Andromaque*). La pièce s'achève donc dans une « horreur extrême » symbolique qui vient comme relayer l'horreur de la tragédie : cette chute de l'empereur participe donc de la catastrophe tragique, lui-même voyant ses « funérailles » et sa mort violente (on pourra là encore rattacher cette scène à la dimension politique du roi paranoïaque craignant le complot, portrait du « monstre » qu'est Néron et que Tristan a construit tout au long de sa pièce).

Plus intéressant encore, la « colère » du roi se dirige ici vers le mauvais conseiller, en l'occurrence sa favorite, Sabine, avant de s'en prendre au « Ciel », dans un mouvement d'*hybris* désespéré : la tragédie s'achève dans une vision et une fiction d'apocalypse, Néron « perdant » la moitié de la Terre. C'est donc bien le portrait d'un tyran, dont la fureur se donne à la fois comme arme du crime et arme du châtement : on sera donc sensible à cette nouvelle ambiguïté de la violence tragique, que Tristan veut bien plus spectaculaire que morale⁶. Derrière l'empereur se tient l'homme en proie à sa fureur qui maintenant se déchaîne, derrière la rigueur de la tragédie s'entrouvre la porte vers la déraison rhétorique. Comme l'indique Jacques Morel, les mythes de Tristan « ne sont jamais ceux de la réconciliation, mais demeurent toujours symboles de séparation, de distinction, d'éclatement du monde humain⁷ ». L'extrait de *La Mort de Sénèque* est ainsi tout à fait caractéristique de la poésie tristanienne.

- Texte 4 : *Osman*, II, 3

La scène 3 de l'acte II d'*Osman* est la scène de la répudiation de la Fille du Mufti par Osman.

L'extrait s'appuie sur la scène typique du portrait, que l'on rencontre plus souvent en régime comique ou tragi-comique. Il convient d'étudier la distance entre le portrait représenté et la réalité, étant entendu que la représentation picturale ne doit pas se contenter de reproduire les apparences mais de donner accès à l'intériorité, aux mouvements intimes de l'âme⁸. C'est cette disjonction qui explique le rejet immédiat d'Osman en découvrant la Fille du Mufti et c'est donc dans ce cadre qu'il faut étudier la violence de la scène.

On pourra réfléchir au rôle de l'objet, le « pinceau trompeur », mais aussi au dispositif scénique : la violence du Sultan envers Fatime, le renvoi brutal de la Fille du Mufti et sa disgrâce au moment même de son triomphe. C'est là encore la violence d'un tyran qui se donne à voir. Il conviendra aussi de questionner l'effet produit, entre déclenchement des événements de la tragédie et scène qui peut relever d'un effet paradoxal qu'il peut être fructueux d'interroger dans le cadre, là encore, d'un échange entre scène réelle et scène imaginée : la violence symbolique du passage relève aussi de la question du *theatrum mundi* que les candidats pouvaient opportunément solliciter.

- Texte 5 : *Osman*, V, 4

Le récit du messenger pourrait s'assimiler à un *épyllion* intégré au texte théâtral. Ce morceau d'épopée vise à faire d'Osman, au terme de la tragédie, à la fois la victime du complot politique qui le vise et qui a excité le peuple contre lui, mais aussi un roi guerrier, conservant jusque dans la mort sa propension à faire usage de violence contre ses adversaires.

On peut être sensible à la progression du récit du messenger qui joue avec les marges de la tragédie : d'abord le travestissement d'Osman, justifié par des considérations de théorie politique, blâmant les courtisans et les « mouches des palais » (v. 1518), la mort d'Hussein Bassa, « déchiré sur la place » par le peuple, puis le combat d'Osman lui-même. On peut noter, chose importante dans le théâtre politique qu'est celui de Tristan, la représentation de

⁶ L'extrait illustre parfaitement l'analyse de Delphine Amstutz : « Tristan ne cherche pas à tirer quelque leçon politique ou morale nouvelle de la représentation tragique des tyrans. Il excelle en revanche dans la peinture des effets spectaculairement sensibles de la tyrannie. La disposition de ses tragédies produit une dramaturgie du soupçon qui rythme l'action, soutient la tension dramatique, et restitue le climat, « envenimé » par les mots et les feintes avant que ne sévissent les poisons, qui règne à la cour d'un « monstre pervers » (MS, v. 399) comme Néron. »

⁷ Jacques Morel, *Agréables mensonges. Essais sur le théâtre français du XVIIe siècle*, Paris, Klincksieck, 1991, p. 199.

⁸ Voir Lucie Desjardin, « Les divers portraits de l'intériorité. Représentation des passions et connaissance de soi », *Dix-septième siècle*, n°252, 2011, 3.

la foule comme hydre violente et furieuse, qui, « animé[e] » par une passion collective incontrôlable, massacre le dépositaire du pouvoir, le Grand Vizir.

Le combat épique proprement dit prend place ensuite, dans une sorte de violence panoptique (« Tandis, Osman le cherche ») que le messenger fait entendre, irréprésentable dans son ensemble sur scène. Le récit du messenger donne à voir une succession de scènes que le public doit imaginer. Le texte fait vivre ces événements simultanés : on peut imaginer la difficulté de la tâche du comédien jouant le rôle du messenger.

Il faut également souligner la dramatisation du récit du message (v. 1536) et la description vive du combat, dont la violence confine au morceau d'épopée, le guerrier — entre mouvement sanguinaire et mouvement héroïque — coupant son adversaire « en deux » ou faisant « voler vingt têtes et vingt bras ». La comparaison avec le « lion », tout à fait traditionnelle dans la tragédie du XVII^e siècle, porte en elle l'ambivalence du mouvement de fureur : le lion est en effet l'animal le plus souvent qualifié de « furieux », mais aussi le plus à même de représenter la colère du « grand Osman », « noblement courroucé », donc cherchant à finir en conservant l'*ethos* tragique du souverain, au plus fort de la scène violente, « en sa propre furie » (v. 1556). Il faut donc interroger la relation entre la violence sanguinaire et la définition du personnage dépeint, pour finir, par la Fille du Mufti, comme « le Prince le plus grand qui fut en l'univers ».

On peut donc étudier le retournement de la signification de la « furie », qui, à la fin du texte, devient celle du soldat anonyme qui tue le Prince, puis celle du peuple tout entier (« Chacun se jette à lui, par terre l'on l'abat ») et non plus celle du Tyran sanguinaire. Les deux scènes de parole du messenger s'achèvent donc par la curée du peuple en furie, exerçant sa « cruauté barbare » sur le Tyran livré à la folle vindicte du peuple. On rappellera donc enfin que toute la théorie politique de l'époque, machiavélique ou non, fait du peuple une menace que le prince sage doit toujours avoir à l'esprit, l'intérêt étant précisément de présenter une telle scène avec un personnage ne faisant lui-même preuve d'aucune pitié pour ses adversaires.

Pistes bibliographiques

- Delphine AMSTUTZ, « “Les divers sentiments d'un Tyran courageux et spirituel” : figures du tyran moderne dans les tragédies de Tristan L'Hermite », *Cahiers Tristan L'Hermite*, Hors-série, 2022, p. 93-105.
- Sandrine BERREGARD, *Tristan L'Hermite, « héritier » et « précurseur », Imitation et innovation dans la carrière de Tristan L'Hermite*, Tübingen, Biblio 17, 2006.
- Lucie DESJARDIN, « Les divers portraits de l'intériorité. Représentation des passions et connaissance de soi », *Dix-septième siècle*, n°252, 2011, 3.
- Georges FORESTIER, *Passions tragiques et règles classiques*, Paris, PUF, 2003.
- Roger GUICHEMERRE, « Deux conseillères perfides dans le théâtre de Tristan », *Cahiers Tristan L'Hermite*, XVI, Rougerie, 1994.
- Françoise LAVOCAT, « Spectacle d'horreur et tragédie dans les théories du théâtre (XVI^e-XVII^e siècle) », *Humoresques*, 14, juin 2001.
- Bénédicte LOUVAT, *L'« Enfance de la tragédie » (1610-1642). Pratiques tragiques françaises de Hardy à Corneille*, Paris, PUPS, « Theatrum Mundi », 2014.
- Bénédicte LOUVAT, « *La Mariane, La Mort de Sénèque et Osman* : trois œuvres dans un champ tragique en construction », *Cahiers Tristan L'Hermite*, Hors-Série, 2022.
- Charles MAZOUER, « La vision tragique dans *La Mariane, La Mort de Sénèque et La Mort de Chrispe* », *Cahiers Tristan L'Hermite*, XXII, Rougerie, 2000.
- Jacques MOREL, *Agréables mensonges. Essais sur le théâtre français du XVII^e siècle*, Paris, Klincksieck, 1991.
- Jean-Yves VIALLETON, *Poésie dramatique et prose du monde, le comportement des personnages dans la tragédie en France au XVII^e siècle*, Paris, Champion, 2004.

PISTES D'ÉVALUATION / ÉLÉMENTS ATTENDUS

1) **Compétences littéraires :**

1^{er} axe : Violence et dispositif scénique

- Dramaturgie du conflit dans les trois pièces.
- Violence rhétorique : violence du discours ; imprécations ; insultes ; effets de véhémence ; enchaînement ou non des répliques.
- On attend des candidats qu'ils prennent en compte les conditions de représentation des textes de théâtre. On pouvait suivre la piste des objets et décors (l'épée de Narbal ; le portrait de la Fille du Mufti ; la porte dans *La Mariane*) mais aussi celle des mouvements, gestuelle et déplacement (quelle attitude pour Hérode, pour Néron, pour Osman face à la Fille du Mufti ?).
- Interroger le rapport entre la scène et le hors-scène : en particulier dans *Osman* et *La Mariane*.

2^e axe : Enjeux éthiques de la violence

- Violence passionnelle : amour, haine, jalousie, colère... La violence (ou la fureur) n'est pas déterminée selon une passion en particulier.
- Violence et mélancolie : s'interroger sur les personnages d'Hérode et de Néron et sur la présence des songes et des visions.
- Violence et morale : souligner l'ambiguïté morale de la violence (vice/vertu).
- Violence et politique : figure du tyran et figure du conseiller perfide ; réflexion sur le roi et sa cour.

3^e axe : Violence et esthétique tragique

- La violence dans une tragédie qui est en train de quitter « l'enfance » (B. Louvat) : on pouvait aborder la question de la bienséance, de la vraisemblance tout en portant une distance critique sur les règles classiques, par exemple en s'interrogeant sur la frontière avec la tragi-comédie dans *Osman*.
- Personnages témoins et personnages juges : s'interroger sur le rôle des témoins dans *Osman* ; rôle de Sabine dans *La mort de Sénèque* ; de Salomé dans *La Mariane*. Quel effet pour le spectateur ?
- Violence et scène symbolique (théâtralisation du langage) : l'effet produit par ce qu'on pourrait appeler les « doubles scènes » : scène du message, scène fantasmée d'Hérode ou de Néron...

2) **Compétences à dominante didactique :** savoir construire une progression problématisée et adaptée à un public donné.

En reprenant ici les éléments précis et clairs formulés dans le rapport de jury de la session 2022, on peut considérer que les compétences didactiques dont les candidats doivent faire preuve se caractérisent par :

- La capacité à construire une séquence pertinente :
 - o Connaissance précise de l'objet d'étude de 1^{re} sur le théâtre du XVII^e au XXI^e siècle.
 - o Capacité à adapter aux objets d'étude et aux objectifs du programme propres à la classe de 1^{ère} les axes retenus pour le projet de lecture.
 - o Capacité à proposer un projet de séquence cohérent et adapté aux programmes, aux finalités de l'enseignement au lycée et à l'étude du genre poétique.
 - o Capacité à construire une séquence autour d'un questionnement, pertinent et adapté à un élève de première, qui lui permette de construire réellement et progressivement une/des réponse(s) à la question posée.

- La capacité à former des lecteurs éclairés :
 - Capacité à construire un parcours stimulant et cohérent de lecture des extraits, adapté aux objectifs que l'on s'est fixé, et susceptible de rendre compte de la variété du corpus sans en juxtaposer les éléments en l'absence de lien.
 - Capacité à anticiper les difficultés de lecture et d'appropriation des textes, et à guider le cheminement de l'élève-lecteur tout au long de la séquence, en variant les modes d'accès au texte : lecture analytique d'extraits mais aussi lecture expressive, associée notamment au travail de mémorisation, en portant une attention particulière à la restitution des valeurs rythmiques et sonores du vers ou écrit d'appropriation (association d'une image au texte et justification de cette illustration ; rédaction de textes 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 ...) ; un travail de mise en voix et/ou en scène d'un extrait des œuvres n'est pas exclu.
 - Connaissance et mise en œuvre des modalités d'étude de textes préconisées dans les programmes du lycée pour former des lecteurs sensibles aux techniques et procédés de l'écriture théâtrale, mais aussi avertis et sensibles.
 - Capacité à former des lecteurs critiques, conscients de la dimension éthique de la lecture et de la littérature, capables de s'interroger sur les valeurs portées par un texte, un personnage, un auteur, c'est-à-dire de les percevoir et de les mettre à distance pour les interroger et les confronter.
 - Capacité à préparer les élèves aux épreuves anticipées de français en proposant des exercices insérés dans une progression annualisée de maîtrise du commentaire et de la dissertation à l'écrit et de l'explication linéaire à l'oral.

- La capacité à faire acquérir aux élèves une maîtrise de la langue qui leur permette l'accès aux textes du patrimoine littéraire et leur capacité à s'exprimer avec justesse à l'écrit et à l'oral :
 - Capacité à construire un projet qui développe les compétences langagières des élèves en leur permettant d'enrichir leur lexique, de structurer leur pensée par le mot le plus juste, de percevoir la nuance d'une formule chez un auteur, d'en proposer une reformulation, d'appréhender et de manipuler la structure syntaxique d'une phrase, de s'approprier le fonctionnement des nuances de sa langue.
 - Capacité à mettre en œuvre au sein d'un projet d'étude les modalités d'acquisition d'un vocabulaire technique permettant de décrire le fonctionnement de la langue et des discours, en particulier le discours littéraire (connaissances linguistiques) et d'accéder à l'implicite. Ces connaissances linguistiques portent sur les classes grammaticales, les différents rapports qui s'établissent entre les mots au sein de la phrase et du texte ainsi que sur les notions relatives au fonctionnement du discours littéraire. Elles sont adossées à des termes (métaphore, adjectif, subordination, assonance, etc.) dont on propose des définitions.
 - Capacité à réaliser, dans le projet proposé, le travail sur un ou plusieurs objets d'étude de la langue : toutes les entrées du programme de langue de 1^{ère} pouvaient être abordées ici, que ce soit l'étude du lexique, des subordinées conjonctives utilisées en fonction de compléments circonstanciels, de l'interrogation – dans une perspective tout à la fois syntaxique, sémantique et pragmatique –, ou encore de l'expression de la négation.

- La capacité à organiser la progressivité des apprentissages de manière pertinente :
 - Capacité à construire un projet permettant de progresser vers la découverte des tragédies de Tristan L'Hermite et, éventuellement, en menant de front leur étude et l'étude d'autres tragédies, de parvenir à une compréhension plus subtile de ce genre dramatique.
 - Capacité à structurer un parcours de séances identifiables chacune par un objectif clair, un ou plusieurs texte(s) support(s), et des modalités de travail précises.

- Capacité à proposer des modalités de travail variées et adaptées aux textes choisis, aux élèves et à l'objectif que l'on s'est fixé, et qui mettent le plus souvent possible les élèves en situation de questionnement actif : séances de recherches, d'oral, d'écriture, organisation de micro-débats interprétatifs, etc.
- Capacité à ménager des réinvestissements d'une étape à l'autre, à prévoir des modalités d'évaluations formatives et une évaluation sommative.

CONSEILS AUX CANDIDATS

Le jury souhaite enfin formuler plusieurs remarques à destination des futurs candidats, à partir de la lecture des copies du concours 2023.

Quitte à commencer ces conseils par une évidence, ce qui malheureusement parfois nécessaire, le jury tient à rappeler qu'il est impératif de préparer avec application l'ensemble du programme. Bien que l'épreuve de composition didactique sur programme comporte, dans la section des Lettres classiques, des extraits à disposition des candidats, une copie qui ne saurait faire montre d'un minimum de recul sur les œuvres ne peut être que pénalisée. Trop souvent, le jury a eu l'impression que les observations faites sur les trois tragédies l'ont été à partir des seuls extraits proposés, ce qui laissait parfois penser que les textes ont été découverts le jour de l'épreuve. Or si les programmes de 2019 imposent un programme limitatif aux élèves de Première, c'est que l'on attend d'eux une connaissance fine des œuvres intégrales. Le jury souhaite donc lire, pour les extraits proposés à leurs futurs enseignants, une mise en perspective qui explore à la fois l'intrigue des œuvres mais aussi leur contexte historique, culturel et social.

De ce point de vue, c'est peu dire que le théâtre du XVII^e siècle, *a fortiori* en dehors de Racine, Corneille ou Molière, mérite une attention toute particulière. On peut regretter que les candidats n'aient pas su saisir l'intérêt de trouver Tristan L'Hermite au programme des agrégations de lettres pour sortir des discours convenus sur le théâtre de cette période. Les meilleures copies ont su inscrire leur réflexion dans le temps long de l'histoire du théâtre, à la fois en aval, certes, mais surtout en amont, dans les premières années du XVII^e siècle, moins explorées, voire jusqu'au XVI^e siècle. Les lectures complémentaires des séquences proposées sont ainsi l'occasion pour les candidats de démontrer au jury la rigueur de leur préparation.

Ajoutons qu'il est impératif de penser, dans la composition des séquences, à la spécificité du genre qui est proposé à la réflexion des candidats. La dimension éminemment spectaculaire des textes de théâtre — et tout particulier pour Tristan L'Hermite — n'a ainsi été que partiellement exploitée. S'il est bienvenu de penser à des moments de lecture à voix haute, le caractère spectaculaire des œuvres ne saurait être étudié seulement par la répétition de ce même type de séance, sans interrogation sur les enjeux de représentation (de la mort, de la fureur, des scènes de dispute) ou sur les rapports entre la scène et la salle. De manière générale, il faut éviter, dans l'analyse des extraits proposés, de se contenter d'une paraphrase, à côté de la proposition pédagogique : l'épreuve est aussi une dissertation et il convient de montrer, pour chaque extrait, une analyse fine et inscrite dans la problématique d'ensemble.

Cette année, le sujet proposé aux candidats était placé dans la perspective de la classe de Première, ce qui demandait un traitement spécifique. Il est en effet nécessaire de témoigner d'une réflexion sur la préparation des élèves aux Épreuves Anticipées de Français. À cette fin, il est impératif d'être au fait des évolutions de l'examen induites par les nouveaux programmes de 2019 : ainsi, s'il peut être pertinent de prévoir, dans le cadre de la formation des élèves, des exercices d'invention ou d'intervention — tels que présentés par le Bulletin Officiel — il convient de rappeler qu'il n'existe plus « d'écriture d'invention » à l'examen. Ainsi est-il nécessaire, par conséquent, de ménager une place à l'apprentissage de la dissertation, autre qu'un seul sujet, trop souvent évoqué en fin de séquence (donc en fin de copie), rarement justifié, encore plus rarement traité par les candidats.

