



Secrétariat Général

**Direction générale
des
ressources
humaines**

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

Concours du second degré – Rapport de jury

Session 2013

AGREGATION DE LETTRES CLASSIQUES

CONCOURS EXTERNE

Rapport de jury présenté par

Madame Catherine KLEIN

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

SOMMAIRE

Composition du jury	P. 3
Déroulement des épreuves	P. 4
Programmes 2013	P. 6
Rapport de la Présidente	P. 7
Bilan de l'admissibilité	P. 9
Bilan de l'admission	P. 10
Ouvrages mis généralement à la disposition des candidats	P. 11
EPREUVES ECRITES D'ADMISSIBILITE	P. 13
Thème latin	P. 14
Thème grec	P. 26
Version latine	P. 32
Version grecque	P. 42
Dissertation française	P. 52
EPREUVES ORALES D'ADMISSION	P. 67
Leçon	P. 68
Interrogation portant sur la compétence « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable »	P. 81
Explication d'un texte français postérieur à 1500	P. 83
Exposé de grammaire	P. 86
Explication d'un texte antérieur à 1500	P. 94
Explication d'un texte latin	P. 101
Explication d'un texte grec	P. 107
PROGRAMMES 2014	P. 112

COMPOSITION DU JURY

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

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

Secrétaire général : Martin DUFOUR
Inspecteur d'académie-Inspecteur pédagogique régional, académie de Paris.

Membres du jury :

Eléonore ANDRIEU : maître de conférences des universités, académie de Bordeaux,
Sandrine BERTHELOT : professeur de chaire supérieure, académie de Versailles,
Bruno BUREAU : professeur des universités, académie de Lyon,
Armelle DESCHARD : maître de conférences des universités, académie de Bordeaux,
Jean-Pierre DUPOUY, maître de conférences des universités, académie de Rennes,
Michel FIGUET, inspecteur d'académie - inspecteur pédagogique régional, académie de Lyon,
Guillaume FLAMERIE de LACHAPELLE, maître de conférences des universités, académie de Bordeaux,
Marie FONTANA-VIALA, professeur agrégé de CPGE, académie de Paris,
Isabelle GASSINO, maître de conférences des universités, académie de Rouen,
Violaine GERAUD, professeur des universités, académie de Lyon,
Philippe HAUGEARD : maître de conférences des universités, académie de Strasbourg,
Hubert HECKMANN, maître de conférences des universités, académie de Rouen,
Laurence HOUDU : professeur de chaire supérieure, académie de Paris,
Sylvie JUSTOME : inspecteur d'académie-inspecteur pédagogique régional, académie de Bordeaux,
Sophie LEFAY : maître de conférences des universités, académie d'Orléans-Tours,
Philippe LE MOIGNE : maître de conférences des universités, académie de Montpellier,
Marie-Laure LEPETIT : inspecteur d'académie-inspecteur pédagogique régional, académie de Créteil
Florence MERCIER-LECA : maître de conférences des universités, académie de Paris,
Jean-Michel MONDOLONI : professeur agrégé, académie de Corse,
Denis PERNOT : professeur des universités, académie d'Orléans-Tours,
Camille ROSADO : professeur de chaire supérieure, académie de Lille,
Mireille SEGUY : maître de conférences des universités, académie de Créteil,
Emmanuel WEISS, maître de conférences des universités, académie de Nancy-Metz,

DEROULEMENT DES EPREUVES

Epreuves écrites d'admissibilité

1. Thème latin

Durée : 4 heures ; coefficient 6.

2. Thème grec

Durée : 4 heures ; coefficient 6.

3. Version latine

Durée : 4 heures ; coefficient 6.

4. Version grecque

Durée : 4 heures ; coefficient 6.

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

Durée : 7 heures ; coefficient 16.

Epreuves orales d'admission

1. Epreuve en deux parties

Durée de la préparation surveillée : 6 heures 30

Durée de l'épreuve : 1 heure 15

Coefficient : 11

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

Durée de la leçon : 40 minutes

Durée de l'entretien : 15 minutes

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

Durée de la présentation : 10 minutes

Durée de l'entretien avec le jury : 10 minutes

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

Durée de la préparation : 2 heures 30

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

Coefficient : 9.

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

Durée de la préparation : 2 heures.

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

Coefficient : 5.

4. Explication d'un texte latin.

Durée de la préparation : 2 heures.

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

Coefficient : 8.

5. Explication d'un texte grec.

Durée de la préparation : 2 heures.

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

Coefficient : 8.

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

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

PROGRAMMES 2013

Programme de littérature française

- Guillaume de Lorris, *Le Roman de la Rose*, éd. A. Strubel, Paris, Le Livre de Poche, coll. Lettres gothiques, 1992, pp. 41-243.
- Maurice Scève, *Délie*, éd. E. Parturier, Paris, S.T.F.M., 1987 (ou éd. post.).
- Madame de Sévigné, *Lettres de l'année 1671*, éd. R. Duchêne, Paris, Gallimard, coll. Folio, à paraître en mai 2012.
- Rousseau, *Les Confessions*, livres I à VI, éd. J. Voisine, revue par J. Berchtold et Y. Séité, Paris, Classiques Garnier, 2011, pp. 1-315.
- Alfred de Musset, *On ne badine pas avec l'amour*, éd. B. Marchal, Paris, Gallimard, coll. Folio, 2010. *Il ne faut jurer de rien*, éd. S. Ledda, Paris, Gallimard, coll. Folio, 2011. *Il faut qu'une porte soit ouverte ou fermée*, éd. F. Duchamp, Paris, G.F., coll. Etonnants classiques, 2007.
- André Gide, *Les Faux-Monnayeurs*, Paris, Gallimard, coll. Folio, 1996 (ou éd. post.).