Autre impératif trop souvent négligé par les candidats : le cas spécifique du « Parcours associé », mentionné dans le sujet. Rappelons que chaque œuvre du programme limitatif, renouvelé par quart tous les ans, est accompagnée d'un intitulé orientant le traitement de celle-ci. Si cet intitulé doit évidemment être pris en compte pour l'analyse de l'œuvre complète, on rappelle qu'il est demandé au professeur d'accompagner l'étude de l'œuvre d'extraits d'œuvres complémentaires, étudiées dans le cadre problématique proposé par le parcours.

Les meilleures copies ont su faire de cette contrainte un atout pour approfondir la compréhension et l'étude du corpus. Quoi qu'il en soit, il ne saurait être question d'oublier le parcours pour en faire seulement une « problématique » générale, bien souvent réduite à sa plus simple expression.

Enfin, le jury souhaite rappeler, encore une fois, qu'une copie se doit d'être soignée et le plus possible dépourvue de fautes récurrentes. Insistons tout particulièrement, cette année, sur l'orthographe des noms propres : Tristan L'Hermite a été bien souvent maltraité, sans parler des personnages parfois confondus les uns avec les autres, ce qui signale évidemment une préparation quelque peu approximative.

Concluons en signalant que les meilleures copies ont su faire de la difficulté de l'épreuve — en raison de ses contraintes multiples, littéraires et pédagogiques — un atout, en mettant au service de la finesse des analyses et de la connaissance du théâtre de Tristan L'Hermite des propositions pédagogiques pertinentes, parfois originales, inscrites dans le cadre des programmes que les candidats ont su s'approprier, et du cas particulier que représente, dans le parcours scolaire d'un lycéen, l'année de Première. Le jury ne peut que s'en réjouir.

Rapport sur la version latine

établi par Jean-Baptiste Guillaumin

Le texte proposé cette année était un extrait de l'*Apologie* d'Apulée (chapitre 30 et début de 31), discours dans lequel l'auteur, accusé d'avoir usé de magie pour séduire Pudentilla, une riche veuve qu'il a épousée, réfute point par point, avec brio et ironie, les diverses accusations portées contre lui. Il se défend en particulier, ici, d'avoir cherché à se procurer certaines espèces de poissons. L'extrait, bien représentatif du style de ce discours, mêle à l'argumentation rhétorique des échos littéraires faits d'allusions et de citations directes de poètes. Cette version donnait donc l'occasion de travailler à la fois une prose rhétorique teintée d'ironie et deux extraits de poèmes très différents entre eux.

Le jury a corrigé 127 copies, nombre en diminution par rapport à la session précédente. Les notes attribuées vont de 0.5 à 19.5, pour une moyenne de 9.41. La répartition est la suivante : 22 copies entre 0.5 et 5.5 ; 56 copies entre 6 et 9.5 ; 27 copies entre 10 et 13.5 ; 22 copies entre 14 et 19.5 (parmi lesquelles 12 ont obtenu une note supérieure ou égale à 16). Si la maîtrise de la langue latine, telle qu'elle apparaît en particulier dans les analyses de formes et les constructions, reste le premier critère d'évaluation, le jury a été sensible au travail sur le style, qu'il a pu valoriser dans certaines copies (à condition qu'il ne recèle pas d'ambiguïté sur l'interprétation du texte latin, la fidélité restant le premier critère) ; en revanche, le jury rappelle aux candidats que les fautes d'orthographe et de français sont pénalisées, parfois à la hauteur d'une erreur sur le latin lorsqu'elles affectent la syntaxe ou témoignent de la méconnaissance d'une règle de grammaire fondamentale.

Avant de présenter la traduction du texte d'Apulée, le jury tient à rappeler aux candidats quelques conseils valables de manière générale. En premier lieu, une version latine ne s'improvise pas le jour du concours : l'épreuve se prépare grâce à la pratique régulière d'exercices correspondant aux exigences du concours, à réaliser autant que possible dans un créneau de 4h avec la seule aide du dictionnaire. Il importe en effet au plus haut point de disposer de points de repère précis pour organiser au mieux son temps, afin de ne pas prendre le risque de remettre une copie incomplète, insuffisamment travaillée ou mal relue. Pour les candidats qui n'ont pas accès à une préparation spécifique, cet exercice peut être fait à partir des sujets et des rapports des années précédentes (agrégation interne comme externe), disponibles en ligne. Pour une utilisation efficace de ces 4h, on peut conseiller de prévoir plusieurs parcours du texte : un premier, sans ouvrir le dictionnaire, permet d'en prendre connaissance de manière générale (avec l'appui, le cas échéant, du chapeau introductif et des notes), d'en voir la nature, la structure et les principales articulations. Un deuxième parcours correspond à la traduction proprement dite, au brouillon ; on se méfiera du risque d'une utilisation servile du dictionnaire, qui doit, autant que possible, permettre de vérifier un sens déterminé d'après le contexte, et non servir à échafauder des hypothèses. À ce stade, si un passage résiste, il convient de ne pas y perdre trop de temps, mais d'y revenir une fois la première traduction terminée, à la lumière du sens dégagé pour l'ensemble du texte. Enfin, un troisième parcours permet d'adopter le texte définitif, en vérifiant que rien n'a été oublié, en tranchant si nécessaire entre plusieurs propositions initialement retenues (une seule traduction, bien entendu, doit figurer dans la copie) et en améliorant, si possible, la fluidité et l'expression du texte français. Il convient enfin de conserver assez de temps pour recopier la version et la relire, afin d'éviter les omissions et les fautes d'orthographe.

Nous présentons à présent le détail du texte d'Apulée, en insistant en particulier sur les constructions et les éléments de lexique qui ont posé le plus de difficultés.

« *Piscis* » inquit « *quaeris* ». *Nolo negare. Sed, oro te, qui piscis quaerit, magus est ? Equidem non magis arbitror quam si lepores quaererem uel apros uel altilia. An soli pisces habent*

aliquid occultum aliis, sed magis cognitum ? Hoc si scis quid sit, magus es profecto ; sin nescis, confitearis necesse est id te accusare quod nescis.

Le premier mot de l'extrait, qui en fournit le thème et que l'on retrouve ensuite, sous cette même forme, à plusieurs reprises, a suscité dans un certain nombre de copies des erreurs d'analyse morphologique : cette forme alternative (et étymologiquement première) de l'accusatif pluriel des thèmes en -i (parfois dits « parisyllabiques ») est pourtant supposée connue ; abstraction faite du non-sens qui consistait à en faire un nominatif singulier, il n'y avait pas lieu de traduire, au singulier, « tu cherches du poisson ». La typographie de l'édition retenue, fermant et ouvrant les guillemets autour de *inquit*, ne devait pas être de nature à gêner des candidats habitués à la lecture de textes latins. Dans la phrase suivante, la relative sans antécédent donnait au propos une valeur généralisante ; *oro te*, comme souvent, fonctionne en incise. On rappelle par ailleurs qu'il convient, lorsque c'est possible, de traduire un même mot latin par un même mot français (ce qui vaut, dès ce début de texte, pour *quaero* et pour *magus*). Après cette question rhétorique, qui expose (et récusé implicitement) le lien établi par l'accusation entre le fait de rechercher des poissons et le fait d'être un magicien (plutôt qu'un « mage », dans ce contexte, même s'il a été question plus haut, en 25, 9, du sens originel du mot *magus* dans la religion des Perses), Apulée, repassant à la première personne (*arbitror, quaereram*), étend le propos à d'autres animaux qui pourraient tout autant faire l'objet de l'accusation, en posant à son accusateur la question du statut particulier des poissons pour les magiciens : s'il sait répondre, c'est qu'il est magicien lui-même ; s'il ne sait pas, c'est qu'il ignore ce dont il accuse. Parmi les formes homographes qui ont suscité des difficultés, on notera l'emploi de *lepus, -oris* (lièvre), et non de *lepos, -oris* (charme), qui ne convient pas pour le sens, ainsi que la succession entre l'adverbe *magis* (construit avec *quam si* et un subjonctif imparfait marquant l'irréel du présent) et le datif pluriel de *magus* (qui complète *cognitum* comme *aliis* complète *occultum*). L'ironie étant récurrente dans l'œuvre, on pouvait la rendre dans la traduction de l'interrogatif *an* (« ou bien est-ce que par hasard », voir Gaffiot, I.A.4). L'interrogative indirecte *quid (hoc) sit*, complément de *scis*, devait être comprise, conformément à son statut syntaxique, « ce que c'est » (cette chose supposée connue des seuls magiciens) ; ne pas voir cette construction conduisait automatiquement à de graves contresens. Plusieurs difficultés syntaxiques concentrées dans la dernière phrase de cette section ont parfois provoqué des contresens généralisés sur cette partie du texte : d'une part, le subjonctif *confitearis* complète directement *necesse est* (construction bien attestée dans le Gaffiot) ; d'autre part, dans l'infinitive qui sert de complément à *confitearis* (et qui a pour sujet *te*), l'accusatif *id* doit être interprété comme accusatif de relation (avec *me* comme COD sous-entendu) ; toutefois, cette construction assez rare n'étant pas clairement donnée par le Gaffiot, le jury a reçu avec bienveillance les interprétations qui, sans présenter d'aberration de sens, en faisaient le COD (notamment avec l'idée d'incriminer, de blâmer quelque chose).

Proposition de traduction :

« Tu recherches des poissons », dit-il. Je n'ai pas l'intention de le nier. Mais, de grâce, rechercher des poissons, est-ce être un magicien ? À mon avis, en tout cas, pas plus que si je recherchais des lièvres, des sangliers ou des volailles engraisées. Ou bien est-ce que par hasard les poissons seulement disposent d'une propriété cachée aux autres hommes, mais connue des magiciens ? Si tu sais quelle est cette propriété, tu es à coup sûr un magicien ; mais si tu l'ignores, il te faut bien reconnaître que tu m'accuses de ce que tu ignores.

Tam rudis uos esse omnium litterarum, omnium denique uulgi fabularum, ut ne fingere quidem possitis ista ueri similiter ? Quid enim competit ad amoris ardorem accendendum piscis brutus et frigidus aut omnino res pelago quaesita ? nisi forte hoc uos ad mendacium induxit, quod Venus dicitur pelago exorta.

Cette section s'ouvre avec un infinitif exclamatif, dont le sujet (*uos*) est à l'accusatif (ici sans la particule *ne*, que l'on trouve parfois en pareil cas). De nouveau, c'est la forme d'accusatif pluriel en -is qui est utilisée pour l'adjectif de deuxième classe *rudis* (signifiant ici « ignorant de ») attribut du sujet (à l'accusatif, donc), lui-même complété par les génitifs qui

suivent. Dans la consécutive qui termine la phrase, introduite par *ut* en corrélation avec *tam*, il convenait de repérer la tournure *ne... quidem* (ici, « ne pas même »). Dans la phrase suivante, le verbe *competit* (dont le sujet est le groupe *piscis... aut... res...*) a le sens de « être approprié à », « être utile pour » ; il est précisé par la préposition *ad* accompagnée d'un nom à l'accusatif avec adjectif verbal, en remplacement du gérondif avec COD. La dernière phrase de la section, introduite par le tour *nisi forte*, de tonalité ironique, repose sur la structure *hoc... quod* (« ceci... à savoir que... »), qui constitue le sujet de *induxit* ; toute autre construction conduisait à des contresens. On note par ailleurs le tour personnel *Venus dicitur... exorta* (de même sens que l'impersonnel avec infinitive) ; comme souvent, la construction « on dit que » peut être allégée, en français, par le recours à l'incise « dit-on ».

Proposition de traduction :

Pouvez-vous donc être si ignorants de toute culture, et finalement de toutes les fables populaires, pour n'être même pas capables de donner quelque vraisemblance à ces inventions ? En effet, quelle utilité peut avoir, pour allumer la flamme de l'amour, un poisson, stupide et froid, ou de manière générale une chose tirée de la mer ? À moins que par hasard vous n'ayez été induits en erreur par le fait que Vénus, dit-on, est née de la mer.

Audi sis, Tannoni Pudens, quam multa nescieris, qui de piscibus argumentum magiae recepisti. At si Vergilium legisses, profecto scisses alia quaeri ad hanc rem solere ; ille enim, quantum scio, enumerat uittas mollis et uerbenas pinguis et tura mascula et licia discolora, praeterea laurum fragilem, limum durabilem, ceram liquabilem, nec minus quae iam in opere serio scripsit :

La forme *sis*, correspondant à *si uis*, est donnée par le Gaffiot ; la structure de l'expression *audi sis*, dont le premier mot ne peut être analysé que comme un impératif, interdisait du reste de chercher ici une forme du subjonctif de *sum*. Cet impératif *audi* est complété par l'interrogative indirecte de valeur exclamative introduite par l'adverbe *quam* portant sur *multa* (« combien de nombreuses choses »). C'est ici que commence un deuxième argument : les sources littéraires les plus autorisées traitant de magie (en particulier Virgile, mentionné ici et repris par le déictique *ille* qui n'est sans doute pas dénué d'une portée emphatique) n'évoquent pas des poissons, mais d'autres choses (*alia*), dont Apulée se plaît à proposer une énumération détaillée constituée d'abord de références à la huitième *Bucolique* (certaines occurrences fournies par le Gaffiot permettaient de le relever), puis d'une citation explicite de l'*Énéide*, modèle de style élevé qui fait l'objet d'une caractérisation par l'adjectif *serius*. Dans la deuxième phrase de cette section, il convenait de respecter la valeur des formes de plus-que-parfait du subjonctif (irréel du passé), la forme syncopée, d'utilisation courante, ne devant pas poser de problème d'identification ; quant aux infinitifs *quaeri* et *solere*, le sens conduisait nécessairement à faire du premier le complément du second : plutôt que de garder, en français, « (des choses) ont l'habitude d'être recherchées », on peut alléger la formulation en recourant à l'expression « on recherche d'ordinaire (des choses) ». En raison de l'absence de contexte, de l'étrangeté recherchée dans le cadre de cette énumération et de la relative imprécision du Gaffiot, le jury a accepté un certain nombre d'interprétations différentes pour ces expressions : ainsi *fragilis* signifie, dans le contexte (*Bucolique* 8, v. 82), « qui crépite », mais l'occurrence donnée par le Gaffiot, située plus haut dans la même *Bucolique*, a le sens de « fragile, frêle » ; le sens de *durabilis*, mis en parallèle avec *liquabilis*, pouvait être reconstitué à partir de sa formation (« qui peut durcir », plutôt que « durable »). Les efforts pour préciser ces éléments de lexique ont été valorisés.

Proposition de traduction :

Apprends, si tu veux bien, Tannonius Pudens, l'étendue de ton ignorance, toi qui as tiré des poissons une preuve de magie. Mais si tu avais lu Virgile, tu aurais su à coup sûr que ce sont d'autres objets qu'on recherche d'ordinaire pour cet usage ; ce grand poète, en effet, autant que je sache, énumère les bandelettes souples, les gras rameaux, l'encens mâle, les cordelettes de diverses couleurs, et de surcroît le laurier qui crépite, l'argile qui peut durcir, la cire qui peut fondre, sans oublier ce qu'il a écrit, cette fois dans une œuvre sérieuse :

*Falcibus et messae ad lunam quaeruntur aenis
pubentes herbae nigri cum lacte ueneni.
Quaeritur et nascentis equi de fronte reuulsus
et matri praereptus amor.*

Cette citation des v. 513-516 du chant IV de l'*Énéide* (extrait de la scène de magie organisée par Didon au moment où Énée s'apprête à partir) invitait les candidats à mobiliser, au sein d'une version en prose, leurs habitudes de traduction de la poésie hexamétrique. En l'absence de contexte, on pouvait accepter une interprétation des deux *et* soit comme conjonctions de coordination, soit comme adverbes. Dans la première phrase, le participe passé *messae*, apposé au sujet *herbae*, est lui-même précisé par l'ablatif de moyen *falcibus aenis* et par le groupe *ad lunam*, dont le sens généralement retenu est « à la lumière de la lune » (Gaffiot I.B.3), mais qui pourrait aussi signifier « selon la lune », « en tenant compte de la lune » (interprétation de Servius). Les herbes en question sont par ailleurs qualifiées de *pubentes* (« velues », « duveteuses »), et précisées par le tour prépositionnel *cum lacte ueneni nigri*, qui évoque le suc dont elles sont pleines. La seconde phrase de l'extrait fait allusion, par le substantif *amor* précisé par les deux participes *reuulsus* et *praereptus*, à l'hippomane, petite excroissance de chair au front des poulains nouveaux-nés, qui, une fois dévorée par leur mère, était supposée créer son attachement, et qu'on essayait de soustraire à cette dernière pour l'utiliser dans des philtres d'amour (voir Pline, *Histoire naturelle*, 8, 165). En raison de l'indication donnée en note, la traduction par « hippomane » a été acceptée, mais on pouvait chercher à conserver une tournure comportant le mot « amour ».

Proposition de traduction :

On recherche aussi, récoltées sous la lune à l'aide de faux d'airain,
des herbes duveteuses pleines de leur suc de noir poison.

On recherche aussi le gage d'amour qu'on arrache du front du poulain nouveau-né
et dont on prive sa mère.

*At tu piscium insimulator longe diuersa instrumenta magis attribuis, non frontibus teneris
detergenda, sed dorsis squalentibus excidenda, nec fundo reuellenda, sed profundo
extrahenda, nec falcibus metenda, sed hamis inuncanda ; postremo in maleficio ille uenenum
nominat, tu pulmentum, ille herbas et surculos, tu squamas et ossa, ille pratum decerpit, tu
fluctum scrutaris.*

La première partie de cette longue phrase, qui souligne de manière ironique l'opposition entre les vraies caractéristiques de la magie (attestées par Virgile) et l'aspect ridicule de l'accusation portant sur les poissons, se construisait sans difficulté, pour peu qu'on ne se méprenne pas sur la forme *magis* (de nouveau datif pluriel de *magus*) et sur le rattachement de l'adverbe *longe* à *diuersa* ; la série de six adjectifs verbaux au neutre pluriel est apposée à *instrumenta* (au sens de « ressources » plutôt que d'« instruments ») et porte ici une valeur d'obligation (à ne pas confondre, comme l'ont fait certaines copies, avec l'emploi de l'adjectif verbal avec préposition *ad*, en remplacement du gérondif, pour exprimer le but). Ces adjectifs verbaux fonctionnent par paires disposées selon une même structure (*non/nec... sed...*), niant à chaque fois une caractéristique magique reconnue pour la remplacer (en adoptant le point de vue de l'accusation) par une propriété des poissons ; ils sont complétés par des ablatifs (de provenance pour les quatre premiers, puis de moyen pour les deux derniers), qui forment trois oppositions : les fronts tendres (des poulains) en face des dos « couverts d'aspérités », c'est-à-dire écailleux (des poissons), la terre en face de la mer (jeu de mots sur *fundus/profundum*, que l'on peut rendre, par exemple, par « fonds de terre » et « profondeurs de la mer »), la faux en face de l'hameçon. La même idée continue, dans la fin de la phrase, avec l'opposition entre *ille* (Virgile) et *tu* (Tannonius Pudens), à trois reprises, qui ne posait guère de problèmes de syntaxe ni de lexique ; il fallait veiller, de nouveau, à maintenir une même traduction pour les termes *herbae* et *uenenum*, qui font allusion à l'extrait de l'*Énéide*

cité plus haut. L'emploi de la préposition *in* avec l'ablatif (*in maleficio*) a ici le sens de « quand il s'agit de », « à propos de », et, malgré les attestations du Gaffiot qui pouvaient induire en erreur, le nom *maleficium* ne devait pas être privé de sa dimension magique (« sortilège, maléfice »).

Proposition de traduction :

Mais toi, l'accusateur des poissons, tu attribues aux magiciens des ressources bien différentes, qu'il ne faut pas prélever sur des fronts tendres, mais découper sur des dos écailleux, pas arracher à un fonds de terre, mais tirer des profondeurs de la mer, pas récolter à la faux, mais ferrer à l'hameçon ; enfin, à propos de sortilège, lui parle de poison, toi de ragoût ; lui d'herbes et de jeunes pousses, toi d'écailles et d'arêtes ; lui cueille dans un pré, toi tu fouilles les flots.

Memorasse[m] tibi etiam Theocriti paria et alia Homeri et Orphei plurima, et ex comoediis et tragoediis Graecis et ex historiis multa repetissem, ni te dudum animaduertissem Graecam Pudentillae epistulam legere nequiuisset. Igitur unum etiam poetam Latinum attingam ; uorsus ipsos, quos agnoscent qui Laeuium legere :

Cette prétérition à l'irréel du passé (il convenait de rendre compte, de nouveau, de l'emploi du subjonctif plus-que-parfait) permet habilement de multiplier les références culturelles tout en dépréciant l'accusateur, ignorant du grec. Le premier verbe de la principale, *memorasse[m]* (forme syncopée), a pour COD *paria, alia* et *plurima*, neutres pluriels substantivés, coordonnés et précisés à chaque fois par un génitif, pour évoquer successivement Théocrite, Homère et Orphée. La rupture de parallélisme dans l'ordre des mots n'interdisait pas, à la rigueur, une construction en deux groupes, d'abord *Theocriti paria*, puis *Homeri et Orphei alia plurima* (le superlatif *plurima* étant dans ce cas épithète). Dans la deuxième partie de la principale, les ablatifs pluriels introduits par *ex* ne pouvaient être, respectivement, que ceux de *comoedia, tragoedia* et *historia* ; il fallait donc se garder de traduire par « comédiens, tragédiens, historiens ». Dans la subordonnée hypothétique, le verbe *animaduertissem* est complété par la proposition infinitive *te... nequiuisset*, qui relate l'incapacité de Tannonius Pudens à lire une lettre de Pudentilla écrite en grec. La conséquence de cette prétérition est la justification de la seconde citation du passage, annoncée au futur (*atingam, agnoscent*), celle d'un auteur, un seul (*unum* doit être traduit), un Latin (on pouvait chercher à appuyer sur l'opposition entre *Graecam epistulam* et *poetam Latinum*), Laevius. La dernière proposition de la section, elliptique de verbe, reprend implicitement *atingam*, et le verbe *legere* de la relative ne peut être ici qu'une troisième personne du pluriel au parfait.

Proposition de traduction :

J'aurais pu te citer encore des passages semblables tirés de Théocrite, d'autres d'Homère et un très grand nombre d'Orphée, j'aurais pu aller chercher quantité d'exemples dans les comédies et les tragédies grecques, ainsi que dans les œuvres historiques, si je n'avais remarqué il y a peu que tu n'as pas été capable de lire une lettre de Pudentilla en grec. Je ne vais donc aborder encore qu'un seul poète, latin ; voici précisément les vers, que reconnaîtront ceux qui ont lu Laevius :

*Philtra omnia undique eruunt :
antipathes illud quaeritur,
trochiscili, ungues, taeniae,
radiculae, herbae, surculi,
saurae inlices bicodulae,
hinnientium dulcedines.*

Du poète Laevius, d'époque républicaine (actif au début du 1er s. av. J.-C.), auteur d'une œuvre intitulée *Erotopaegnia*, n'ont été conservés que de rares fragments, composés dans différents types de mètres et marqués par un goût prononcé pour les termes rares autant que

pour l'invention verbale. La citation fournissait ici à Apulée un inventaire foisonnant d'ingrédients pouvant entrer dans la composition de philtres magiques, tirés autant d'objets inanimés que de végétaux et d'animaux. La syntaxe ne présentant pas de difficulté, il s'agissait surtout de travailler le lexique, parfois avec des mots de sens incertain pour lesquels le jury a accepté plusieurs solutions. Pour *antipathes*, le Gaffiot donne une glose plutôt qu'une traduction (« philtre qui protège contre les enchantements »), qui présente par ailleurs l'inconvénient de répéter le mot « philtre » ; comme le sens précis de ce terme directement tiré du grec est incertain, mais qu'il devait avoir une consonance magique très marquée (dont rend sans doute compte le déictique *illud*), on pouvait, exceptionnellement, conserver « antipathe(s) », chargé en français de la même étrangeté ; *trochiscilus* (hapax discuté, absent du Gaffiot, mais pour lequel les candidats disposaient d'une note), est généralement interprété comme un diminutif de *trochiscus*, évoquant de petites roues ou des anneaux (mais l'image de pastilles ou de pilules, qui a parfois été tirée de l'acception médicale de *trochiscus*, ne dépare pas vraiment cette énumération) ; quant aux « lézards séducteurs » (*saurae inlices*, l'adjectif *inlex*, *-icis* ne devant pas être confondu avec *inlex*, *-egis*, « sans loi »), ils sont qualifiés par l'hapax *bicoduli*, signifiant « à double queue » : il n'était pas nécessaire de retenir dans la traduction la longue glose du Gaffiot qui cherche à proposer une explication de cet étrange phénomène (« qui semble avoir une double queue [en l'agitant avec rapidité] »). Enfin, le dernier vers permet de revenir à l'hippomane, déjà évoqué dans la citation de Virgile (qu'il s'agisse ici de nouveau de l'excroissance du front des poulains ou peut-être plutôt de l'autre sens du terme, qui désigne aussi l'humeur sécrétée par les juments en chaleur) : de la même manière que l'allusion était portée plus haut par le terme *amor*, elle l'est ici par *dulcedines* ; une traduction par « douceurs » peut conserver en français une valeur allusive proche ; il était par ailleurs bienvenu de chercher à rendre compte de la notion de hennissement dans la traduction du participe présent au génitif pluriel *hinnientium*.

Proposition de traduction :

On tire l'ensemble des philtres de partout :
on recherche le fameux antipathe,
les petites roues, les rognures d'ongles, les bandelettes,
les petites racines, les herbes, les jeunes pousses,
les lézards à double queue au pouvoir séducteur,
les douceurs de la gent hennissante.

Haec et alia quaesisse me potius quam piscis longe ueri similius confinxisses (his etenim fortasse per famam peruulgatam fides fuisset), si tibi ulla eruditio adfuisset ; enimvero piscis ad quam rem facit captus nisi ad epulas coctus ? Ceterum ad magian nihil quicquam uidetur mihi adiutare.

En conclusion de son long développement sur les objets et substances censés être utilisés par les magiciens d'après les sources littéraires, Apulée revient à la question de la vraisemblance de l'accusation, déjà abordée plus haut dans des termes proches comme *ingere... ueri similiter* (l. 5). Cette vraisemblance est ici niée par l'emploi de l'irréel du passé (subjonctif plus-que-parfait *confinxisses*, auquel répondent d'une part le verbe *fuisset* de l'incise qui suit, d'autre part le verbe *adfuisset* de la proposition hypothétique). La construction de la principale a suscité un certain nombre d'erreurs : il était indispensable de prendre le temps de voir que *confinxisses* est complété par une infinitive (on en trouve un exemple dans le Gaffiot), dont le sujet est *me* et le verbe *quaesisse*, avec deux COD articulés autour de *potius quam* (on retrouve la forme *piscis*, accusatif pluriel en *-is*) ; il convenait également de faire porter le groupe adverbial au comparatif *longe ueri similius*, déterminant pour le sens, sur *confinxisses* (rapprochement avec l'expression relevée ci-dessus), ce qui permettait de comprendre, mot à mot, « tu aurais forgé avec beaucoup plus de vraisemblance l'accusation selon laquelle j'aurais recherché ces choses et d'autres plutôt que des poissons ». Ce n'est qu'une fois la structure démêlée que l'on peut tenter de reformuler l'expression pour aboutir à une phrase plus fluide. Dans l'incise qui suit, *fides* a le sens de crédit, crédibilité, donc *fides fuisset* signifie « on aurait pu croire », et le pronom *his*, qui complète l'expression, reprend les

neutres *haec et alia* (malgré l'absence de *rebus*). La question rhétorique qui suit recourt à l'expression *facere ad*, « convenir pour », « être utile à » (Gaffiot, II.5). Enfin, dans la dernière phrase du texte, structurée autour de *mihi uidetur*, complété par *adiutare*, et dont le sujet sous-entendu est toujours *piscis*, le rapprochement *nihil quicquam*, à l'accusatif de relation, a pu susciter des difficultés : il s'agit d'une insistance par pléonasme que l'on trouve parfois (également sous la forme *nemo quisquam*) dans la langue comique, et qu'Apulée a déjà utilisée à deux reprises dans l'*Apologie* (7, 1 et 22, 2) ; on pouvait toutefois accepter aussi une construction faisant porter *nihil* sur *uidetur* et *quicquam* sur *adiutare*, ce qui revient également à une insistance.

Proposition de traduction :

Que j'aie recherché cela, entre autres, plutôt que des poissons, voilà l'accusation que tu aurais pu forger avec beaucoup plus de vraisemblance (de fait, peut-être aurait-on pu y croire à cause de la grande diffusion de ces idées reçues), si tu avais eu un peu de culture ; mais à la vérité, un poisson, à quoi peut-il servir une fois capturé, si ce n'est au repas, après cuisson ? Pour la magie, toutefois, il ne me paraît être d'absolument aucun secours.

établi par Nicolas Bertrand

Cette année, les notes s'échelonnent de 1 à 19, avec une moyenne de 7.82 et une médiane de 8. Cela signifie que le texte proposé a causé beaucoup de difficultés, du fait de certaines constructions syntaxiques et du vocabulaire parfois technique. Plusieurs erreurs étaient cependant évitables en prêtant une plus grande attention à la morphologie, ainsi qu'à l'accentuation de certains paronymes. Une analyse plus serrée des constructions syntaxiques aurait également permis une meilleure compréhension du texte (notamment du fait des asyndètes). Enfin, il est possible (et parfois conseillé) de s'éloigner de temps en temps des termes suggérés par le dictionnaire, afin de proposer une traduction plus conforme au contexte discursif.

Le texte proposé était un extrait de la *Troisième Philippique* de Démosthène (§ 47-52), dans lequel l'orateur, en 341 AEC, met en scène les évolutions profondes qui ont eu lieu entre la guerre du Péloponnèse au siècle précédent et les pratiques de Philippe II, bien plus difficiles à contrer pour les Athéniens. Il nécessitait donc quelques connaissances de base sur le sujet, qui permettaient d'éviter des contresens. L'argumentation de Démosthène était claire : contre ceux qui minimisent la menace que représente Philippe, en le comparant aux Lacédémoniens, l'orateur montre que l'art militaire a changé depuis le V^e s., tant dans l'armement que dans les pratiques ; il faut donc tenir Philippe à distance et l'empêcher d'approcher d'Athènes.

Ἔστι τοίνυν τις εὐήθης λόγος παρὰ τῶν παραμυθεῖσθαι βουλομένων τὴν πόλιν, ὡς ἄρ' οὐπω Φίλιππος ἐστὶν οἰοί ποτ' ἦσαν Λακεδαιμόνιοι,

Or, il y a un argument naïf qu'avancent ceux qui veulent rassurer la cité : après tout, disent-ils, Philippe n'est pas encore aussi puissant que les Lacédémoniens autrefois,

Le verbe ἔστι a son sens existentiel, très fréquent (mais pas systématique) quand il est en tête de phrase : *il y a*. L'indice qui pouvait mener vers cette interprétation est le pronom indéfini τις. Τοίνυν introduit ici un nouvel argument dans discours ; il n'était donc pas nécessaire de le traduire, ou alors par simplement par *or*.

Le sens de λόγος n'est pas *discours* : le terme désigne plutôt une sous-partie de discours, soit un *argument* (Bailey §A.III.10). Le contexte permettait d'en décider : tout le texte est une argumentation contre ce point, dont le contenu est exprimé dans la proposition ὡς ἄρ' οὐπω Φίλιππος ἐστὶν...

Le sens de l'adjectif εὐήθης peut être positif (*honnête, bon*) ou négatif (*naïf, simple, sot*). Dans le contexte, la meilleure traduction était *naïf*, puisqu'il caractérise l'aveuglement devant la puissance de Philippe.

Le groupe prépositionnel avec participe substantivé παρὰ + gén. indique la provenance ou la source de l'argument en question : *de la part de...* On peut développer en français par un verbe support comme *avancer (un argument)*.

Pour traduire correctement παραμυθεῖσθαι, il fallait encore une fois songer au contexte et au contenu du λόγος que Démosthène entend réfuter. Il s'agit ici de *rassurer* (devant le danger) plutôt que de *consoler* (après la peine), bien que ce sens ne soit pas mentionné tel quel dans le dictionnaire.

Cet argument que va réfuter Démosthène est exprimé par une complétive en ὡς (par opposition à ὅτι, cela indique que le locuteur ne se prononce pas sur la véracité du contenu propositionnel). La particule ἄρα pouvait être rendue de deux façons, selon qu'on considère qu'elle est à mettre au compte de Démosthène (locuteur principal) ou des gens qu'il cite (locuteurs secondaires) : il s'agit donc soit de l'explicitation de la construction et d'un renforcement de ὡς (*à savoir, c'est-à-dire*) ; soit, préférablement, de l'indication que ce qu'on dit s'appuie sur l'expérience ou le raisonnement implicite (*après tout*).

Dans la relative οἰοί ποτ' ἦσαν Λακεδαιμόνιοι (lit. *tel que l'étaient autrefois les Lacédémoniens*), on peut spécifier l'idée de qualité du relatif, en recourant par exemple aux notions de *puissance* ou de *niveau*.

οἱ θαλάττης μὲν ἦρχον καὶ γῆς ἀπάσης, βασιλέα δὲ σύμμαχον εἶχον, ὑφίστατο δ' οὐδὲν αὐτούς·
qui avaient un pouvoir total sur mer et sur terre, qui étaient alliés avec le Grand Roi, et auxquels rien ne résistait ;

Il s'agit de trois relatives coordonnées, les deux premières avec un pronom au nominatif (οἱ), la troisième avec un pronom à l'accusatif, qui est donc remplacé par le pronom anaphorique αὐτούς (c'est la règle en prose classique) : il fallait donc traduire cet anaphorique par un relatif en français.

Le verbe ἄρχω se construit avec le génitif. Il ne signifie pas *gouverner* ici (= exercer le pouvoir), mais *avoir en son pouvoir, avoir le pouvoir sur, régner sur*.

L'adjectif ἀπάσης est au singulier, par accord de proximité, mais il porte sur l'ensemble du syntagme nominal coordonné θαλάττης... καὶ γῆς. On pouvait donc déplacer l'idée de totalité sur le verbe, d'où *avaient un pouvoir total sur*.

Le verbe εἶχον est construit avec un objet direct (βασιλέα) et un attribut de l'objet (σύμμαχον) : *qui avaient le Grand Roi pour allié*. Notez que le mot βασιλέα, sans article, désigne toujours le Grand Roi, c'est-à-dire le roi des Perses, allié notoire des Spartiates dans la guerre du Péloponnèse.

Le sujet de la relative ὑφίστατο δ' οὐδὲν αὐτούς est le pronom neutre οὐδέν. Des erreurs, pourtant évitables, ont été commises à la suite d'une mauvaise analyse de ὑφίστατο, l'imparfait moyen de ὑφίστημι, au sens de *résister à* (Bailly moy. §B.II.3), avec l'accusatif.

ἀλλ' ὅμως ἡμύνατο κάκεινους ἢ πόλις καὶ οὐκ ἀνηρπάσθη.
et pourtant, notre cité les a repoussés quand même et n'a pas été détruite.

L'adverbe ὅμως *pourtant, cependant* a parfois été confondu avec son quasi-homonyme ὁμῶς *également, de même*. Une plus grande attention à l'accentuation aurait évité cette erreur.

Le pronom κάκεινους, avec καί en fonction adverbiale, désigne évidemment les Lacédémoniens : en dépliant le sens de *même eux* (c'est-à-dire *malgré leur prééminence*), on pouvait aboutir à une traduction plus idiomatique comme *quand même*.

Ἐγὼ δ' ἀπάντων, ὡς ἔπος εἶπεῖν, πολλὴν εἰληφόντων ἐπίδοσιν καὶ οὐδὲν ὁμοίων ὄντων τῶν νῦν τοῖς πρότερον, οὐδὲν ἡγοῦμαι πλέον ἢ τὰ τοῦ πολέμου κεκινήσθαι καὶ ἐπιδεδωκέναι.

À mon avis, cependant, si tous les domaines, pour ainsi dire, ont connu d'énormes progrès et que le monde d'aujourd'hui n'a rien à voir avec celui d'autrefois, il n'est rien qui ait plus évolué et progressé que l'art militaire.

Cette phrase a souvent été mal comprise, alors que le titre donné à la version y faisait allusion. Elle s'ouvre par le sujet topicalisé ἐγὼ *quant à moi*, suivi par deux participiales au génitif absolu, la première ayant pour sujet ἀπάντων *tout* et la seconde τῶν νῦν *les choses d'aujourd'hui*, tous deux au neutre pluriel (seul le contexte permettait d'en décider : on retrouve des neutres dans la principale : οὐδέν, τὰ τοῦ πολέμου). Vient ensuite le verbe ἡγοῦμαι qui gouverne une proposition infinitive dont le sujet est οὐδέν (même s'il est remonté dans la principale) : il fallait donc construire ἡγοῦμαι οὐδέν κεκινήσθαι καὶ ἐπιδεδωκέναι πλέον ἢ τὰ τοῦ πολέμου.