Programme de littératures grecque et latine

Auteurs grecs

- Apollonios de Rhodes, *Argonautiques*, chant III (CUF, éd. 1993 ou éd. post.).
- Sophocle, *OEdipe à Colone* (CUF, éd. 1999 ou éd. post.).
- Xénophon, *Le Banquet – Apologie de Socrate* (CUF), *Economique* (CUF).
- Plutarque, *Vie d'Antoine* (CUF).

Auteurs latins

- Horace, *Satires*, I et II, 1 à 3 incluse (CUF).
- Sénèque, *OEdipe* (CUF, éd. 2002).
- Tacite, *Annales*, I et II (CUF, éd. 1990 ou éd. post.).
- Tertullien, *De pallio* (coll. Sources chrétiennes, 2007) et *De spectaculis* (coll. Sources chrétiennes, 1986)

© Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative >
www.education.gouv.fr Page 1 sur 1 13 décembre 2011.

RAPPORT DE LA PRESIDENTE

La session 2013 du concours externe de l'agrégation de lettres classiques confirme les évolutions que nous avons observées lors de la session 2012 : augmentation du nombre des candidats et amélioration du niveau général des performances.

Certes, l'écart entre le nombre des inscrits et celui des présents aux épreuves écrites reste important mais le rapport entre les présents non éliminés (185 candidats) et les inscrits (355 dossiers validés) est cependant en nette augmentation.

Le tableau ci-dessous souligne cette forte progression du nombre des présents aux épreuves écrites par rapport aux inscrits depuis les sessions de 2011 et 2012 (2011 ayant été l'année « noire »).

Année	Nombre d'inscrits	Nombre de présents	% présents/inscrits
2007	399	272	68%
2008	365	263	72%
2009	328	238	73%
2010	298	212	71%
2011	314	138	44%
2012	342	172	50%
2013	355	185	60%

De même, l'élévation du niveau général des performances s'est confirmée cette année :

- la barre d'admissibilité a été fixée à 6/20 pour 145 admissibles, alors qu'elle était à 6,10 en 2012 (mais pour 115 admissibles).

- pour l'admission, la barre a été fixée à 8,27/20 pour 75 admis ; elle l'aurait été à 9,19 si nous avons dû pourvoir seulement 60 postes comme en 2012 (où la barre avait été fixée à 8,85).

- la moyenne des candidats admissibles est de 9,85, contre 9,46 en 2012 ; alors que 145 admissibles ont été retenus contre 115 en 2012.

- la moyenne des candidats admis portant sur le total des seules épreuves de l'admission est de 10,43, et de 10,86 pour le total général (total de l'admissibilité + total de l'admission). Là encore les chiffres doivent être comparés avec rigueur à ceux de 2012, puisque le nombre des postes pourvus était cette année de 25% supérieur à celui de 2012 (75 en 2013, contre 60 en 2012).

- le « cacique » du concours 2013 a obtenu une moyenne générale de 16,86 contre 15,73 pour le cacique de 2012 ; le sixième admis obtient une moyenne de 14,33, le vingtième de 12 ; et 49 candidats sur les 75 admis ont une moyenne supérieure à 10.

L'année 2013 a donc confirmé la tendance à la hausse, quantitative et qualitative, observée lors de la session de 2012.

Une autre tendance du concours se confirme cette année : c'est, comme en 2011 et 2012, l'importance quantitative des professeurs certifiés, pour la majorité en exercice, qui ont choisi de se présenter à l'externe plutôt qu'à l'interne :

- 50 certifiés ont été admissibles (pour 27 en 2012), soit plus d'un tiers des admissibles ;
- 15 certifiés admissibles ont été reçus à l'agrégation (pour 11 en 2012).

Cette évolution doit encourager les autres professeurs certifiés à s'engager dans la préparation, active et volontariste, du concours. L'entreprise est certes difficile mais possible, et de toute façon formatrice et revigorante. Et si les professeurs certifiés disposent généralement de moins de temps que les étudiants pour préparer le programme et les épreuves de l'admissibilité, ils ont en revanche acquis, comme nous l'écrivions dans le rapport 2012, « un *savoir enseigner* qui leur donne des atouts indéniables pour réussir les épreuves d'admission ».

Répartition des candidats par profession après barre d'admission

	admissibles	admis
ENS	10	10
Etudiants	65	45
Sans emploi	2	1
Certifiés	50	15
AE	1	0
Stagiaires second degré	5	0
Contractuels Second degré	1	1
AE	2	1
Enseignement supérieur (statut divers)	2	1

Vous allez trouver ci-après (pp. 13 sqq.) les rapports qui, pour chaque épreuve du concours, orale ou écrite, ont été rédigés par un des membres du jury. La lecture de ces rapports vous fournira, je l'espère, les conseils propres à vous aider dans votre préparation du concours 2014.

Bilan de l'admissibilité

Nombre de candidats inscrits : 355
Nombre de candidats non éliminés : 185 Soit : 52.11 % des inscrits.

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

Nombre de candidats admissibles : 140 Soit : 75.68 % des non éliminés.

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité

Moyenne des candidats non éliminés : 0335.81 (soit une moyenne de : 08.40 / 20)

Moyenne des candidats admissibles : 0393.79 (soit une moyenne de : 09.85 / 20)

Rappel

Nombre de postes : 75

Barre d'admissibilité : 0240.00 (soit un total de : 06.00 / 20)

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

Bilan de l'admission

Nombre de candidats admissibles :	140		
Nombre de candidats non éliminés :	132	Soit : 94.29	% des admissibles.

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

Nombre de candidats admis sur liste principale :	75	Soit : 56.82	% des non éliminés.
Nombre de candidats inscrits sur liste complémentaire :	0		
Nombre de candidats admis à titre étranger :	1	Soit : 00.76	% des non éliminés.

Moyenne portant sur le total général (total de l'admissibilité + total de l'admission)

Moyenne des candidats non éliminés : /20	0735.86)	(soit une moyenne de : 09.08
Moyenne des candidats admis sur liste principale : /20	0879.30)	(soit une moyenne de : 10.86
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentaire : /20		(soit une moyenne de :)
Moyenne des candidats admis à titre étranger : /20	0758.00)	(soit une moyenne de : 09.36

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Moyenne des candidats non éliminés :	342.98	(soit une moyenne de : 08.37 /20)
Moyenne des candidats admis sur liste principale :	0427.79	(soit une moyenne de : 10.43 /20)
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentaire :		(soit une moyenne de : /20)
Moyenne des candidats admis à titre étranger :	0361.00	(soit une moyenne de : 08.80 /20)

Rappel

Nombre de postes :	75	
Barre de la liste principale :	0669.00	(soit un total de : 08.26 /20)
Barre de la liste complémentaire :		(soit un total de : /20)

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

OUVRAGES MIS GENERALEMENT A LA DISPOSITION DES CANDIDATS

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

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

EPREUVES ECRITES

D'ADMISSIBILITE

RAPPORT SUR LE THEME LATIN

établi par Jean-Michel MONDOLONI

avec la collaboration de Guillaume FLAMERIE de LACHAPELLE

Le texte de l'épreuve

*Une passion dévorante**

La vue de Manon m'aurait fait précipiter du ciel, et je m'étonnai, en me retrouvant près d'elle, que j'eusse pu traiter un moment de honteuse une tendresse si juste pour un objet si charmant.

Manon était une créature d'un caractère extraordinaire. Jamais fille n'eut moins d'attachement qu'elle pour l'argent, mais elle ne pouvait être tranquille un moment, avec la crainte d'en manquer. C'était du plaisir et des passe-temps qu'il lui fallait. Elle n'eût jamais voulu toucher un sou, si l'on pouvait se divertir sans qu'il en coûte. Elle ne s'informait pas même quel était le fonds de nos richesses, pourvu qu'elle pût passer agréablement la journée, de sorte que, n'étant ni excessivement livrée au jeu ni capable d'être éblouie par le faste des grandes dépenses, rien n'était plus facile que de la satisfaire, en lui faisant naître tous les jours des amusements de son goût. Mais c'était une chose si nécessaire pour elle, d'être ainsi occupée par le plaisir, qu'il n'y avait pas le moindre fond à faire, sans cela, sur son humeur et sur ses inclinations. Quoiqu'elle m'aimât tendrement, et que je fusse le seul, comme elle en convenait volontiers, qui pût lui faire goûter parfaitement les douceurs de l'amour, j'étais presque certain que sa tendresse ne tiendrait point contre de certaines craintes. Elle m'aurait préféré à toute la terre avec une fortune médiocre ; mais je ne doutais nullement qu'elle ne m'abandonnât pour quelque nouveau B... lorsqu'il ne me resterait que de la constance et de la fidélité à lui offrir. Je résolus donc de régler si bien ma dépense particulière que je fusse toujours en état de fournir aux siennes, et de me priver plutôt de mille choses nécessaires que de la borner même pour le superflu.

Antoine-François PRÉVOST, *Manon Lescaut*.

*Traduire le titre.

Quelques remarques générales

Le texte qui était proposé à la sagacité des candidats lors de la session 2013 présentait un certain nombre de difficultés qui, pourvu que le travail du thème et l'appropriation de la langue fussent effectués avec régularité par les candidats tout au long de leur préparation du concours, permettaient de sélectionner les latinistes les plus méritants, susceptibles de restituer avec aisance un certain nombre de structures complexes.