La parenthèse ὡς ἔπος εἶπεῖν *pour ainsi dire* sert à atténuer le caractère excessif de ce que va dire Démosthène.

L'expression ἐπίδοσιν λαμβάνω *faire des progrès* équivaut à ἐπιδίδωμι *progresser* (Bailly II.2), qu'on trouve à la fin de la phrase.

Les deux expressions τῶν νῦν et τοῖς πρότερον étaient également au neutre, d'où *les choses, la situation, le monde d'aujourd'hui/d'autrefois*.

On pouvait rendre οὐδὲν ὁμοίων ὄντων (lit. *n'étant en rien semblables*) par une expression plus idiomatique comme *n'ayant rien à voir*.

La traduction de τὰ τοῦ πολέμου, litt. *les choses de la guerre* par *art militaire* était suggérée dans l'introduction au texte. Certains génitifs se traduisent bien par un adjectif en français : ex. τὰ τοῦ σώματος *la condition physique*.

Le verbe κεννησθαι est le passif du sens *remuer, bouleverser, changer* (Bailly I.3). On en tire (même si ce n'est pas dans le dictionnaire) *évoluer*, qui correspond mieux à l'idée défendue par Démosthène.

Πρῶτον μὲν γὰρ ἀκούω Λακεδαιμονίους τότε καὶ πάντας τοὺς ἄλλους τέτταρας μῆνας ἢ πέντε, τὴν ὠραίαν αὐτὴν, ἐμβαλόντας ἂν καὶ κακώσαντας τὴν χώραν ὀπλίταις καὶ πολιτικοῖς στρατεύμασιν, ἀναχωρεῖν ἐπ' οἴκου πάλιν·

D'abord, en effet, j'entends dire que les Lacédémoniens, à l'époque, comme tous les autres peuples, passaient chaque fois trois ou quatre mois, seulement la belle saison, à envahir et ravager notre territoire avec des hoplites et des troupes de citoyens, avant de s'en retourner chez eux par le même chemin ;

Le verbe ἀκούω, construit avec une participiale (comme ici) ou une infinitive, signifie *entendre dire*. Il ne s'agit pas de perception par l'ouïe, mais d'une information qu'on apprend.

L'accusatif τέτταρας μῆνας ἢ πέντε indique la durée (*pendant quatre ou cinq mois*). Le syntagme τὴν ὠραίαν αὐτὴν lui est apposé pour l'expliciter. Une bonne analyse de αὐτὴν permettait de comprendre *la belle saison elle-même*, c'est-à-dire *ni plus ni moins*, d'où on tirait *seulement la belle saison*. Le sens de τὴν ὠραίαν *la belle saison* se trouvait dans le dictionnaire (Bailly §II). Cette pratique de ne combattre qu'à la belle saison est historiquement avérée (voir la stratégie de Périclès mise en place à partir de 431 AEC au début de la guerre du Péloponnèse).

La particule ἂν a ici une valeur itérative et porte sur l'ensemble participes + verbe. Pour la traduire, on pouvait utiliser *chaque fois* ou *avaient l'habitude de*.

L'adjectif πολιτικοῖς signifie *composés de citoyens*, ce qui est en fait une explication de ὀπλίταις. Les armées du V^e s. étaient en effet composées de citoyens, par opposition avec l'armée de Philippe décrite dans la suite du texte (c'est un héritage de la révolution hoplitique de l'époque archaïque).

L'infinitif présent ἀναχωρεῖν doit être rendu par un imparfait (la distance temporelle est indiquée explicitement par l'adverbe τότε). Le choix du radical de présent s'explique par sa valeur aspectuelle durative/itérative.

L'adverbe πάλιν signifie *en rebroussant chemin*. Mais cela n'allait pas ici, parce que les Lacédémoniens restent plusieurs mois. On peut donc le rendre par *par le même chemin*, pour garder l'intention pittoresque ou ironique (ἀναχωρεῖν signifie déjà *rentrer* et ἐπ' οἴκου à *la maison*, d'où *chez eux*).

οὕτω δ' ἀρχαίως εἶχον, μᾶλλον δὲ πολιτικῶς, ὥστε οὐδὲ χρημάτων ὠνεῖσθαι παρ' οὐδενὸς οὐδέν, ἀλλ' εἶναι νόμιμόν τινα καὶ προφανῆ τὸν πόλεμον.

ils avaient des manières tellement à l'ancienne, ou plutôt civilisées, qu'ils ne dépensaient même pas d'argent pour soudoyer quiconque, et que la guerre qu'ils menaient était une entreprise loyale et franche.

La construction corrélatrice οὕτω... ὥστε + inf. à *tel point... que...* devait être rendue clairement. Notez la différence entre ἔχω + adverbe et εἶμί + attribut du sujet : la première dénote plutôt un comportement, une manière d'être ou une situation, la seconde plutôt une essence.

L'adverbe μᾶλλον ne porte pas sur πολιτικῶς : il s'agit de l'expression μᾶλλον δὲ *ou plutôt* (Bailly §II) qui introduit régulièrement une épanorthose (Démosthène reformule l'adverbe ἀρχαίως).

Une bonne traduction de ἀρχαίως était à *l'ancienne*, qui conserve l'ironie de Démosthène : l'attitude des armées d'autrefois est à la fois noble et naïve. On aurait presque pu pousser jusqu'à *primitives*, mais les connotations de ce terme étaient peut-être excessives en français. L'adverbe πολιτικῶς ne veut pas dire *dans l'intérêt des citoyens*, mais *conforme à des citoyens*. Cependant, en vertu de l'idéologie ancienne, la citoyenneté et l'organisation sociale en cités-États est précisément la marque de la civilisation (grecque) par rapport aux barbares. On pouvait donc traduire par *civilisé*.

Le moyen ὠνεόμαι signifie *acheter*. Son sujet ne peut donc être que les Lacédémoniens, et son objet οὐδέν. Χρημάτων est un génitif de prix.

Les négations οὐδέ... οὐδενὸς οὐδέν (au lieu de μηδέ... μηδενὸς μηδέν) s'expliquent, malgré la consécutive à l'infinif, par leur portée est locale, et non propositionnelle. Il fallait en tout cas bien rendre οὐδέ par *ne pas même*.

L'indéfini τινα avec un adjectif prédicatif (= attribut) indique le type : ainsi μέγας τίς εἰμι signifie *je suis quelqu'un de grand, je suis une personne importante* (et non *je suis grand*). L'adjectif νόμιμον signifie *selon les règles*, d'où *loyal* (mais surtout pas *légal*) ; προφανῆ signifie *visible, évident, sans rien de caché, ouvert*, d'où *franc*.

Dans le groupe nominal τὸν πόλεμον, l'article a une valeur possessive : c'est la guerre des Lacédémoniens et des gens du passé dont il est question. D'où *leur guerre, la guerre qu'ils menaient*.

Νυνὶ δ' ὀράτε μὲν δήπου τὰ πλεῖστα τοὺς προδότας ἀπολωλεκότας, οὐδὲν ἕκ παρατάξεως οὐδὲ μάχης γιγνόμενον·

Mais de nos jours, vous voyez bien, j'imagine, que ce sont les traîtres qui causent la plupart des dommages, que rien n'est dû au combat en bataille rangée ;

Dans l'adverbe νυνί, le suffixe -ί indique que la valeur est déictique. Cela ne signifie donc pas *en réalité*, mais *aujourd'hui, de nos jours* : Démosthène oppose la situation du V^e s. et du IV^e s.

La construction du verbe ὀράω avec participiale doit se traduire par *je vois que*. C'est un indicatif, pas un impératif (qui serait probablement à l'aoriste dans ce cas). Il y a une sorte d'insistance dans cet appel à l'évidence, qu'on peut rendre par *vous voyez bien que* (ce que confirme l'emploi de δήπου *j'imagine*). Il fallait bien rendre le balancement μὲν... δέ (ἀκούετε δέ).

La construction de la participiale a suscité beaucoup d'erreurs. En analysant minutieusement les formes, on constatait que τὰ πλεῖστα ne pouvait être que l'objet de ἀπολωλεκότας, dont le sujet est τοὺς προδότας : *la plupart des choses, ce sont les traîtres qui les détruisent*. Le participe parfait 1 actif acc. masc. pl. ἀπολωλεκότας est toujours transitif, par opposition au parfait 2 ἀπόλωλα (les formes sont énumérées dans le Bailly). Attention à la position préverbale focale de τοὺς προδότας (l'information apportée par la proposition n'est pas que des choses sont détruites, mais que ces destructions sont causées par les traîtres). On pouvait rendre cela soit par l'emploi d'une phrase clivée, soit en plaçant *traîtres* en fin de proposition. La proposition suivante est ajoutée de façon paratactique. Son sujet est οὐδέν. La locution prépositionnelle ἕκ + gén. indique la cause. On pouvait éventuellement y lire un hendiadys : *la bataille rangée et le combat d'où le combat en bataille rangée*.

ἀκούετε δὲ Φίλιππον οὐχὶ τῷ φάλαγγ' ὀπλιτῶν ἄγειν βαδίζονθ' ὅποι βούλεται, ἀλλὰ τῷ ψιλοῦς, ἱππέας, τοξότας, ξένους, τοιοῦτον ἐξηρητῆσθαι στρατόπεδον.

vous entendez dire, par ailleurs, que si Philippe fait route où il veut, ce n'est pas qu'il mène une phalange d'hoplites, mais qu'il est équipé de fantassins légers, cavaliers, archers, mercenaires et autres troupes de ce genre.

La construction du verbe ἀκούετε (*vous entendez dire*) avec une participiale et l'emploi des infinitifs substantivés au datif instrumental a suscité beaucoup d'erreurs. L'indice qui permettait de débrouiller la construction était l'opposition οὐχὶ τῷ... ἄγειν... ἀλλὰ τῷ... ἐξηρητῆσθαι *non pas par le fait de mener... mais par le fait d'être équipé...* Ici encore, la position préverbale de ces infinitifs montre qu'il s'agit du point important de l'assertion, tandis que Φίλιππον... βαδίζοντα est présupposé. Pour rendre cela, on peut dire : *si Philippe va où il veut, c'est que...* Le verbe βαδίζοντα a le sens technique militaire de *marcher avec une armée* (Bailly §III.2). L'infinitif parfait moyen ἐξηρητῆσθαι avec un objet à l'accusatif signifie *avoir quelque chose attaché à soi, être équipé de* (Bailly moy. §2).

Dans le contexte du vocabulaire militaire, le nom ξένους ne signifie pas *étrangers* mais *mercenaires*, tandis que ψιλοῦς désigne l'infanterie légère (à l'armement plus léger que les hoplites).

Après l'énumération des troupes, les accusatifs asyndétiques sont repris par une apposition résomptive τοιοῦτον... στρατόπεδον : en français on pouvait le rendre par *et autres troupes*

de ce genre. La position postverbale de στρατόπεδον (et donc la disjonction avec l'adjectif τοιοῦτον) s'explique par son caractère présupposé.

Ἐπειδὴν δ' ἐπὶ τούτοις πρὸς νοσοῦντας ἐν αὐτοῖς προσπέσῃ καὶ μηδεὶς ὑπὲρ τῆς χώρας δι' ἀπιστίαν ἐξίη, μηχανήματ' ἐπιστήσας πολιορκεῖ.

Et quand, par-dessus le marché, il s'attaque à des peuples en proie à des troubles internes et que l'incrédulité fait que personne ne sort défendre son pays, il installe ses machines de guerre et commence le siège.

Il y avait deux possibilités pour comprendre ἐπὶ τούτοις : soit *en plus de cela*, soit *à la tête de ces gens*, selon le genre du pronom (neutre ou masculin). Les deux solutions étaient admissibles.

La locution νοσοῦντας ἐν αὐτοῖς a suscité bien des incompréhensions. Le sens littéral *des gens malades parmi eux-mêmes* (attention à l'esprit rude !) devait être interprété comme voulant dire *dans une situation intérieure mauvaise*, et mieux *en proie à des troubles internes*. Démosthène fait allusion aux graves disputes politiques entre pro- et anti-Macédoniens dans les cités conquises ou menacées par Philippe, qui s'y achetait des alliés pour les affaiblir.

La préposition ὑπὲρ + gén. a le sens très fréquent de *en défense de* (Bailly §II.1).

La traduction préférable de ἀπιστίαν était la *défiance* ou l'*incrédulité* (Démosthène fait allusion au fait que les gens refusent de croire que Philippe est dangereux et s'abstiennent de lui résister). Noter que la notion de cause de la préposition διὰ + acc. est souvent bien rendue par le gallicisme *faire que*.

Le verbe ἐξίη a ici le sens technique de *faire une sortie (avec une armée)*. Il fallait bien identifier le système éventuel (subjonctif + ἄν dans la protase, indicatif présent dans l'apodose), et le rendre comme tel en français.

Le participe aoriste actif transitif ἐπιστήσας (du verbe ἐπίστημι) a parfois été pris pour une forme du verbe ἐπίσταμαι. Il est conseillé de bien réviser la morphologie des verbes athématiques pour éviter ce genre d'erreurs qui coutent cher dans le résultat final.

Pour bien rendre les séquences participe aoriste + verbe fini, il est plus naturel en français de coordonner deux verbes finis : *après avoir fait X, il fait Y* devient ainsi *il fait X et/puis Y*. Cela permet d'alléger la construction.

Καὶ σιωπῶ θέρος καὶ χειμῶνα ὡς οὐδὲν διαφέρει, οὐδ' ἔστ' ἐξαίρετος ὥρα τις ἣν διαλείπει.

Et je ne parle pas du fait qu'il n'a cure de l'hiver ou de l'été et qu'il n'y a pas de saison particulière qu'il laisse passer sans rien faire.

Le verbe σιωπῶ + complétive en ὡς signifie ici *ne pas parler de* (Bailly §II), et non *se taire*.

Il fallait repérer la prolepse θέρος καὶ χειμῶνα : le sujet du verbe de la complétive (ici διαφέρει) monte dans la proposition principale et prend le cas de l'objet du verbe principal (ici σιωπῶ). Littéralement : *je ne parle pas du fait que l'été et l'hiver ne lui (s.e. αὐτῷ) font pas de différence*. On pouvait aussi accepter *je ne parle pas de l'été et de l'hiver, puisque cela ne fait aucune différence*.

La proposition οὐδ' ἔστ' ἐξαίρετος ὥρα τις ἣν διαλείπει a été mal comprise. Elle est coordonnée avec la complétive précédente et doit être introduite par *que* en français. On retrouve le sens existentiel de ἔστι. L'adjectif ἐξαίρετος signifie *spéciale, particulière* (Bailly §2). Le terme ὥρα peut désigner toute division du temps, mais ici il fait référence à la même chose que τὴν ὥραϊαν αὐτήν. Le verbe διαλείπει signifie *laisser passer [un temps]* (Bailly §I.2), mais en français il faut sans doute préciser *sans rien faire* pour clarifier.

Ταῦτα μέντοι πάντας εἰδότας καὶ λογιζομένους οὐ δεῖ προσέσθαι τὸν πόλεμον εἰς τὴν χώραν, οὐδ' εἰς τὴν εὐήθειαν τὴν τοῦ τότε πρὸς Λακεδαιμονίου πολέμου βλέποντας ἐκτραχηλισθῆναι,

Donc, si nous sommes tous conscients de cela et que nous en tenons compte, il ne faut pas laisser venir la guerre dans notre pays, ni nous laisser désarçonner parce que nous avons sous les yeux la naïveté avec laquelle nous menions autrefois la guerre contre Lacédémoniens :

La particule μέντοι, associée au démonstratif ταῦτα, permet d'effectuer la transition vers la conclusion de l'argument. On peut donc la rendre par *par conséquent* ou simplement *donc*. Les participes εἰδότας καὶ λογιζομένους sont apposés au sujet πάντας de l'infinitive dépendant de δεῖ. Il ne fallait donc surtout pas traduire par *tous ceux qui savent...* car il y aurait eu un article défini (πάντας τοὺς εἰδότας).

Le verbe προσέσθαι signifie ici *laisser venir*, et non *faire venir* ou *introduire* (Bailly moy. §11). Le verbe ἐκτραχηλισθῆναι est un terme d'équitation qui signifie *être propulsé par-dessus la tête de son cheval* ou *se faire colleter* (ἐκ- exhaustif + τραχηλίζειν). On pouvait rendre cette image par *se laisser désarçonner*.

Le participe βλέποντας a une fonction causale ici : *parce que nous regardons*.

Le terme εὐθήειαν reprend εὐθήης de la première phrase du texte. Il fallait le rendre par un terme de la même famille lexicale. Notez que l'adverbe τότε et la locution prépositionnelle πρὸς Λακεδαιμονίου sont tous deux enclavés entre l'article τοῦ et le nom πολέμου et servent donc de modificateurs dans le groupe nominal. Il fallait donc comprendre *la guerre d'autrefois [que nous menions] contre les Lacédémoniens*.

ἀλλ' ὡς ἐκ πλείστου φυλάττεσθαι τοῖς πράγμασι καὶ ταῖς παρασκευαῖς, ὅπως οἴκοθεν μὴ κινήσεται σκοποῦντας, οὐχὶ συμπλακέντας διαγωνίζεσθαι.

il faut nous défendre du plus loin possible par nos actes et nos préparatifs, en veillant à ce qu'il ne sorte pas de chez lui, et surtout pas nous battre au corps à corps.

Dans l'expression ὡς ἐκ πλείστου *du plus loin possible*, il fallait reconnaître l'emploi de ὡς + superlatif.

La finale ὅπως οἴκοθεν μὴ κινήσεται ne dépendait pas de φυλάττεσθαι, mais de σκοποῦντας (Bailly §1, qui indique cette construction). L'adverbe οἴκοθεν *de chez lui* a pour centre déictique Philippe (l'idée est qu'il ne sorte pas de Macédoine).

Le participe aoriste passif συμπλακέντας a le sens de *en venir aux mains* (Bailly §1.2), d'où, contextuellement *au corps à corps*, par contraste avec la guerre menée au loin que propose Démosthène (ὡς ἐκ πλείστου). On pouvait rendre le renforcement de la négation οὐχὶ par *surtout pas*.

Πρὸς μὲν γὰρ πόλεμον πολλὰ φύσει πλεονεκτήμαθ' ἡμῖν ὑπάρχει, ἄνπερ, ὧ ἄνδρες Ἀθηναῖοι, ποιεῖν ἐθέλωμεν ἃ δεῖ, ἢ φύσις τῆς ἐκείνου χώρας, ἧς ἄγειν καὶ φέρειν καὶ κακῶς ποιεῖν, ἄλλα μυρία· εἰς δ' ἄγωνα ἄμεινον ἡμῶν ἐκείνος ἦσκηται.

C'est que, pour une campagne militaire, nous avons beaucoup d'avantages naturels, à condition, Athéniens, que nous consentions à faire ce qu'il faut : la nature de son territoire à lui, dont on peut piller et dévaster une grande partie, et mille autres choses ; mais pour ce qui est du combat, c'est lui qui est mieux entraîné que nous.