D'année en année, les rapports soulignent en effet que le jury du thème latin attend des candidats une maîtrise élémentaire de certains éléments syntaxiques de base tels que l'emploi des subordonnées hypothétiques, l'usage de la concordance des temps, du style indirect ou des propositions infinitive et consécutive. Cette année encore, nous ne pouvons que redire la nécessité de connaître ce type de structures ; mais ajoutons également qu'il faut que les candidats les emploient avec bon sens, c'est-à-dire en restituant la pensée du texte à traduire : en d'autres termes, le thème latin est aussi un exercice de lecture, d'interprétation et d'explication de texte, qui demande au candidat d'utiliser avec discernement ses connaissances grammaticales en montrant au jury qu'il n'applique pas mécaniquement des règles inadaptées au contexte. Nous aurons l'occasion de mentionner, dans nos remarques de détail ci-dessous, comment certaines copies ont ainsi su restituer les finesses du texte.

Et de tels candidats n'ont pas fait défaut lors de cette session. Nous relevons en effet un groupe de tête constitué d'excellentes copies, et près du tiers des thèmes que nous avons corrigés s'avèrent être d'un niveau tout à fait convenable. En revanche, un autre tiers nous a plongés dans la perplexité, constitué de copies très faibles, souvent inachevées et contenant des erreurs grossières que nous ne pensions pas rencontrer. Rappelons à chacun cette évidence, hélas d'actualité de session en session : comment prétendre réussir un thème latin si l'on ignore les conjugaisons, les déclinaisons ou même la morphologie de termes élémentaires comme *is*, *ille* ou *ipse* ? Nous avons ainsi constaté avec surprise que, pour beaucoup de candidats, le génitif et le datif de ces vocables de base semblaient inconnus. Inutile de préciser avec quelle sévérité les barbarismes que nous avons rencontrés dans ce domaine ont été sanctionnés, au même titre que les erreurs inadmissibles sur des formes d'*esse* ou de *posse*.

Avant d'entrer dans une analyse détaillée du thème de cette session, nous voudrions énoncer quelques recommandations importantes qui, nous l'espérons, seront prises en compte par les candidats de la prochaine session.

Nous sommes d'abord amenés à évoquer, tout comme les autres années, certains problèmes liés à la présentation de la copie. Rédiger en prenant soin de n'écrire qu'une ligne sur deux est une première évidence que bien trop de copies ont oubliée, et qui a été sanctionnée. Nous demandons donc aux candidats de veiller scrupuleusement à sauter une ligne lorsqu'ils recopieront leur thème le jour de l'épreuve. De même, en dépit de nos recommandations de l'an passé, nous avons eu la surprise de retrouver certains thèmes entièrement écrits en majuscules, et sanctionnés avec la même sévérité. Répétons combien une écriture lisible, évitant les ratures (quand il ne s'agissait pas, chez certains, de rendre des copies extrêmement sales – défaut lourdement pénalisé), est le minimum que le jury soit en droit d'attendre. Qu'un prétendant à l'agrégation puisse rendre une copie claire et soignée ne nous paraît pas une exigence excessive. Rappelons à ce propos qu'il est fortement recommandé de laisser, de part et d'autre des marges, un espace d'environ un centimètre et de rédiger en utilisant une encre très sombre.

Deux remarques à propos de la graphie nous paraissent dignes d'intérêt. Tout d'abord, nous demandons aux candidats de cesser d'indiquer la longueur de la syllabe féminine à l'ablatif ou au nominatif. Le jury est en effet capable de reconnaître le cas employé, et toute précaution en la matière de la part du candidat s'avère naïve et extrêmement maladroite. Un autre point concerne la forme à adopter lorsqu'un terme comporte les lettres *i/j* et *v/u*. Nous avons jugé bon de laisser au candidat le choix ; ainsi, *eius* ou *ejus*, *ciuis* ou *civis* sont également acceptables, mais il faut alors qu'il y ait cohérence dans la forme choisie d'un bout à l'autre de la copie.

En ce qui concerne la disposition des phrases, nous devons mettre en garde les candidats contre deux erreurs dont la fréquence, au cours de cette session, n'a pas laissé de nous surprendre. Rappelons donc ces deux conseils de bon sens : il est indispensable qu'à partir de la deuxième phrase du thème apparaissent des mots de liaison. Toute absence de ce type de terme a été, et sera, sévèrement pénalisée. Enfin, les candidats ne doivent jamais couper les phrases - même si elles leur paraissent trop longues ! – car, outre qu'il s'agit le plus souvent d'un artifice grossier pour se soustraire à une syntaxe complexe, une telle dérobade brise la pensée et le mouvement du texte.

Un dernier mot, comme l'an passé, à propos d'un manque criant de familiarité avec la langue latine classique chez bon nombre de candidats. Il est étonnant de constater que trop souvent, à l'intérieur d'un même thème, on passe de vocables classiques, tout à fait adaptés, à des termes bien plus tardifs et, partant, inacceptables. Pour ne prendre que des exemples extrêmes, mais qui ne sont malheureusement pas isolés, des mots comme *impossibilis*, *scrupulose*, *creatura* ou *superuacuuus* (trop souvent employé au lieu du normal *superuacanaeus*) n'ont rien à faire dans un thème latin. Nous avons même déploré que, par un dangereux souci d'originalité ou pour masquer des lacunes morphologiques, certains candidats se soient crus autorisés à employer *quibat* pour rendre l'imparfait du verbe pouvoir... Nous aurons l'occasion de repréciser ce point dans les remarques de détail, mais insistons d'ores et déjà sur la nécessité d'écrire en recourant à un latin classique, élégant et simple d'un bout à l'autre de la copie.