Notez la possibilité de traduire γάρ par *c'est que*, au lieu de l'habituel *en effet*, qui a parfois tendance à alourdir le texte en français.

Démosthène distingue ici, par un balancement μὲν... δέ, les termes πόλεμον et ἀγῶνα : le premier désigne une *campagne militaire* et le second un *combat rapproché*. On remarque la variation dans les groupes prépositionnels topicalisés πρὸς μὲ ... πόλεμον et εἰς δ' ἀγῶνα (εἰς est la préposition habituelle avec le verbe ἀσκέω).

La position du datif φύσει entre l'adjectif πολλά et le nom πλεονεκτήματα indique qu'il s'agit d'un modificateur du groupe nominal, mieux rendu par un adjectif, d'où le sens *d'avantages naturels*. Ces avantages naturels d'Athènes dans sa guerre contre Philippe sont explicités par l'apposition ἢ φύσις τῆς ἐκείνου χώρας... ἄλλα μυρία.

L'incise à l'éventuel ἄνπερ... ἐθέλωμεν se rend bien par *à condition de*. Attention à la nuance de ἐθέλω *consentir* (plutôt que *vouloir*, qui est exprimé en grec par βούλομαι).

Le pronom relatif ἧς (antécédent τῆς ἐκείνου χώρας) est un génitif partitif. Il fallait comprendre : *dont il est possible* (ἔστι = ἔξεστι) *de piller* (ἀγειν καὶ φέρειν : Bailly s.v. φέρω §11.6) *une grande partie* (πολλὴν s.e. χώραν).

Attention à ne pas confondre ἄλλα (neutre pluriel de ἄλλος) et ἀλλά (conjonction de coordination), en repérant bien l'accentuation. Ici Démosthène abrège son énumération d'une

manière expéditive (caractéristique de sa pratique oratoire), avec une asyndète : *mille autres choses*.

La construction de la dernière phrase a été souvent mal comprise. Le neutre ἄμεινον a une valeur adverbiale (*mieux*). Le verbe ἤσκηται est le parfait passif du verbe ἄσκῶ exercer (avec un sens résultatif). La position préverbale du sujet ἐκεῖνος est focale : *c'est lui qui...*

Proposition de traduction :

Or, il y a un argument naïf qu'avancent ceux qui veulent rassurer la cité : après tout, disent-ils, Philippe n'est pas encore aussi puissant que les Lacédémoniens autrefois, qui avaient un pouvoir total sur mer et sur terre, qui étaient alliés avec le Grand Roi, et auxquels rien ne résistait ; et pourtant, notre cité les a repoussés quand même et n'a pas été détruite.

À mon avis, cependant, si tous les domaines, pour ainsi dire, ont connu d'énormes progrès et que le monde d'aujourd'hui n'a rien à voir avec celui d'autrefois, il n'est rien qui ait plus évolué et progressé que l'art militaire. D'abord, en effet, j'entends dire que les Lacédémoniens, à l'époque, comme tous les autres peuples, passaient chaque fois trois ou quatre mois, seulement la belle saison, à envahir et ravager notre territoire avec des hoplites et des troupes de citoyens, avant de s'en retourner chez eux par le même chemin ; ils avaient des manières tellement à l'ancienne, ou plutôt civilisées, qu'ils ne dépensaient même pas d'argent pour soudoyer quiconque, et que la guerre qu'ils menaient était une entreprise loyale et franche.

Mais de nos jours, vous voyez bien, j'imagine, que ce sont les traîtres qui causent la plupart des dommages, que rien n'est dû au combat en bataille rangée ; vous entendez dire, par ailleurs, que si Philippe fait route où il veut, ce n'est pas qu'il mène une phalange d'hoplites, mais qu'il est équipé de fantassins légers, cavaliers, archers, mercenaires et autres troupes de ce genre. Et quand, par-dessus le marché, il s'attaque à des peuples en proie à des troubles internes et que l'incrédulité fait que personne ne sort défendre son pays, il installe ses machines de guerre et commence le siège. Et je ne parle pas du fait qu'il n'a cure de l'hiver ou de l'été et qu'il n'y a pas de saison particulière qu'il laisse passer sans rien faire.

Donc, si nous sommes tous conscients de cela et que nous en tenons compte, il ne faut pas laisser venir la guerre dans notre pays, ni nous laisser désarçonner parce que nous avons sous les yeux la naïveté avec laquelle nous menions autrefois la guerre aux Lacédémoniens : il faut nous défendre du plus loin possible par nos actes et nos préparatifs, en veillant à ce qu'il ne sorte pas de chez lui, et surtout pas nous battre au corps à corps. C'est que, pour une campagne militaire, nous avons beaucoup d'avantages naturels, à condition, Athéniens, que nous consentions à faire ce qu'il faut : la nature de son territoire à lui, dont on peut piller et dévaster une grande partie, et mille autres choses ; mais pour ce qui est du combat, c'est lui qui est mieux entraîné que nous.

ÉPREUVES ORALES D'ADMISSION

Rapport sur la leçon

établi par Pierre Manen, Alexandre Winkler et Hélène Perlant

1 – Rapport sur la leçon en littérature française

La leçon est évidemment un moment particulier des épreuves d'admission, non seulement par son coefficient mais aussi par sa nature, la durée de sa préparation, la forme de l'exposé ; c'est la raison pour laquelle elle doit faire l'objet d'une préparation efficace qui prévienne les risques inhérents à cette épreuve.

Pour rappel, le sujet de la leçon, qui prend appui sur une des œuvres au programme, se présente sous deux formes différentes :

– Une étude de l'œuvre en question au prisme d'un sujet transversal qui peut être une question (L'œuvre d'Eustache Deschamps : une poésie des villes ?), un thème (Scène et hors-scène dans les tragédies au programme de Tristan L'Hermite ; Voile et dévoilement dans *La Nouvelle Héloïse* de J.-J. Rousseau), voire une citation de l'œuvre à étudier comprise comme piste d'interprétation de l'œuvre toute entière (« Laisse-moi m'isoler dans l'oubli de mes peines » dans *Les Pleurs* de Marceline Desbordes-Valmore).

– Une étude littéraire d'un long extrait (« La Charte des Fumeux » ou « Le Lai de département » d'Eustache Deschamps ; l'acte III de *La Mariane* de Tristan L'Hermite), traité à la manière d'un commentaire composé.

En dépit de cette différence formelle, les deux types de leçon requièrent de la part des candidats des qualités assez similaires, en particulier en termes de méthode et de connaissances.

1- La problématique

Ce qu'il faut entendre par *problématique*, la nécessité de problématiser son propos et la manière d'y parvenir, ont été au cœur du rapport sur la leçon en littérature française de la session 2022 qui rappelait ainsi que « La problématique n'est... pas un à côté de l'exposé, ou une figure imposée, mais constitue son fondement, un questionnement qui va permettre à la leçon de se déployer avec logique et dynamique » : nous invitons donc les candidats à se reporter à ce très utile propos et nous contenterons d'ajouter ceci.

Que ce soit pour répondre à une question transverse ou pour mener une étude littéraire, la proposition d'une problématique est absolument nécessaire pour créer une tension dans l'exposé qui soutient l'attention du jury en même temps qu'elle permet au candidat de manifester sa capacité à « penser » l'œuvre qu'il est invité à étudier, c'est-à-dire sa capacité à se l'approprier, à l'interpréter et dépasser un simple commentaire paraphrastique, et à restituer cette réflexion de façon ordonnée et claire, exigence d'autant plus nécessaire dans un concours interne qu'elle est une compétence fondamentale de l'enseignant.

Et si, comme le rappelait le rapport 2022, la nécessité de proposer une problématique et d'organiser son propos reste exactement la même pour l'une et l'autre forme de la leçon, il n'en reste pas moins que la problématisation, la démarche permettant d'aboutir à une problématique, n'est pas tout à fait la même dans un cas et dans l'autre.

La problématisation de la leçon procède en effet de la confrontation de l'œuvre avec le sujet proposé (un thème, une question, une citation) qui, quelle que soit sa forme initiale, doit finir par donner au candidat l'occasion de formuler une proposition interprétative, une « thèse » : il faut donc, comme dans une dissertation, collationner des exemples qui illustrent, contredisent, déplacent l'idée proposée dans le sujet et c'est dans ce va-et-vient que s'élabore la problématique.

La problématisation de l'étude littéraire est forcément différente puisqu'elle ne répond pas à une question posée par le jury mais semble, au contraire, répondre à une nécessité interne de l'extrait : le candidat doit en effet saisir ce qui fait la cohérence de l'extrait qu'il doit étudier, en soi et au regard de l'œuvre dans laquelle il s'insère. En d'autres termes, et pour citer encore une fois le rapport 2022, il convient de se demander « ce qui fait l'unité du passage [et] quelle est la fonction de ce passage dans l'économie de l'ensemble ».

La réalité de cette problématique et du travail d'interprétation qu'elle suppose se manifeste ensuite par la capacité des candidats à développer des parties qui sont effectivement des propositions interprétatives, réalisables sous la forme de phrases assertives qui sont autant de jugements émis par le candidat herméneute.

Avant de conclure cette première partie, rappelons que la problématique prend le plus souvent, d'un point de vue rhétorique, la forme d'une question à laquelle la conclusion apportera une réponse au moyen des étapes que constituent les différentes parties du développement. Nous ne saurions trop insister sur le caractère rhétorique de cet exercice qui doit solliciter en permanence l'attention du jury non seulement par la qualité de l'argumentation mais aussi la qualité de la langue et du style ; à ce titre, il faut donc rappeler qu'il est du plus mauvais effet d'annoncer sa problématique sous la forme d'une proposition interrogative indirecte mal construite, que cette structure bannit la postposition du sujet après le verbe caractéristique de l'interrogation directe : on se proposera donc d'étudier « comment l'écriture de soi permet de dessiner un monde intérieur » ; et l'on acceptera que l'on se demande : « comment l'écriture de soi permet-elle de dessiner un monde intérieur ? » à la condition exprès que la pause entre l'interrogative et le verbe régisseur qui la précède soit assez longue pour faire comprendre au jury qu'il s'agit bien d'un discours rapporté au style direct.

2- La connaissance des œuvres

Il peut sembler inutile de rappeler cette évidence et pourtant l'insuffisante connaissance des œuvres est très manifestement l'une des raisons pour lesquelles les candidats échouent à la leçon : contrairement à l'épreuve d'explication où le candidat peut s'en tirer par l'étude minutieuse du texte et de son environnement immédiat, l'épreuve de leçon suppose que le candidat puisse se repérer vite et bien dans l'œuvre, qu'il soit capable de retrouver les exemples qui vont lui permettre d'illustrer son argumentation : certes, les 6 heures de préparation laissent un peu de temps de relecture mais elles ne permettent pas de relire toute l'œuvre tout en réfléchissant à la manière de développer une argumentation illustrées d'exemples pertinents.

Cette connaissance des œuvres doit être double : connaissance interne de l'œuvre, c'est-à-dire des étapes de l'intrigue, de la construction d'ensemble, des personnages... mais aussi connaissance externe, c'est-à-dire de son inscription dans l'œuvre complète de l'auteur, dans son époque, dans l'histoire littéraire ; cela a été dit à propos de la dissertation mais il était malvenu de ne pas savoir identifier ce qui distingue les tragédies de Tristan L'Hermite des tragédies, certes mieux connues, de Corneille et de Racine et d'aborder les premières comme si elles répondaient aux mêmes critères définitoires que les secondes ; de la même façon, *La Nouvelle Héloïse* a trop souvent été étudiée comme une œuvre « pré-romantique », qualification presque unanimement rejetée par la critique contemporaine au motif qu'elle suppose une sorte de téléologie, un mouvement qui conduirait inexorablement de Rousseau

à Goethe et Hugo, et néglige ainsi l'inscription dans une époque particulière au profit d'un horizon censément inévitable.

Dans le cadre d'une leçon répondant à une question transverse, la connaissance fine de l'œuvre à étudier est ce qui permet au candidat de faire ce va-et-vient entre le sujet et l'œuvre, nécessaire au développement d'une problématique efficace et ensuite à la recherche d'exemples illustrant de façon pertinente les arguments développés pour résoudre cette problématique. Inutile de dire combien cette connaissance doit être minutieuse dans le cadre d'une leçon portant sur « Les leçons du corps dans *Le Temps retrouvé* de M. Proust » et qui suppose que le candidat soit en mesure de retrouver les principaux moments du roman où il est question du corps des personnages. C'est en effet à partir de ce premier corpus que le candidat pourra élaborer un corpus secondaire, plus directement relié au thème de la leçon, et lui permettant donc de proposer une problématique en même temps qu'un ensemble d'exemples sur lesquels s'appuiera son argumentation.

Dans le cadre de l'étude littéraire, la connaissance fine de l'œuvre est ce qui permet au candidat de mettre en relation l'extrait avec le reste de l'œuvre, de mesurer son importance dans le développement du récit et de l'intrigue. Si elle paraît manifestement moins importante à des candidats qui pensent pouvoir se tirer d'une étude littéraire en procédant – comme pour l'explication – à une sorte de commentaire composé de l'extrait et rien d'autre que de l'extrait, elle est pourtant la condition nécessaire au développement d'une problématique efficace.

Dans un cas comme dans l'autre, la connaissance fine des œuvres doit permettre aux candidats des citations circonscrites qui – on s'étonne de devoir le rappeler – seront commentées le plus précisément possible et pas seulement juxtaposées à un propos qui serait comme « illustré » par la citation du texte : la citation ne devient un exemple qu'à la condition d'être expliquée, commentée et mise en relation avec une idée ; il faut d'ailleurs rappeler ici qu'un bon exemple n'est pas qu'une citation du *dictum* (« ce qui est dit ») mais qu'il requiert le plus souvent une analyse du *modus* (« comment la chose est dite ») : dans une leçon consacrée à « La cité des hommes dans l'œuvre d'Eustache Deschamps », il n'est ainsi pas possible de convoquer l'exemple de « Vertu : ville pleine de charmes » sans commenter l'emploi du mot *ville*, l'écart qu'il suppose avec le mot *cité* et interroger le paradoxe de cette « Vertu » qui n'est que charmante parce qu'elle est l'espace des hommes, l'anti-cité divine.

Ce travail d'explication prévient deux défauts majeurs : des citations trop longues dont on ne sait plus très bien ce qu'elles sont censées illustrer et des citations trop nombreuses qui n'ont souvent d'intérêt que de montrer que le candidat connaît bien l'œuvre en effet mais qu'il peine à passer de la citation à l'exemple, de la paraphrase au commentaire.

Avant de conclure, nous renverrons une dernière fois vers le rapport 2022 et ce qu'il dit de « l'authenticité du rapport à l'œuvre » que la leçon donne aux candidats l'occasion de manifester ; c'est un point important qui permet de repenser le fonctionnement de l'argument d'autorité et les références critiques qui ne peuvent se substituer à une analyse personnelle : on ne saurait évidemment reprocher à des candidats une préparation sérieuse qui leur a permis de faire le point sur l'état des savoirs critiques relatifs à chacune des œuvres au programme ; c'est même le gage d'un travail sérieux auquel le jury est sensible ; mais celui-ci reste avant tout intéressé par la capacité des candidats à élaborer, en relation avec ces savoirs critiques, une lecture personnelle, comme un enseignant est amené à le faire avec ses élèves et comme il les invitera à le faire eux-mêmes.

2 – Rapport sur la leçon de cinéma

Le cadre

L'épreuve de cinéma est désormais bien inscrite dans la tradition du concours de l'agrégation interne, aux côtés de l'explication de texte ou de la version, latine ou grecque. La place croissante qui lui est accordée dans les rapports du concours est un indice du sérieux avec lequel il faut envisager sa préparation.

C'est au gré du hasard des tirages que le candidat peut être interrogé, non pas sur l'un des auteurs, mais sur l'œuvre cinématographique au programme. Alors, il devra mobiliser des outils d'analyse spécifiques, et se préparer à des conditions matérielles atypique, telles que l'utilisation d'un DVD, d'un ordinateur et de son logiciel de lecture. Néanmoins, il gardera toujours à l'esprit que les attendus restent identiques à ceux de l'épreuve « littéraire » de leçon : capacité à tirer le meilleur parti du sujet, à mobiliser une culture, à puiser dans un arsenal analytique, à construire son propos, à choisir judicieusement ses exemples — tout en se montrant disponible et compétent, face aux questions des jurés. Comme pour la leçon, le candidat dispose de six heures de préparation, de quarante minutes pour l'exposé, et enfin de dix minutes d'échange avec le jury.

Il nous semble important de souligner ces éléments car, cette année où l'on voit *Tout sur ma mère* (TSMM) de Pedro Almodóvar être mis au programme, certains semblent avoir sous-estimé la préparation de l'épreuve d'analyse filmique, dont le poids (coefficient 8) devrait pourtant déclencher des réflexes de prudence. Dit autrement : l'œuvre de cinéma, pour certains, semble pouvoir s'accommoder d'une approche moins exigeante que les auteurs classiques qui, eux, méritent qu'on les prenne au sérieux. Bien que cette posture soit de moins en moins fréquente, elle consterne les membres du jury, qui s'interrogent. Est-ce parce que le cinéma est volontiers considéré comme un art « populaire » qu'il justifie cette négligence ? Est-ce que parce que s'en tenir à une forme de subjectivité fondée sur le « ressenti » est suffisant ? Enfin, dernier cas de figure, le fait d'être déjà un inconditionnel du film au programme (cela arrive) suffit-il pour s'affranchir d'une approche méthodologique exigeante, fondée sur des outils d'analyse spécifiques ? Autant d'erreurs qui, pour être heureusement de moins en moins courantes, n'en demeurent pas moins fatales. Le but de ce rapport est d'aider les candidats à s'en prémunir.

Les sujets

Par leur forme, les sujets de l'épreuve de cinéma rappellent ceux de l'épreuve de leçon, et les compétences qu'il requièrent sont du même ordre. Le candidat pouvait ainsi se voir confier un sujet thématique (*Le spectacle, dans TSMM*) ; il pouvait être invité à réfléchir à partir d'un sujet actanciel, qu'il porte sur un personnage précis (*Le personnage d'Agrado dans TSMM*), ou une classe de personnages (*Les marginaux, dans TSMM*). Le sujet générique était également une possibilité (TSMM, *une comédie ou un mélodrame ?*), ainsi que le sujet citationnel, qui interroge l'œuvre à partir d'une phrase, qu'elle soit le fait de l'auteur, d'un personnage, ou d'un critique (TSMM, *un film de femmes au bord de la crise de nerfs ?*).

Quelles que soient les circonstances, le jury attend du candidat une capacité à jauger le sujet, mesurer les enjeux qu'il soulève, et débusquer les éléments implicites qu'il recouvre. Comme pour le sujet de leçon « littéraire », cette capacité à faire « travailler » le sujet est unanimement apprécié ; elle est l'indice d'une aptitude au recul critique, mais, surtout d'une attitude prudente et calculée, où l'esprit de nuance s'annonce, avant de s'exprimer pleinement, au moment de l'échange avec le jury.