C'est au danger de cette irrégularité que nous souhaitons faire réfléchir les futurs candidats, à charge pour ceux-ci de manifester cette maîtrise de la prose classique dont nous avons parlé au début de ces remarques générales, et sans laquelle nul thème ne saurait être réellement abouti.

Analyse de détail

a) *Une passion dévorante*

Comme l'an passé, nous invitons les candidats à faire preuve de la plus élémentaire des concentrations en n'omettant pas de traduire le titre, comme la consigne du sujet invitait à le faire. Il est dommage de perdre d'emblée des points du fait d'une telle négligence.

Ce titre pouvait se comprendre de deux manières : la passion de des Grieux pour Manon ou celle de Manon pour les plaisirs. Le jury a accepté les deux interprétations, tant il est vrai que nous considérons toute interprétation logique du texte comme valable, sans nécessairement attendre une seule bonne réponse.

La tournure la plus plate consistait à employer la préposition *de* suivi de l'ablatif. Peu élégante ici du fait de son aspect trop succinct, une telle option présentait en outre le défaut d'employer souvent une forme participiale transitive (par exemple *absumens* ou le moins élégant *uorans*) sans complément d'objet, ce qui constitue un

solécisme. Il fallait trouver un terme (comme *flagrans* ou *ardens*, voire *demens*) qui, considéré comme un adjectif, pouvait être employé absolument. Quoi qu'il en soit, des traductions trop littérales recourant à des termes maladroits ou non classiques ou comme *edax* ou *vorax*, pour ne rien dire de l'impropre *hians*, étaient à proscrire. Bien entendu, si l'on choisissait la construction dépendant de la préposition *de*, il fallait maîtriser l'ablatif de certains de ces adjectifs de la seconde classe : nous avons eu à déplorer bon nombre de barbarismes à cette occasion.

Pour rendre l'idée de passion, *passio* était une grave erreur, *motus* ou *adfectus* à peine moins mauvais, *amor* trop limité et *studium* un peu faible ; finalement, *animi motus* était acceptable. Quelques candidats ont maladroitement tenté de traduire l'article indéfini en employant une forme issue d'*aliquis* ou de *quidam* : grave erreur, qui trahissait un manque de pratique de l'exercice.

Pour en finir avec ce passage et la question du titre, rappelons une fois de plus que nous conseillons aux futurs candidats d'employer de préférence une interrogative indirecte, solution bien plus souple et élégante. Un tel emploi réclame alors le subjonctif, obligatoirement au parfait ou au présent (cette seconde possibilité était ici peu adaptée à l'idée du texte). Il est dommage que plusieurs titres assez bien tournés aient oublié ces impératifs en termes de mode et de temps.

b) *La vue de Manon m'aurait fait précipiter du ciel, et je m'étonnai, en me retrouvant près d'elle, que j'eusse pu traiter un moment de honteuse une tendresse si juste pour un objet si charmant.*

Premier problème, que les candidats ont eu tendance à compliquer inutilement : comment traduire le nom de Manon ? Le jury a été ouvert à toutes les possibilités, pourvu qu'il y eût une cohérence d'un bout à l'autre de la copie et, surtout, que les formes employées fussent conformes à la déclinaison choisie par le candidat. Une adaptation comme *Mano, onis* semblait naturelle et nous avons également accepté la première déclinaison *Manona, ae*. Dans tous les cas, nous demandons aux candidats de ne pas contourner la difficulté en optant pour le mièvre *puella* et, défaut inverse, d'éviter des noms sans lien avec le texte et fort surprenants (nous avons par exemple rencontré *Maria* et même *Magdalena*).

Il n'était pas facile de restituer l'image sur laquelle s'ouvrait le texte, et nous avons fait preuve d'ouverture d'esprit en la matière, sauf lorsque certaines copies allaient trop loin (par exemple, quelques thèmes évoquent étrangement l'idée d'un héros exclu de l'Olympe ou rejeté des astres). On pouvait employer *deicere* (ou *dejicere*, selon la tolérance en matière de graphie que nous avons évoquée dans nos remarques préliminaires) ou *praecipitare*, mais il ne fallait pas oublier le complément d'objet *me* - sans lequel le sens était bien différent -, non plus que la bonne préposition (*deicere de* est par exemple le tour le plus recommandable, avec la similarité classique entre le préverbe et la préposition).

Pour rendre l'irréel du passé, il fallait tout simplement opter pour le subjonctif plus-que-parfait ; l'imparfait de l'indicatif, avec un tour comme *poteram*, était moins bon mais en tout cas plus acceptable que l'indicatif plus-que-parfait, trop souvent rencontré. Rappelons en effet que si on veut employer *potueram*, cela ne peut se faire que si une action était (ou aurait été) réalisable et envisageable à un certain moment. Or, comment supposer que des Grioux eût pu, au cours de son histoire, réellement se précipiter du ciel ? On voit que l'indicatif était une erreur d'interprétation assez grossière. Nous invitons les candidats à méditer la différence qui peut donc exister, du français au latin, entre des tours apparemment indistincts comme : « Si Louis XIV avait vécu en 1789, il aurait pu... » (*potuisset* obligatoire, car

action irréalisable par l'intéressé mort depuis longtemps) et « Si Louis XIV avait pu, en 1690... » (*potuisset* ou *potuerat* également possibles, car dans ce dernier cas le roi avait la possibilité d'agir mais ne l'a pas fait).