Être interrogé sur le spectacle (sujet thématique) amenait à prendre en compte l'une des caractéristiques les plus frappantes du film de Pedro Almodóvar, à savoir, la mise en abyme de l'art par l'art, annoncée dès le début du film, avec la touchante scène de communion de Manuela et de son fils autour du film de J. L. Mankiewicz, *All About Eve* — dont le réalisateur ne manque pas de montrer plusieurs extraits, dévoilant ainsi les sources cinéphiliques de son œuvre. Le candidat pourra approfondir cette réflexion en désignant les séances de théâtre comme une poursuite de cette mise en abyme, le spectateur percevant, à travers Manuela, l'impact émotionnel de *Un tramway nommé désir*, dans lequel apparaît Uma. S'il est, par surcroît, capable d'indiquer que le scénario de *Tout sur ma mère* présente des points

communs avec *All about Eve*, alors il aura montré comment le thème du spectacle détermine, en réalité, toute la structure du film.

Dans le même ordre d'idée traiter le personnage d'Agrado (sujet actanciel) imposera au candidat de ne pas s'en tenir à son seul caractère pittoresque, qui est réel, mais lui demandera d'explicitier son rôle dans l'économie générale du film. En d'autres termes, Agrado n'apporte pas seulement cette touche d'humour loufoque caractéristique du style d'Almodóvar, mais, plus que cela, elle est nécessaire à Manuela pour accomplir ce voyage dans le temps et la mémoire, auquel correspond son déplacement à Barcelone. En somme, ce n'est pas tout de dire qu'il s'agit là d'un personnage « complexe » (quel personnage ne l'est pas ?), mais que tout ce qui fait son épaisseur fait la richesse du scénario, et concourt à la construction de la trame dramatique. Enfin, ajoutons qu'avec Agrado nous rejoignons le thème du spectacle, auquel elle pourvoit, en qualité d'objet (Agrado est un spectacle en soi), et en tant que sujet (elle est vedette d'un spectacle improvisé).

Si les sujets peuvent se classer en plusieurs catégories, ces dernières ne sont pas étanches les unes aux autres : un sujet thématique ne peut se permettre d'être purement descriptif ; il doit toucher des questions aussi essentielles que l'économie de la narration. Il en va évidemment de même d'un sujet tel que *TSM* : *une comédie ou un mélodrame ?* (sujet générique) qui devra interroger tous les procédés mis en œuvre par le cinéaste, qu'il s'agisse du jeu d'acteur, de la scénographie, des décors, des dialogues, ainsi que de la musique. De même, le candidat se rappellera que c'est bien parce qu'elle fait problème que la question se pose : le jury ne l'invite nullement à prendre parti pour l'un ou pour l'autre, mais lui demande de discerner les raisons pour lesquelles *TSM* balance sans cesse de la comédie au mélodrame, de la joie à la mélancolie, de la pudeur à l'excès — à l'image de ses personnages, toujours dédoublés (homme/femme, personne/personnage, mère/fille, maman/putain, etc.). A partir de là, peut-on, citant Aristote et l'abbé d'Aubignac, aller jusqu'à prétendre que ce questionnement (comédie/mélodrame) invite à discerner quelque chose de tragique dans l'univers almodovarien ? Bien défendue, cette proposition de débordement de la question initiale peut être fructueuse. Nous étendrons ces remarques à un sujet tel que *TSM*, *un film de femmes au bord de la crise de nerfs ?* (sujet citationnel), où l'on aura perçu un clin d'œil à l'un des premiers films de Pedro Almodóvar.

Pour les inconditionnels d'Almodóvar, *TSM* est un précipité de tout ce qui fait son style aisément reconnaissable : des personnages attachants et outranciers, parfois la limite de la caricature, un environnement formel coloré, tirant un peu sur le kitsch, et des problématiques morales auxquelles l'accès rapide de l'Espagne à la modernité donne un caractère singulièrement poignant. Si le candidat se trouve dans cette situation favorable, il ne s'agira toutefois pas de transformer l'épreuve en étalage de connaissances, ou pire, en numéro de *name-dropping*. Cette culture sera, au contraire, mise à profit pour dégager la singularité de l'œuvre au programme, en montrant, par exemple, comment l'auteur reprend un matériau ancien pour en vivifier la forme et le sens. Il mettra ainsi en valeur sa capacité à prendre du recul par rapport au sujet, tout en restant dans ses limites.

Pistes de travail

Avant d'en venir à des pistes de travail concrètes, rappelons, si besoin est, que l'étude de l'œuvre cinématographique ne doit pas être envisagée au dernier moment. Il en va, en effet, de *Tout sur ma mère* comme du *Temps Retrouvé*, de Marcel Proust : une seule lecture ne suffit pas. La richesse du texte, les subtilités de sa construction, les échos que les parties se renvoient, sans oublier l'humour ou l'ironie des dialogues sont autant d'éléments que seule l'expérience d'une longue fréquentation peut faire émerger. Comme pour les auteurs au programme, il appartient au candidat, dans sa préparation, de permettre cette imprégnation, cette familiarité avec l'œuvre, que le jury sait reconnaître et apprécier. Ajoutons qu'à l'instar de l'œuvre littéraire, l'œuvre cinématographique n'est jamais univoque : si tout est signifiant dans un plan, alors il aura autant de significations qu'il aura de spectateurs. Qu'il s'agisse du jeu des acteurs, de leurs dialogues, ou du décor qui les environne, seuls des visionnages multiples permettent ce décryptage — et, à partir de là, cette capacité à mettre en avant une expérience intellectuelle personnelle, mûrie et réfléchie. Cela, le jury cherchera toujours à le valoriser.

Quelques préconisations :

- *Construire une réflexion problématisée étayée par des exemples bien choisis.* On sait ce que problématiser veut dire, et ce moment de l'exposé est attendu : il permet de montrer que le sujet a été assimilé, et qu'à travers son libellé, il éclaire certains des enjeux fondamentaux du film. Ayant à ses disposition un DVD et un ordinateur, le candidat illustrera son propos par des exemples précis, qui peuvent prendre la forme de photogrammes ou de courtes séquences. La pratique révèle que l'accumulation d'exemples peut être nuisible au développement de la démonstration, surtout si l'on paraphrase l'extrait pendant sa diffusion. De trois à six extraits semblent constituer une quantité raisonnable, sachant que chacun soit être contextualisé en peu de mots, et qu'une exploitation analytique doit suivre.

- *Construire une démonstration rigoureuse, répondant à la problématique.* Le candidat veillera à la clarté et la progressivité de sa démonstration, en gardant toujours à l'esprit que l'objet de son discours impose l'utilisation d'un vocabulaire adapté. Imagine-t-on une leçon sur *Le Temps retrouvé* d'où les mots chapitres, dialogues, description, narrateur, récit, etc. seraient absents ? Il en va de même pour le cinéma, où le propos s'appuiera sur l'observation du découpage, du montage, de la mise en scène, du cadrage, etc. Le candidat se réservera toujours la possibilité d'approfondir son développement par de ponctuels moments de micro-analyse, qui peuvent porter soit sur une courte séquence, soit sur un plan (et non pas une image, erreur de vocabulaire classique).

- *Mettre en mots bien choisis sa démonstration.* Dans cet exercice exigeant, le candidat doit allier aux qualités de l'orateur celles du spécialiste de cinéma. Ceci est une conséquence du point précédent : de même que les composantes de l'œuvre cinématographique doivent être appelés par leur nom, les figures qui leur sont associées doivent être connues, et, comme pour l'étude des figures de style, il doit être capable d'évoquer les effets que le réalisateur cherche à produire à travers elle. Ainsi sera-t-il capable de lier le fond et la forme, pour décrire de manière convaincante les intentions de l'auteur.

- Enfin, comme dans la leçon de littérature, le candidat s'efforcera de *mettre en scène une parole vivante*. Parler d'une voix languissante n'est pas plus recommandé que de multiplier les exclamations et les signes de connivence ; c'est entre ces deux extrêmes que le candidat doit trouver la juste posture. Le jury, toutefois, appréciera que, sans ostentation, il sache faire partager l'engouement provoqué par le film, quand il est authentique. Car, même dans un oral d'agrégation, il est possible de dévoiler sa sensibilité cinéphilique.

On aura reconnu dans ces conseils les parties de l'art oratoire traditionnels : *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *actio* et *memoria*. La vigilance que l'on peut avoir à leur égard ne peut qu'aider le candidat à mieux cerner les prérequis de l'épreuve.

Deux remarques pour terminer :

Le jury constate que, d'année en année, le niveau des candidats s'améliore et leur préparation gagne en qualité. Toutefois, il apparaît que la culture cinématographique est très irrégulière, cette lacune se révélant particulièrement handicapante au moment de l'échange avec le jury. Aussi suggèrera-t-on de mettre à profit l'année de préparation pour aller plus avant dans la filmographie de l'auteur au programme, une expérience rarement désagréable. Le candidat verra ainsi que dans *TSM* viennent se croiser plusieurs des lignes de force du cinéma de Pedro Almodóvar : la famille (*Volver*, 2006), le poids du passé (*La Mauvaise éducation*, 2004), la mort par accident (*Parle avec elle*, 2002), la drogue (*Douleur et gloire*, 2019), la société des femmes (*Julieta*, 2016), l'identité sexuelle (*Talons aiguilles*, 1996), pour ne donner que quelques exemples.

Enfin, ce rapport est l'occasion de déplorer, une nouvelle fois, que l'environnement sonore fasse toujours les frais de l'empressement des candidats à ne prendre en compte que la dimension visuelle de l'oeuvre cinématographique. De *Mort à Venise* à *Pulp Fiction*, en passant par *Il était une fois dans l'Ouest*, les exemples sont nombreux de films où la musique est pour beaucoup dans la puissance expressive de l'oeuvre. Or, c'est avec un soin minutieux que Pedro Almodóvar choisit son accompagnement sonore, quand il n'est pas créé directement pour lui par Alberto Iglesias, son compositeur attitré. Ce point mérite d'autant plus d'être souligné que la musique est omniprésente dans *TSM* : dès les premières minutes, elle exerce sur le spectateur une emprise émotionnelle qui trouve son acmé dans la complainte *Tajabone*, du chanteur sénégalais Ismaël Lo.

3 – Rapport sur la leçon en langues anciennes

Le jury de langues anciennes tient avant toute chose à renouveler son soutien chaleureux aux candidats. Le latin et le grec sont des langues *géniales*. Les enseigner en leur restituant leur originalité, leur puissance, — leur force corrosive aussi — est ce qui nous anime tous ; c'est aussi le plus difficile.

Il est donc vraiment important pour nous de vous encourager, en vous rappelant que nous savons que la plupart d'entre vous enseignent à plein temps et n'ont pas forcément pu préparer les épreuves sur programme avec toute la sérénité dont ils auraient eu besoin. Mais se confronter à l'épreuve et tenter de défendre ses chances est toujours profitable, d'autant que le temps d'échange avec le jury est parfois l'occasion de remonter sa note de manière significative. Bien avoir en tête l'esprit et les modalités de l'épreuve permet par ailleurs souvent de tirer son épingle du jeu. Nous rappellerons donc ici les principes de l'exercice, en vous invitant également à vous reporter aux rapports des années précédentes.

La leçon est une invitation à l'aventure de la réflexion. Ce n'est en aucun cas un simple exercice de restitution de connaissances. Les sujets qui sont donnés sont conçus pour permettre au candidat de témoigner de sa capacité à accepter de s'engager dans une trajectoire qui n'est pas écrite d'avance et qui lui permettra de montrer sa singularité, sa manière de problématiser les enjeux, la façon, aussi et surtout, dont il prend et transmet du plaisir : nous sommes tous enseignants, et nous savons que, lorsque nous parlons, il s'agit aussi de faire entendre à nos élèves quelque chose de cette étrange passion qui nous lie à des livres écrits dans une langue qui n'est pas de notre temps et selon des modèles poétiques ou rhétoriques dont la littérature contemporaine a peu d'équivalents.

Un sujet de leçon portant sur une œuvre en langue ancienne n'est donc jamais simple à traiter. Qu'il s'agisse d'un thème (« les destinataires » dans Catulle), d'un couplage de termes (« victimes et coupables » dans *Médée*), d'une proposition volontairement provocatrice (« Platon mythomane ? »), le jury attend toujours que le candidat intègre dans sa démarche un certain nombre d'opérations :

- fonder l'intérêt du sujet à partir d'une tension (de ce qui a l'air d'aller de soi à ce qui ne va pas de soi, ou inversement, de ce qui paraît secondaire ou provocateur à ce qui devient constitutif de l'œuvre).
- montrer qu'on a perçu l'esprit du sujet : un énoncé audacieux ou franchement anachronique comme « Catulle, un caricaturiste de génie ? » traduit quelque chose du plaisir malicieux que se promet celui qui a conçu le sujet ; un sujet tendant en apparence à l'érudition comme « Platon citateur » suppose évidemment de pouvoir retrouver la force vive de la question citationnelle chez Platon (une pensée de la relation de Platon à la culture) et de proposer autre chose qu'une liste de citations ; un sujet comme « présence et absence de Marc Antoine » invite à explorer, entre grand absent et figure omniprésente, la manière dont la dramaturgie du discours cicéronien recourt au tribunal imaginaire, éloigne ou rapproche, fait parler, parle de, parle à Marc Antoine et à réfléchir au rapport entre haine et effets de présentification.
- mobiliser des enjeux génériques : pas de leçon sur *Médée* qui ne reconduise pas à une pensée de la tragédie (« victimes et coupables » sans le sacrifice tragique, c'est impossible), pas de leçon sur Cicéron sans une réflexion sur la rhétorique ; pas de Platon sans conception de ce moment particulier — qui s'appelle philosophie — où, comme dans certaines campagnes de presse récentes, se formule de façon plus ou moins abrupte la question « la culture, à quoi ça sert ? » ; pas de Catulle sans une interrogation sur ce qu'est l'opération poétique ou sur ce qu'est le *carmen* dans une œuvre en apparence hétérogène, qui va du plus scabreux au plus élégiaque.
- faire varier les définitions sur lesquelles on construit son exposé : « personnages et personnalités » dans les *Carmina*, implique de pouvoir envisager plusieurs manières de penser ce qui fait d'une personnalité un « personnage » dans la représentation poétique, de pouvoir utiliser la notion de *persona* et l'analyse des jeux de masques ou de

- stéréotypes qui y est liée, voire de s'interroger sur la possibilité d'un « effet personnage » dans l'univers poétique à partir des jeux que le texte construit avec son lecteur.
- interroger l'écart entre le terme français figurant dans l'intitulé du sujet et ce qu'il peut désigner en latin ou en grec. Il s'agit à la fois de montrer que les termes ne sont jamais vraiment synonymes, et d'approfondir ce plus-de-sens, ce plus-d'imaginaire qu'apportent le latin et le grec.
 - déployer l'éventail lexical que le sujet appelle : confronter plusieurs formulations dans le texte original. Un sujet comme « pouvoirs de la parole » dans *Médée* supposait aussi de regarder de près les termes grecs désignant la parole, puissante ou impuissante, selon les différents personnages et selon les différentes façons de représenter la puissance de la parole (du serment à l'incantation, en passant par l'injure, la parole oraculaire, etc.)
 - varier les échelles d'analyse (macro et micro-exemples) : certains moments de l'exposé peuvent suivre rapidement un motif à travers ses variations dans l'œuvre ; d'autres s'arrêter sur un moment textuel particulièrement riche et proposer un commentaire plus approfondi d'un passage précis. Ces moments d'analyse sont importants. C'est là que le jury peut écouter la manière dont le candidat lit de près le texte, peut éventuellement, sur telle ou telle image, proposer sa traduction personnelle, mobilise des notions de grammaire ou de stylistique pour fonder sa démonstration, s'appuie sur la scansion d'un vers pour mettre en évidence un effet de sens ou une valeur lyrique, etc.
 - enfin, sur l'ensemble de l'épreuve, proposer une composition dynamique de l'exposé, qui ne passe pas à côté des tensions internes de l'œuvre (voire de ses contradictions) et sache proposer des changements de perspective ou d'échelle efficaces. Le sujet « Platon mythomane ? » supposait de ne pas s'en tenir à la critique des fables dans *La République* et de mettre en évidence une passion du mythe évidente chez Platon, dont le célèbre « mythe de la caverne » — même s'il n'était pas dans la partie du texte au programme — pouvait guider la réflexion du candidat.

Ces attentes sont globalement les mêmes dans le cadre de l'étude littéraire, à la différence que, dans ce cas, le candidat est amené à formuler lui-même la problématique (question impliquant des tensions ou un paradoxe) ou le postulat (proposition de lecture) qui guideront son explication. Il est fortement recommandé de regarder de près le découpage proposé, et de confronter notamment le début et la fin de l'extrait, afin de proposer un angle d'attaque qui ne soit pas uniquement motivé par des généralités d'ordre compositionnel, sur la fonction d'un exorde dans le discours par exemple ou le rôle d'un *stasimon* dans la tragédie.

Si la plupart des candidats font l'effort d'intégrer ces exigences à leur exposé, avec certes plus ou moins d'aisance et de réussite, il faut cependant noter qu'on retrouve encore des faiblesses rédhibitoires. Nous signalons ici celles que nous pénalisons le plus dans notre évaluation :

- le psychologisme, c'est-à-dire le fait de parler d'un personnage comme s'il existait, en s'interrogeant, par exemple, sur ce que peut ressentir Médée comme femme blessée et abandonnée. Rappelons qu'un texte est toujours une représentation, qui s'analyse comme telle. Le très beau titre de Nicole Loraux, *Façons tragiques de tuer une femme*, peut vous aider à mieux situer votre discours et à comprendre qu'un sujet comme « l'innocence » dans *Médée* est toujours à prendre comme « façons tragiques de traiter l'innocence », ou « façons tragiques d'en finir avec l'innocence » (à varier comme on veut). De même pour chacune des œuvres au programme, en fonction du genre auquel elle appartient.
- l'empathie (qui est le pendant du précédent) : dire qu'on peut comprendre la réaction de Jason, essayer de se mettre à la place de tel ou tel personnage, c'est manquer les procédures spécifiques par lesquelles les œuvres de l'antiquité postulent toutes l'émotion, la théorisent et la prennent en charge. La pitié, dans la tragédie, c'est l'affaire du chœur, et c'est également, du *Prométhée enchaîné* d'Eschyle à Aristote (« terreur et pitié ») celle de la cité (du public). De même, le sujet lyrique passionnel est conçu de manière très novatrice chez Catulle ; un intitulé comme « *odi et amo* » dans les *Carmina* ne peut pas se traiter indépendamment d'une perspective poétique.

- les faiblesses linguistiques : lecture laborieuse des citations en grec, citations découpées en dépit du sens et de la syntaxe, etc. Tout ce qui, dans le rapport au texte en langue originale, laisse entendre que le passage n'est pas vraiment compris affaiblit évidemment l'exposé. Il faut donc bien choisir les extraits sur lesquels on s'appuie, et utiliser le temps de préparation pour les maîtriser.
- les exposés qui tournent à la liste monotone et non raisonnée de citations. Un thème ne peut évidemment pas être traité en relevant toutes les phrases qui l'évoquent dans tout le livre. *A fortiori* si les phrases relevées ne donnent lieu à aucun commentaire particulier ; 7 ou 8 minutes d'affilée de relevé, sous prétexte d'exhaustivité, rendent l'exposé difficilement audible.

Rares sont heureusement les leçons sans moment de réussite, et le jury a souvent eu plaisir à entendre des introductions futées ou des analyses de textes riches et bien menées. Mais plus rare encore est la leçon parfaite. Nous avons cette année attribué sans hésiter la note de 20/20 à un candidat interrogé sur « la musique et les mœurs » dans *La République*. À partir d'une analyse remarquable de ce que le grec place sous le signe de la Muse, et du lien, donc, entre musique et poésie, le candidat a déployé une réflexion de haut niveau sur la critique platonicienne de la μουσική. Citant de mémoire, en grec ancien prononciation restituée, des poètes variés (Archiloque notamment), n'ignorant rien du mode mixolydien, de la scansion poétique, de la philosophie de la musique, il conduit une démonstration nuancée et passionnante au terme de laquelle, au-delà des questions éducatives liées à la musique et à la poésie dans la cité idéale, c'est toute la culture poétique et musicale de Platon qui a été donnée à comprendre, et à entendre. Il est évident que de telles traversées de la langue et de la culture grecques ne s'improvisent pas ; nous sommes heureux que l'agrégation interne puisse permettre à des enseignants aussi engagés dans leur discipline de faire reconnaître leur parcours.

établi par Camille Dappoigny et Blandine Longhi

Les modalités de l'épreuve

L'explication de texte porte sur un extrait d'une des œuvres au programme, dont le nombre de lignes est lié au genre du texte et à sa mise en page. Le candidat dispose de deux heures et demi pour préparer son explication et répondre à la question de grammaire. Lors de la passation, le candidat peut choisir de commencer par la grammaire ou par l'explication : trente minutes sont dévolues à celle-ci et cinq à la grammaire. L'entretien avec le jury, qui suit la prestation du candidat, est d'une durée de dix minutes.

L'explication suit un ordre attendu : introduction, lecture du texte, problématisation et identification des mouvements du texte puis une explication, linéaire ou composée et une conclusion.

- La **présentation** de l'œuvre, de son contexte historique et littéraire tire toute sa pertinence des choix opérés par le candidat. Il ne s'agit pas de proposer un exposé général sur l'œuvre au programme mais d'éclairer dès cette présentation le texte qui va être étudié en interrogeant sa place dans l'œuvre, dans sa diégèse ou dans sa composition.
- La **lecture** est un moment important, pour le candidat et pour le jury. Elle permet de partager une interprétation, de témoigner de l'attention portée à sa matière sonore et sensible du texte. Les œuvres au programme cette année ont pu donner lieu à de très belles lectures, qui témoignaient d'une interprétation personnelle, d'une appropriation des enjeux du texte et d'une attention portée à cette pratique de la lecture à voix haute dont les programmes de lycée et la nouvelle épreuve orale des EAF réaffirment l'importance.
- La **conclusion** peut être rapide et gagne à ne pas être une répétition des éléments évoquées en introduction mais bien un regard porté sur le chemin parcouru à travers le texte.

Dans l'ensemble, ces éléments de méthode sont bien connus des candidats. Le choix de proposer une explication composée, rarement opéré, a pu se révéler cette année très pertinent pour aborder un poème de Marceline Desbordes-Valmore, aux thématiques entremêlées. Il est en tout cas important de faire un choix qui corresponde au projet de lecture que l'on s'est fixé et l'explication linéaire prend tout son sens lorsqu'elle s'appuie véritablement sur les mouvements qui ont été identifiés.

L'exercice de l'explication

Il s'agit d'un exercice complexe, qui demande tout à la fois une connaissance fine des problématiques des œuvres au programme et une attention vive à la singularité du texte proposé. Des explications qui chercheraient à faire correspondre l'extrait proposé aux questions d'ensemble que posent les œuvres ne pourraient que s'égarer. Comme le précisait le rapport de 2022, que les candidats peuvent très utilement consulter : « Ce qui se manifeste dans le recours à des grilles de lecture toutes faites est un rapport problématique au savoir ». Les extraits sont choisis par le jury pour leur richesse, leur intérêt intrinsèque et non comme des illustrations de l'œuvre. Il importe donc de s'interroger sur ce qui fait écart, ce qui fait l'étoffe originale du texte et de ne pas chercher à l'enfermer dans une lecture générale. Peu de candidats se questionnent d'ailleurs sur les bornes de l'extrait, alors que se demander, simplement, ce qui se passe dans ce texte, comment il se transforme et se tisse de la première à la dernière phrase pourrait être une première entrée de lecture.

Le jury a d'ailleurs entendu de très belles prestations, lorsque les candidats se sont confrontés aux résistances des textes, en osant accepter leur complexité, en la donnant à voir sans chercher forcément à la résoudre. Les poèmes de Marceline Desbordes-Valmore ont pu

par exemple être l'occasion de lectures avisées qui prenaient en compte les ambiguïtés de leur écriture.

Les candidats peuvent aussi trouver un appui dans leur interprétation dans la question du genre des textes. Le rapport du jury de la session précédente mettait déjà en avant la nécessité de cette interrogation : le caractère épistolaire de la *Nouvelle Héloïse*, la question de l'énonciation théâtrale chez Tristan, les multiples avatars de la forme romanesque chez Proust sont des éléments sans lesquels la réflexion et la problématisation ne peuvent être entières. Telle scène de *La Mariane* (Acte IV, scène 6) prenait par exemple tout son sens si l'on se demandait qui voit et qui écoute...

Enfin, le cœur d'une explication de texte est bien l'étude d'une écriture, il est important de tâcher d'en partager le rythme, les sons, les formes... Les textes extraits du *Temps retrouvé* sont tout aussi sonores et visuels que des extraits poétiques, l'écriture de Rousseau tout aussi musicale que théâtrale parfois. De la même manière, aborder les scènes des tragédies de Tristan sans étudier la versification et les effets de la prosodie ne permet pas d'en saisir toute la richesse. La stylistique, dont la maîtrise permet aux candidats une certaine aisance dans l'analyse doit elle aussi être portée par la recherche du sens. Il peut être maladroit d'évoquer la présence d'une *ekphrasis* dans un extrait du *Temps retrouvé* si l'on n'étudie pas ensuite le motif de l'œuvre d'art. De même, une agilité dans le maniement du vocabulaire rhétorique ne peut remplacer une interrogation authentique sur le sens et la manière dont celui-ci se fait écriture. C'est ce souci constant des formes sans formalisme qui permet d'échapper à une paraphrase qui empêche souvent les candidats de s'emparer véritablement des textes.

La forme de l'exercice est dans l'ensemble maîtrisée et les prestations des candidats témoignent d'une préparation sérieuse en vue de l'épreuve. On peut cependant attirer l'attention sur certains points de méthode qui pourraient être utiles.

L'explication linéaire est guidée par un projet de lecture problématisé, qui en est le fil directeur. Une grande attention mérite donc d'être portée à cette étape de l'étude. De même, le travail d'analyse des mouvements du texte n'est pas un artifice de convenance mais bien un moyen de rendre compte, lors de l'explication, du rythme et de la structure du texte. Ces mouvements sont donc des points d'appui pour l'explication « en mouvement » de l'extrait et non des parties de l'explication : il s'agit au contraire de montrer comment ils sont liés les uns aux autres et forment une unité. En suivant un projet de lecture qui prend en compte les lignes de force du texte et en s'appuyant sur les mouvements identifiés, on évite de le commenter phrase à phrase, ce qui finit par lui faire perdre toute consistance.

Par ailleurs, de nombreux candidats n'exploitent pas le temps imparti pour l'explication et ne peuvent alors se saisir de la densité des textes proposés, se contentant de les effleurer. Il ne s'agit pas, bien sûr, de tout dire mais d'identifier dans l'ensemble de l'extrait les passages sur lesquels il convient de se pencher avec une grande précision et ceux qui peuvent être traités plus allègrement. C'est à nouveau le projet de lecture qui permet d'opérer ces choix nécessaires.

Cette année, comme les années précédentes, l'épreuve d'explication de texte a permis aux candidats d'offrir de très belles prestations au jury, leur faisant entendre, et même parfois découvrir, le plaisir de ces textes, l'intelligence de leurs écritures mais aussi certains de leurs mystères. Une relation personnelle, engagée et avertie à la littérature, fondée sur des connaissances sûres et sur un goût de la rencontre avec la singularité des textes, fait naître l'alchimie de cet exercice, qui, bien que difficile, est au cœur de l'enseignement des lettres. Nous remercions chaleureusement les candidats qui nous l'ont offert en partage.

La question de grammaire

L'exposé de grammaire, d'une durée de 5 minutes, peut prendre place avant ou après l'explication du texte. Durant l'entretien, des questions portent spécifiquement sur cette partie de l'épreuve. La partie du temps de préparation allouée à la grammaire pendant le temps de préparation global de l'épreuve est laissée à l'appréciation des candidats, il semble cependant nécessaire d'y consacrer entre 20 et 30 minutes afin de permettre d'élaborer un exposé suffisamment approfondi.

En guise d'introduction, nous souhaiterions insister sur le profit qu'il peut y avoir à ne pas se représenter les deux parties de l'épreuve (commentaire et grammaire) comme complètement étrangères l'une à l'autre. Il ne s'agit pas, bien sûr, de confondre les deux exercices. Les cinq minutes dédiées à la grammaire doivent bien être consacrées à des remarques linguistiques et non à l'interprétation (et encore moins à la paraphrase) du texte. Toutefois, nous constatons que les meilleures explications savent se nourrir de l'analyse minutieuse menée sur un segment du texte pour enrichir l'interprétation proposée, qui gagne en densité en s'appuyant habilement sur des faits de langue. À l'inverse, l'exposé de grammaire vient parfois confirmer des contre-sens que l'explication de texte a laissé entrevoir. Ainsi dans cette phrase de Rousseau : « En me rappelant la manière dont il baisait ta main je ne puis douter qu'il ne se soit inoculé le virus volontairement » (*La Nouvelle Héloïse*, p. 400) la candidate analyse tout d'abord la deuxième occurrence de « ne » (« il ne se soit inoculé ») comme une marque de la forme négative, avant de convenir, suite aux questions du jury, que le sens de la proposition n'est pas négatif (il s'agit ici du *ne* explétif, fréquemment utilisé dans une complétive au subjonctif). De même dans ces vers de Tristan L'Hermite, « Qu'à ce prince hébété l'empire soit offert / C'est un nouveau dédale où ma raison se perd ; » (*Osman*, v. 1300-1301), la première proposition est analysée comme une subordonnée circonstancielle de condition (au lieu d'une complétive), ce qui transforme en hypothèse un fait en réalité déjà advenu et que le personnage déplore.

De tels contre-sens, préjudiciables aussi bien à l'exposé de grammaire qu'à l'explication de texte, auraient sans doute pu être évités si un temps suffisant avait été consacré à l'analyse de la phrase proposée durant la préparation. Les candidats gagneraient peut-être même à réfléchir à la question de grammaire au début de leur préparation, plutôt que de la reléguer à la fin dans le temps restant : l'analyse minutieuse d'une phrase peut en effet permettre d'entrer de façon concrète dans l'écriture et le fonctionnement du passage à étudier.

• Organisation et choix des remarques

Le sujet se présente sous le libellé suivant : « Vous ferez les remarques nécessaires sur... » et porte sur un segment du texte (une phrase ou un ensemble de phrases courtes ou encore une partie d'une phrase). Cette formulation appelle deux constats.

Tout d'abord, elle suppose une sélection des remarques effectuées en fonction de la longueur de la séquence à étudier et de la densité des phénomènes grammaticaux présents. Le segment proposé à l'étude peut en effet être de longueur et de structure variable. Dans le texte de Proust par exemple, il a souvent été nécessaire, pour proposer un segment présentant une unité syntaxique et sémantique, de sélectionner une partie de phrase relativement longue (de plusieurs lignes). A contrario, les poèmes de Marceline Desbordes-Valmore regorgent de nombreuses phrases très courtes, qui pouvaient amener le jury à proposer à l'étude plusieurs phrases successives. C'est donc aux candidats d'adapter le contenu de leur exposé afin que celui-ci corresponde au format attendu des cinq minutes. Le jury n'attendra pas, pour un segment de plusieurs lignes, le même niveau d'analyse de détail que pour deux vers. La première question à se poser est donc celle du choix : essayer de comprendre ce qui a guidé le choix des examinateurs et quels sont les éléments qui doivent prioritairement faire l'objet de l'analyse est une étape importante.

Cette sélection des remarques à effectuer s'accompagne également d'une nécessité de hiérarchisation : on n'attend pas une énumération des différents faits linguistiques observés, mais une présentation organisée et problématisée.

À cet égard, le jury se félicite qu'une majorité de candidats aient manifestement tenu compte des conseils donnés dans les précédents rapports et organisent leur propos : peu de

prestations se contentent de lister des éléments selon leur ordre d'apparition dans la phrase. La plupart adoptent ainsi une organisation présentant d'abord une approche macro-structurale (type et forme de(s) phrase(s), nombre et nature des propositions, présentation des groupes fonctionnels) puis micro-structurale (identification de classes grammaticales, analyse de la valeur d'une forme verbale etc...).

Attention toutefois, cette organisation ne doit pas être appliquée de façon systématique ou schématique. S'il paraît tout à fait logique d'organiser ses remarques en allant de la macro vers la micro-structure, le meilleur plan reste celui qui met en évidence les phénomènes propres au passage à observer, sans redondances et de façon claire. Par exemple dans la phrase « Je ne l'avais pas aperçu et je ne l'eusse sans doute pas reconnu, si l'on ne me l'avait clairement désigné. » (*Le Temps retrouvé*, p. 322), la candidate regroupe ses remarques en trois points :

- Identification des propositions : les deux premières sont coordonnées entre elles, la deuxième forme avec la troisième un système hypothétique, pour lequel on peut commenter le choix des modes et temps verbaux (le plus-que-parfait de l'indicatif de la conditionnelle est ici corrélé à un plus-que-parfait du subjonctif qui serait aujourd'hui, dans cet emploi, remplacé par un conditionnel passé).
- Le fonctionnement des négations totales : elles sont à deux termes pour les deux premières (« ne...pas ») et avec le seul « ne » pour la dernière, l'omission du second adverbe étant favorisée par la présence du « si » hypothétique.
- Le fonctionnement des pronoms, sur le plan référentiel et morphosyntaxique (les pronoms de 1^{re} et 3^e personne étant présents sous des formes différentes selon qu'ils sont sujets ou COD).

Cette organisation efficace permet d'analyser tous les éléments attendus en évitant les redondances qu'aurait pu entraîner une répartition trop mécanique entre macro et micro-structure, dans laquelle l'analyse des temps et modes verbaux aurait été séparée de celle de l'identification du système hypothétique et la réflexion sur les formes de la négation séparée de celle de l'identification de la forme négative de la phrase.

Nous renvoyons sur ce point au rapport du jury 2022, qui fournit plusieurs exemples détaillés de plans possibles en fonction des types de segments à analyser.

• **Connaissances et terminologie**

La capacité à sélectionner et organiser les remarques nécessaires est bien sûr étroitement liée à la solidité des connaissances linguistiques des candidats, à leur capacité à identifier les faits de langue pertinents, à percevoir sur quel plan se situe l'analyse à mener et à mesurer l'intérêt du choix d'une forme plutôt qu'une autre.

Le jury note avec plaisir qu'une majorité des candidats s'est appropriée la terminologie grammaticale en vigueur dans l'Éducation Nationale⁹. Plusieurs candidats ont su par exemple s'interroger sur les frontières entre complément circonstanciel et complément d'objet à la lumière de cet outil. Dans la proposition « il ose en secret pénétrer jusque dans ta chambre » (*La Nouvelle Héloïse*, p. 121), la candidate note que le groupe « jusque dans ta chambre » ne peut pas être supprimé et qu'il ne peut donc être qualifié de complément circonstanciel de lieu. Elle mentionne qu'il est considéré, selon la Terminologie grammaticale, comme un complément d'objet indirect, mais propose pour sa part de le nommer « complément essentiel de lieu » du verbe. Cette connaissance des textes officiels est bien sûr appréciée. La candidate aurait pu encore davantage justifier son choix en précisant pourquoi « jusque dans ta chambre » présente en effet des traits qui le distinguent d'un C.O.I. canonique : d'une part, sa préposition n'est pas imposée par la construction du verbe (on pourrait trouver « pénétrer dans ta chambre, à l'intérieur de ta chambre »), d'autre part son sens précisant la localisation de l'action tend à le rapprocher sémantique d'un complément circonstanciel.

Le jury se félicite aussi de voir diminuer les références à la grammaire latine : les conseils des précédents rapports semblent avoir été entendus et l'on a constaté cette année moins de « cas régime » ou de « propositions infinitives » intempestives.

⁹ <https://eduscol.education.fr/document/1872/download?attachment>
<https://eduscol.education.fr/document/45262/download?attachment>

Certaines notions continuent cependant de poser problème. Nous ne ferons pas ici une recension exhaustive des erreurs entendues (nous renvoyons sur ce point au rapport 2021 qui a dressé une liste assez complète des points mal maîtrisés). Nous insisterons sur deux notions dont la maîtrise a paru insuffisante dans de nombreux exposés.

Tout d'abord les propositions subordonnées relatives : bien souvent, la différence entre relatives explicatives ou déterminatives semble mal connue. Avant de qualifier une relative d'expansion du nom facultative, il convient de se demander si elle l'est vraiment. Beaucoup de relatives sont nécessaires à l'identification référentielle de l'antécédent et ne peuvent être supprimées. Certains candidats sont également désarçonnés de devoir constater, à la suite des questions du jury, qu'une relative peut ne pas avoir d'antécédent (par exemple « l'ombre [...] qui t'arrête où l'onde est dangereuse », *Les Pleurs*, « Minuit » v. 19). On remarque aussi parfois dans les réponses des candidats une confusion entre la fonction de la proposition relative (qui est le plus souvent complément de son antécédent) et celle du pronom relatif au sein de la relative (dont les fonctions peuvent être diverses).