Pour rendre « la vue de Manon », les copies ont choisi des expressions très variées, mais ce choix était d'emblée très important et permettait au jury d'apprécier le degré de familiarité du candidat avec le latin le plus simple et le plus naturel. Qu'est-ce à dire ? Toute restitution littérale (par exemple par : *conspectus/adspectus Manonis*) était maladroite et, pour le dire plus directement, fort peu conforme à l'esprit de la langue latine. Les candidats les plus les mieux avisés ont compris que dans un tel cas, il faut éviter de faire d'un substantif le sujet de la proposition et ont sagement opté pour des tours plus idiomatiques. Le plus intéressant était sans doute une transformation en proposition temporelle (*cum Manonem uidebam*), avec l'idée : « chaque fois que je voyais Manon, j'aurais pu me précipiter du ciel ». Attention, dans ce cas, à l'emploi obligatoire de l'indicatif après *cum*, la langue classique n'exprimant la répétition qu'à ce mode. D'autres possibilités existaient et ont été rencontrées, comme l'emploi (un peu vague, toutefois) d'un participe présent (*Manonem inspiciens, potuissem...*) ou parfait (*Manone conspecta, potuissem...*) ; voire, solution autrement intéressante, l'utilisation d'une subordonnée de but (*ad Manonem uidentam/ ut Manonem uiderem*) - tant il est vrai que des Grioux eût pu se précipiter du ciel pour aller voir Manon - ou d'un simple ablatif causal (*specie Manonis*).

Répetons que toutes ces possibilités, plus ou moins équivalentes, importaient moins en elles-mêmes que le réflexe du latiniste exercé qu'elles manifestaient (à travers le refus d'une traduction littérale plus française que latine, donc), réflexe que le jury est en droit d'attendre de la part d'agrégatifs de lettres classiques.

De même, tout candidat ambitieux ne pouvait pas manquer de montrer sa maîtrise à propos du tour « je m'étonnai que ». Nous ne parlons pas seulement de la restitution de *miror* au seul temps correct ici au vu du passé simple français, à savoir le parfait *miratus sum* (trop d'imparfaits fautifs ont été vus) ; mais surtout de la construction suivant ce verbe, constituée de *quod* (voire de *quomodo*) suivi du subjonctif. Impropre, car étranger à la langue classique, était ici l'emploi de l'infinitif. Le bien plus rare *miror* + proposition infinitive, tour attesté et tout juste acceptable ici, laissait une impression de dérobade assez fâcheuse, comme si les candidats avaient voulu éviter la question du subjonctif et de la concordance des temps.

Pour exprimer « en me retrouvant près d'elle », on pouvait retenir l'idée de répétition avec *cum* ou *quotiens* suivis de l'indicatif. Mais *cum* + subjonctif (avec l'idée : « tandis que ») était également possible. Dans tous les cas, il ne fallait pas oublier de rendre l'importante nuance répétitive exprimée par le préverbe de « retrouvant ».

« Traiter de » appelait une structure composée d'un COD et de son attribut, dont le naturel *habere, uocare* ou *nominare*, voire *dicere*, étaient de bons supports. La tendresse était rendue de préférence par *caritas* et certainement pas par *adfectus*, non classique au sens de l'expression du sentiment. *Caritas* devait s'employer suivi d'un génitif, le datif étant un gallicisme fautif.

À propos de l'expression des intensifs « si juste » et « si charmant », nous avons été étonnés de voir, dans bon nombre de copies, des comparatifs ou des superlatifs, quand il ne s'agissait pas d'employer le tout aussi fautif *tantum*. Nous ne pouvons qu'inviter les candidats à revoir la règle de ce type d'expressions, naturellement rendues par l'emploi de *tam*.

Quant au terme « objet », les meilleurs candidats ont compris qu'il était impossible à restituer tel quel et que *res, corpus* ou *aliquid*, fréquemment rencontrés

dans les copies, étaient fort maladroits. On pouvait choisir le simple *puella* pour rendre cette expression. Certains ont voulu compliquer le texte et traduire « un objet si charmant » par une relative (« un objet qui était si charmant »). Ce n'était pas obligatoire ; mais si on faisait cela, il fallait prendre alors garde au mode de cette relative, qui ne pouvait être que le subjonctif - vu que nous sommes bien dans les pensées de des Grieux, introduites par « je m'étonnai » et « que j'eusse pu traiter ».

c) *Manon était une créature d'un caractère extraordinaire. Jamais fille n'eut moins d'attachement qu'elle pour l'argent, mais elle ne pouvait être tranquille un moment, avec la crainte d'en manquer. C'était du plaisir et des passe-temps qu'il lui fallait. Elle n'eût jamais voulu toucher un sou, si l'on pouvait se divertir sans qu'il en coûte.*

Le portrait de Manon, qui s'ouvre par un imparfait, était bien entendu correctement restitué par *erat* ; mais le parfait *fuit* était également acceptable ici, ce qui semble être le seul cas d'ambiguïté en français entre les deux temps latins tout au long de la page. En effet, il était plus prudent de traduire les imparfaits suivants par le temps latin équivalent, ne fût-ce que pour rendre l'idée de répétition qui se dégageait des actions décrites.

Quelques termes maladroits ont été très souvent vus pour exprimer certaines nuances de cette section. Une nouvelle fois, « créature » devait être rendu avec modestie et simplicité, peut-être avec *puella* ou quelque chose d'équivalent, car *res creata* et *res humana*, pas plus qu'*animal*, n'avaient guère de sens dans un tel contexte. Rappelons que l'article indéfini n'avait pas à être traduit, certains *quaedam* fautifs ayant été malheureusement rencontrés. Pour « caractère », *natura* ou *ingenium* convenaient, et nous sommes restés dubitatifs devant les choix incompréhensibles de certaines copies, tels que *persona* ou *grauitas*.

« Extraordinaire » n'exprimait pas l'idée de perfection (partant, *summus*, *optimus* ou *egregius* ne rendaient pas la pensée) mais celle de rareté, et l'on pouvait donc opter pour *mirabilis*, *singularis*, *mirus* ou même *insolitus*. La notion d'attachement, si on souhaitait la rendre par un nom, était bien exprimée par *studium* (et par *studere* si l'on préférait une forme verbale). Enfin, l'argent ne désignait évidemment pas ici le métal (*argentum*) mais la monnaie (*pecunia*) et la notion de « sou » était excellemment rendue par une unité monétaire insignifiante comme l'as ou encore par *nummus*. Enfin, pour traduire « fille », nous avons accepté *puella* mais aussi *meretrix*, en référence aux mœurs suspectes de Manon dans le roman. Pour cette dernière raison, une traduction comme *uirgo*, vue à de multiples reprises, était en revanche inacceptable.

Le passage posait quelques problèmes de syntaxe et d'interprétation sur lesquels nous souhaiterions revenir. Tout d'abord, la plupart des copies ont bien compris que l'expression « d'un caractère extraordinaire » était à rendre par un génitif ou un ablatif de qualité, tandis que *praedita* suivi de l'ablatif était également une idée logique. Pour traduire « jamais...moins qu'elle », on pouvait opter pour une traduction littérale, peut-être maladroite mais qui n'était pas fautive, du style : *numquam puella minus pecuniae studuit quam ea* ou *nulla puella umquam* (*numquam* est impossible car les deux négations se détruiraient) *minus qua mea pecuniae studuit*. Plus latin était un tour comme *minime omnium <puellarum> pecuniae studuit*, exprimant le désintéressement de Manon d'une manière plus vive. Si l'on choisissait d'utiliser une formule comparative, il fallait bien exprimer la construction *minus quam*, qui a été trop souvent malmenée.

Un autre point important était le sens à donner à l'expression « avec la crainte d'en manquer ». Il va de soi qu'une plate restitution par la préposition *cum* n'avait ici

aucun sens, et qu'il fallait expliciter cette formulation succincte en lui donnant un sens temporel (« quand elle craignait », « toutes les fois qu'elle craignait ») ou hypothétique (« si elle craignait »). Certains ont trop forcé le texte en optant pour une proposition causale (*quia timebat*), certes conforme à l'idée mais qui fait fi de la subtilité de la pensée ici suggérée. Une bonne synthèse entre toutes ces nuances était offerte par l'emploi de *cum* suivi du subjonctif, avec une nuance proche du français « tandis que ». Plus maladroit ici, mais possible, était le tour à l'indicatif *cum timebat*. En revanche, en cas d'emploi de *si*, il était obligatoire de le faire avec un indicatif (*si timebat*), avec une idée de répétition dans la langue classique, comme nous l'avons vu plus haut, là où le latin impérial utilisera le subjonctif.

Pour la traduction de « qu'il lui fallait », nous avons trouvé beaucoup de flottements avec l'emploi de *necesse* dans des tours non classiques (**necesse ut*) ou fautifs (**necesse erant*). D'autres erreurs grossières ont été vues dans l'emploi d'*opus esse* accompagné du réfléchi *sibi*, ici injustifié grammaticalement. Nous ne pouvons qu'inviter les futurs agrégatifs à revoir la syntaxe du réfléchi, et ce genre de fautes nous a paru très inquiétant. Plus simplement, l'idée du texte pouvait être rendue par des verbes comme *desiderare* ou *requirere*.

Le système conditionnel amené par « elle n'eût jamais voulu... si l'on pouvait » a troublé les candidats, mais une connaissance solide de la règle usuelle en latin permettait de traduire l'ensemble aisément. On sait qu'il n'est pas rare de voir des systèmes asymétriques même dans la langue classique, et il fallait simplement traduire par *numquam uoluisset* (subjonctif plus-que-parfait) *si posset...* (subjonctif imparfait). Dans ce dernier membre, l'indicatif *si poterat* paraît plus suspect mais n'est pas totalement impossible, donnant alors à *si* un sens assez proche de « puisque », « étant donné que ».