Les emplois du mode subjonctif ne sont pas non plus toujours bien justifiés. Il importe de comprendre le fonctionnement de ce mode, qui est employé « chaque fois que l'interprétation l'emporte sur la prise en compte de l'actualisation du procès »¹⁰, et d'être capable d'en commenter l'utilisation dans les différentes structures syntaxiques où il apparaît, en particulier si sa présence n'y est pas systématique et marque une modalisation de l'énoncé (par exemple dans une proposition relative, où il indique le doute quant à l'existence de l'antécédent) ou encore dans des emplois qui témoignent d'un état ancien de la langue (les textes au programme proposaient par exemple de nombreux emplois du subjonctif en proposition principale d'un système hypothétique).

Ces fragilités sont d'autant plus étonnantes qu'il ne s'agit pas là de points particulièrement rares ou obscurs : ces notions sont largement présentes dans les Programmes (de collège comme de lycée) et les professeurs sont donc amenés à les manier régulièrement avec leurs élèves.

Enfin, il est important que les candidats soient familiarisés avec la langue des œuvres au programme afin de ne pas se trouver désemparés, le jour de l'examen, par des formes pourtant parfois bien représentées dans les œuvres. Des connaissances sur les principales caractéristiques du français classique sont également nécessaires pour comprendre les textes et, a fortiori, pour en analyser la langue. Ainsi dans la proposition « oblige-moi de ne me quitter pas » (*La Mort de Sénèque*, v. 291), la candidate a manifestement été troublée par le sens vieilli du verbe *obliger* qui n'indique pas, dans cette construction *obliger quelqu'un (de)*, l'idée de « contrainte » (comme dans *obliger quelqu'un à*) mais celle de « rendre service à quelqu'un ».

Maîtriser ces connaissances nécessite bien sûr un travail de préparation au long cours. Nous invitons les candidats à planifier leurs révisions tout au long de l'année pour traiter l'ensemble des notions à connaître. Ils peuvent pour cela débiter la constitution de leurs fiches à partir de la *Grammaire du Français- Terminologie grammaticale*¹¹ et le *Grévisse de l'enseignant*¹², puis les compléter par la lecture de la *Grammaire méthodique du français*¹³. Pour une mise en perspective historique, on peut consulter la *Grammaire du français classique*¹⁴.

• Manipulations et justifications

Cependant, plus encore que la connaissance (nécessaire) de la terminologie, c'est la capacité des candidats à s'interroger et à manipuler la langue qui est appréciée par le jury. Celui-ci n'attend pas un simple étiquetage et il ne faut pas hésiter à proposer des manipulations (commutation, effacement, permutation, pronominalisation, extraction) pour venir justifier une analyse, appuyer ou invalider une hypothèse. Ces tests simples s'avèrent

¹⁰ *Grammaire méthodique du français*, p. 563.

¹¹ <https://eduscol.education.fr/document/1872/download?attachment>

¹² Pellat J.-C., Fonvielle S. (2016). *Le Grévisse de l'enseignant*, Magnard.

¹³ Riegel M., Pellat J.-C., Rioul R. (2021), *Grammaire méthodique du français*, 8^e édition, PUF.

¹⁴ Fournier Nathalie (2002), *Grammaire du français classique*, Paris, Belin.

particulièrement utiles lorsqu'une hésitation est possible face à une construction complexe mais ils peuvent également éviter des erreurs d'identification assez grossières.

Dans la phrase « j'ai étudié les effets que produit sur mon âme ce penchant qui semble si fort vous déplaire, et je n'y sais rien voir jusqu'ici qui me fasse craindre, au moins sitôt, l'abus d'une dévotion mal entendue. » (*La Nouvelle Héloïse*, p. 815), la candidate analyse « rien » comme un adverbe, formant avec « ne » un couple d'adverbes de négation. Il y a ici confusion entre le fonctionnement de la négation totale (type *ne...pas*), dont les deux termes sont des adverbes n'ayant pour seule fonction que de marquer la forme négative de la phrase, et la négation partielle, dont le deuxième terme peut être de nature variée et désigne le constituant de la phrase sur lequel porte la négation. Ici, *rien* ne pourrait pas commuter avec l'adverbe de négation *pas* : son rôle d'antécédent de la relative « qui me fasse craindre » impose de le remplacer par un groupe nominal de sens négatif : « je n'y sais voir jusqu'ici aucune chose qui me fasse craindre... ». Cette simple commutation indique que « rien » est un pronom.

Attention toutefois, ces manipulations doivent toujours se situer sur le plan morpho-syntaxique et non sémantique. Il ne s'agit pas de proposer une paraphrase du segment pour en tirer des conclusions grammaticales. Par exemple à propos de la phrase : « Mais qu'un bruit, qu'une odeur, déjà entendu ou respirée jadis, le soient de nouveau [...], aussitôt l'essence permanente et habituellement cachée des choses se trouve libérée » (*Le Temps retrouvé*, p. 178), la candidate analyse « Qu'un bruit, qu'une odeur, déjà entendu ou respirée jadis le soient à nouveau » comme une proposition subordonnée circonstancielle de condition introduite par « qu' », au motif que l'on pourrait paraphraser cette proposition par « si un bruit, une odeur, déjà entendu ou respirée jadis, le sont de nouveau ». Certes, sémantiquement, ces phrases sont assez proches. Cependant, syntaxiquement, les deux constructions sont différentes. D'une part la première proposition n'a pas la mobilité que devrait avoir une proposition circonstancielle (on ne peut pas la déplacer à la fin de la phrase). D'autre part, les propositions circonstancielle ne sont pas introduites par *que* seul¹⁵ mais par une conjonction ou une locution conjonctive possédant un contenu sémantique. Le morphème « qu' » n'est pas dans cette phrase un subordonnant mais la béquille du mode subjonctif, qui a ici la valeur injonctive qu'il revêt en proposition indépendante : si l'on met les verbes de cette proposition au mode impératif, « que » n'est plus nécessaire pour l'introduire (« Entendez ou respirez à nouveau un bruit, une odeur déjà entendu ou respirée, aussitôt l'essence permanente et habituellement cachée des choses se trouve libérée »). Toutefois, il y a incontestablement un rapport de dépendance syntaxique entre les deux propositions de la phrase : on ne pourrait pas supprimer la seconde sans rendre la phrase agrammaticale. Il s'agit donc d'un cas de subordination implicite. Il n'était donc pas complètement erroné de parler de « subordonnée », mais l'analyse de la candidate aurait dû être développée et justifiée en prenant appui sur des considérations syntaxiques, ce qui lui aurait permis de corriger son analyse quant à la nature de « que ».

Pour conclure, nous n'ignorons pas que cette épreuve de grammaire demande une lourde préparation pour un poids assez limité dans la note finale. Elle est toutefois importante pour le jury car elle est révélatrice du rapport entretenu par les candidats à la langue française. Les enseignants doivent être capables de développer chez leurs élèves une posture active et réflexive face à la langue : leur objectif ne doit pas être « la mémorisation de règles ou d'étiquettes grammaticales pour elles-mêmes, mais bien l'apprentissage de ce qui permet de comprendre la phrase, les liens entre les mots et les groupes de mots, et ainsi de réfléchir au bon usage de la langue et de l'orthographe »¹⁶. Les examinateurs attendent donc des candidats qu'ils puissent eux-mêmes adopter cette posture lors de leur prestation. Beaucoup ont d'ailleurs fait preuve, dans l'entretien, d'une capacité à revenir sur leurs analyses et à s'interroger sur les occurrences à l'étude, faisant preuve d'une ouverture et d'une honnêteté appréciées par le jury.

¹⁵ Sauf dans le cas d'une subordonnée en corrélation avec un terme de la proposition principale.

¹⁶ Programmes du cycle 4, français, p. 21.

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

établi par Claude Brunet

Pour rappel (cf. les rapports 2022 qui développent de façon très précise les différentes étapes), la durée de la préparation est de 2h30, celle de l'épreuve de 45 minutes décomposée comme suit :

- traduction et commentaire : 30 min
- questions de grammaire : 5 min
- entretien : 10 min

Déroulé de l'épreuve :

1) le candidat tire au sort, auprès d'un membre du jury, un sujet parmi trois proposés dans une enveloppe : lui sont indiqués très précisément l'œuvre, l'auteur, la page dans l'édition unilingue, les limites de l'extrait à commenter (une trentaine de vers ou de lignes, la longueur des textes pouvant varier en fonction de la difficulté des extraits et de la forme des vers) ainsi que les deux questions de grammaire. Ensuite, le membre du jury lui remet un exemplaire de l'œuvre (dans l'édition de référence indiquée au programme du concours) et s'assure de la conformité du billet ; il relit avec le candidat les termes du sujet et en revoit les limites.

2) Le candidat part préparer son épreuve dans une salle dédiée accompagné par les appariteurs. Il dispose de 2 heures 30 de préparation, et d'un dictionnaire grec-français ou latin-français.

3) L'épreuve proprement dite : le candidat, à nouveau accompagné, est conduit vers la salle d'épreuves et accueilli par la commission. En 30 minutes, il doit présenter une brève introduction, lire le texte, le traduire, puis le commenter. Les questions de grammaire (5 minutes) peuvent être traités avant ou après l'exposé. Le candidat a tout intérêt à utiliser pleinement son temps de parole. Ce n'est pas parce qu'il n'aura parlé que 15 minutes qu'il bénéficiera d'une reprise plus longue, et ce dans un souci d'équité entre les candidats. L'entretien avec le jury ne peut excéder 10 mn.

Les candidats qui ont composé en version grecque à l'écrit doivent passer l'épreuve d'explication sur un texte latin du programme, ceux qui ont composé en version latine doivent passer l'épreuve d'explication sur un texte grec du programme. Cette année, les candidats ont été interrogés en latin sur les *Carmina* de Catulle et les *Philippiques* I et II de Cicéron, ceux interrogés en grec sur la *Médée* d'Euripide et sur les livres II et III de *la République* de Platon.

Le texte est donné sans introduction ni titre. Ce sont les candidats qui doivent prendre en charge la situation du passage. Il est attendu une excellente connaissance des œuvres, indispensable pour pouvoir faire des références et des rapprochements internes, mettre en lumière les enjeux du texte choisi à l'aide des enjeux du contexte large, mais aussi traduire, y compris les passages syntaxiquement difficiles. Les introductions réussies ont présenté le texte dans son contexte et sa singularité. Cette année encore, le jury a regretté que plusieurs prestations aient proposé une introduction empruntée à telle ou telle édition.

Vient la lecture du texte qui doit être soignée. Une bonne lecture donne d'emblée confiance au jury, parce qu'elle témoigne le plus souvent d'une bonne compréhension du texte. Vivante et expressive, elle constituera une sorte d'analyse préliminaire du texte. Rappelons que certains textes sont en vers, qui comportent des césures et un rythme : lire un texte poétique en tenant compte au moins de quelques élisions témoigne d'une certaine connaissance des règles prosodiques et métriques. À l'inverse une mauvaise lecture donne parfois l'impression que les candidats n'ont pas avec la langue grecque ou la langue latine la familiarité qu'on peut attendre d'un futur agrégé. On prendra notamment bien soin en grec de lire les mots postpositifs avec le terme qui les précède (malgré leur fréquence, $\tau\epsilon$ et $\delta\acute{\epsilon}$ sont en particulier très souvent mal lus). Que les candidats n'hésitent pas à s'exercer à lire du grec ou du latin à voix haute.

La traduction, étape suivante, s'appuie sur une analyse grammaticale qui est reflétée par les groupes de mots qui sont lus avant de proposer une version française. Celle-ci sera élégante. Une traduction trop littérale peut confiner au non-sens. Le jury a tenu compte de la

difficulté plus ou moins grande de chaque texte. Rappelons qu'il convient de proposer, par groupes de mots, une traduction et une seule : le candidat ne doit pas laisser au jury le soin de choisir entre plusieurs propositions de traduction. Les plus mauvaises notes ont été obtenues par des candidats qui ont proposé pour plusieurs passages de l'extrait des traductions reposant sur des analyses grammaticales fautives. Souvent, une erreur de temps, de genre, de nombre, ou une construction fautive est rectifiée lors de la reprise : une lecture plus attentive du texte aurait permis de l'éviter. Il est parfois impossible de rendre parfaitement le texte ancien. Les candidats feront donc des choix, qui pourront donner lieu à interprétation au moment du commentaire. Enfin, on veillera bien à traduire tous les mots. Le jury a noté beaucoup d'omissions dans les traductions de cette année. On ne rappellera jamais assez que la pratique quotidienne des langues anciennes et des œuvres au programme pendant l'année de préparation donne une connivence avec les langues et permet de développer des automatismes. Dans la traduction, il convient de tenir compte des caractéristiques du texte source : ainsi, ne montrons pas de pudibonderie quand il s'agit de rendre en français un poème de Catulle. Les candidats doivent donc s'engager quand ils traduisent un texte. Les meilleures traductions sont précises et élégantes, respectent autant que possible l'ordre des mots du texte et laissent penser que le texte a été travaillé pendant l'année.

Le commentaire révèle rapidement au jury le degré de familiarité du candidat avec l'œuvre au programme. Le candidat a le choix de proposer un commentaire linéaire ou composé, l'essentiel étant d'éviter à tout prix la paraphrase, en considérant l'ensemble du commentaire comme une réponse à la problématique posée en début de commentaire. Cette problématique donne clairement le projet de lecture du candidat et montre que celui-ci ne se jette pas aveuglément dans son commentaire, sans aucune hauteur de vue. Le candidat précise le mouvement du texte qui ne compte pas nécessairement trois « parties » ; les plus mauvais commentaires ont énoncé une problématique sans rapport précis avec l'extrait, inspirée par une vague idée générale sur l'œuvre. D'autres ont énoncé une problématique puis l'ont oubliée et remplacée par une autre au cours de leur développement. Les meilleurs commentaires associent hauteur de vue et rapport précis au texte. Ils interrogent la place de l'extrait dans l'œuvre. Ils utilisent les outils d'analyse avec pertinence : relever une figure de style n'a guère d'intérêt si on ne commente pas l'effet qu'en tire l'auteur. Ils sont attentifs au genre littéraire du texte : dans un extrait de poésie versifiée, il est important de considérer les effets sonores et rythmiques ; dans un extrait de théâtre, de penser à la double énonciation théâtrale, à la mise en scène, à ce que voient les spectateurs et pas seulement à ce qu'ils entendent ; trop peu de candidats prennent en compte le caractère théâtral du texte dans leur commentaire de *Médée*. Le jury relève hélas la méconnaissance des personnages présents sur scène (notamment les personnages muets) et note que le lexique propre au théâtre n'est pas convoqué. D'une autre façon, il apparaît que les connaissances de plusieurs noms présentant des concepts fondamentaux de la culture romaine ont été parfois fragiles et ont mis les candidats en difficulté, autant pour la traduction que pour l'explication de texte qui en découle. Par exemple chez Cicéron, les notions d'*amicitia*, *nobiles*, *optimi* (*optimates*), *ordo* et *genus* ont souvent été mal comprises ou interprétées trop superficiellement pour permettre une solide compréhension des textes. Les extraits proposés sont ancrés dans un contexte historique précis qu'il est impératif de connaître pour éviter les contresens. La situation politique complexe à la fin de la République ne saurait se réduire à un schéma manichéen. Enfin, le jury apprécie qu'un candidat fasse de judicieux rapprochements avec d'autres parties de l'œuvre, d'autres œuvres au programme, d'autres éléments de sa culture. Ainsi, dans *la République* de Platon il est bon de rappeler que la lecture doit s'accompagner d'une compréhension des références proposées par l'œuvre : les livres II et III de *la République* comportent de multiples références à Homère et Hésiode, renvoyant pour beaucoup à des épisodes célèbres, que les candidats doivent connaître pour analyser avec pertinence le propos de Platon. Si le jury salue les relevés lexicaux et stylistiques, il rappelle que cette démarche doit servir l'analyse et l'argumentation, faute de quoi le commentaire se réduira à une énumération stérile. Platon est certes un philosophe, mais il est aussi un écrivain, ce qui ne doit pas être oublié dans une agrégation de lettres. La lecture des œuvres doit donc consister en un va-et-vient permanent entre l'ensemble de l'œuvre et le détail de ses épisodes pour permettre de répondre à cette exigence. À la fin de l'exposé, une conclusion doit ressaisir

les principales analyses et le projet de lecture pour montrer comment l'explication les a démontrés et appuyés.

Quant aux questions de grammaire, la première, question de morphologie, s'accompagne généralement d'une demande de justification de la forme relevée dans la syntaxe de la phrase. Certains candidats oublient de parler de l'emploi syntaxique de la forme. La seconde question s'intéresse à un point de syntaxe. Le candidat définit préalablement la notion, puis il relève, classe et explique les différentes occurrences ; si une catégorie n'apparaît pas dans le texte, il est bon de l'indiquer. Il est possible qu'il y ait à scander un distique élégiaque ou un hexamètre dactylique : ces mètres sont considérés comme connus de candidats se présentant à l'agrégation. En tout état de cause, nous recommandons de prendre en compte ces questions pour le commentaire ; le duo, forme et fond, est indissociable. Les réponses aux questions de grammaire normative doivent montrer que le candidat connaît parfaitement le contenu d'ouvrages de référence.

Enfin vient la phase de l'entretien, de 10 minutes maximum. Les candidats sont invités à l'aborder avec sérénité. Les questions du jury vont toujours dans le sens d'une amélioration ou d'un approfondissement de l'exposé du candidat. On évitera de se lancer dans une interprétation des questions (« si vous me demandez cela, c'est parce que... ») ou d'essayer de gagner du temps. Plus le candidat répondra aux questions, plus il a de chances de rattraper d'éventuelles erreurs, en traduction, en commentaire ou en grammaire. Si le jury demande de reprendre une traduction, inutile de retraduire exactement comme la première fois, et cette remarque vaut également pour le commentaire. La reprise du commentaire doit permettre au candidat de corriger une erreur d'interprétation. Mais il peut aussi aider le candidat, à partir d'un commentaire moyennement satisfaisant, à envisager un enjeu du texte qui n'avait pas été mis en valeur : ainsi dans le *carmen* 10 de Catulle, un candidat donne une lecture tout à fait intéressante à partir d'une remarque du jury sur l'interprétation érotique de *rectos*. Le jury a parfois regretté que certains candidats se montrent trop peu capables de changer de point de vue : s'ils y sont invités, ce n'est pas forcément pour renier leur commentaire, mais pour l'enrichir et l'améliorer et partant, passer d'une bonne à une très bonne note.

Terminons ce rapport par quelques conseils de bon sens d'*actio*. Il est conseillé aux candidats d'établir un contact visuel avec le jury et de veiller à ce que leur parole reste audible. En effet, l'agrégation est un concours de recrutement d'enseignants et le jury prend en compte dans l'évaluation la capacité des candidats à parler à un auditoire, à capter et à soutenir son attention. Ce sont ces qualités, avec celles requises et énumérées au fil de ce rapport, qui feront un bon agrégé et que le jury encourage les futurs candidats à cultiver au cours de leur préparation, pour laquelle il leur adresse ses encouragements.