Dans cette dernière expression, comment rendre le tour indéfini « on pouvait » ? Une solution consistait à employer *potest* dans son sens impersonnel, ce qui obligeait à faire dépendre de lui un infinitif passif (par exemple : *si oblectari posset*), nuance trop souvent oubliée par les candidats. Très latine était aussi une transformation comme : « si le divertissement pouvait être obtenu... » (*si delectatio parari posset...*).

Deux remarques brèves pour terminer à propos de ce segment. Nous avons été étonnés du nombre de contresens commis à l'occasion de la traduction de « toucher un sou ». Il s'agit bien d'évoquer l'idée de recevoir de l'argent (*accipere* convenait), et non de le manier ou de le dépenser. Cet infinitif a fait l'objet de maintes confusions, alors que le passage ne tendait réellement aucun piège. De même, « sans qu'il en coûte » a été parfois mal rendu, alors qu'une expression courante comme l'ablatif absolu *nulla impensa* était appelée par le contexte. Si l'on voulait compliquer les choses et traduire ce passage à l'aide de *si*, il fallait prendre garde à la concordance des temps, le présent français (qui exprime ici la généralité) ne pouvant nullement être conservé en latin dans ce contexte passé.

d) *Elle ne s'informait pas même quel était le fonds de nos richesses, pourvu qu'elle pût passer agréablement la journée, de sorte que, n'étant ni excessivement livrée au jeu ni capable d'être éblouie par le faste des grandes dépenses, rien n'était plus facile que de la satisfaire, en lui faisant naître tous les jours des amusements de son goût.*

L'expression « pas même » appelait l'emploi du tour bien connu *ne quidem*, lequel a été pourtant souvent malmené du fait d'une transformation injustifiée en **non quidem*. Le fonds désignait bien entendu l'état des richesses, la situation

financière du couple, et ne devait pas être rendu par des termes inadaptés comme *status* ou *fons*.

Ce passage a permis une nouvelle fois au jury d'apprécier l'aisance et la familiarité des candidats avec la langue latine, puisque le substantif « fonds » pouvait être élégamment remplacé par une proposition interrogative indirecte, avec l'idée de demander combien d'argent il restait (*quanta pecunia nobis relictæ esset* pouvait par exemple convenir). Des erreurs sur la concordance des temps de cette interrogative indirecte ainsi que sur son mode (le subjonctif étant obligatoire) nous amènent à répéter combien les candidats doivent maîtriser ce type de structure élémentaire.

« Pourvu » était rendu par les naturels *dum* ou *dummodo* (suivis du subjonctif), et nous avons déploré que trop de copies aient buté sur ce passage simple en recourant à des termes fautifs comme *donec* ou *cum*. Les mêmes complications inattendues se sont manifestées à l'occasion de l'expression « passer la journée » : *diem degere* était une solution possible parmi maintes autres, de préférence au poétique *diem carpere* ou à l'imprécis *uiuere*.

« De sorte que » introduisait une proposition consécutive portant donc sur « rien n'était plus facile », ce qui appelait le subjonctif *nihil facilius esset quam*. Notons que le corrélatif *ita* n'était au demeurant pas indispensable ici, la nuance consécutive étant parfaitement compréhensible avec le seul *ut* (qui a alors un sens normal et littéral : « dans des conditions telles que »). Les erreurs commises à propos du comparatif *facilius* doivent mettre en garde les candidats à propos de confusions entre comparatif et superlatif qui sont inacceptables et lourdement pénalisées.

« Satisfaire » ne devait pas se traduire par *satisfacere* (qui a le sens de : donner satisfaction, dans un contexte juridique ou financier). Comment rendre « en lui faisant naître... » ? Parmi les diverses possibilités, l'emploi du gérondif semblait très adapté, par exemple : *delectationibus excitandis*. Il fallait alors procéder à la substitution du gérondif à l'ablatif par l'adjectif verbal, procédé que des agrégatifs doivent maîtriser. Pour être tout à fait précis, le maintien du gérondif (*excitando delectamenta*) n'est ni impossible ni fautif (un exemple classique serait Cicéron, *Tusculanes*, III, 20 : *a nimis intuendo fortunam*), mais la rareté d'un tel tour, que l'usage tend à éviter, nous amène à recommander aux candidats d'éviter cette structure.

« De son goût » était le mieux traduit par une proposition relative (ce qui permettait d'éviter les trop nombreux tours assez plats, formés du nom *studium* ou de l'adjectif *aptus*, que nous avons lus), relative dans laquelle un indicatif était néanmoins suspect, principalement en raison de la valeur consécutive, voire hypothétique, de cette proposition. Des Grieux veut en effet dire qu'il va imaginer des divertissements susceptibles de plaire à Manon. C'est pourquoi *delectamentis quæ ei grata essent* (voir la même nuance en français : « des divertissements qui fussent de son goût ») était par exemple possible.

Dans cette longue phrase au rythme très latin et qu'il ne fallait donc surtout pas couper, une ultime difficulté était constituée par le segment « n'étant ni...ni ». Comme l'apodose est constituée par *nihil facilius esset*, il était impossible d'employer un participe au nominatif féminin (fâcheux cas de *nominatiuus pendens*, hélas souvent présent dans les copies), et un ablatif absolu était tout aussi injustifié, attendu que Manon revenait dans la suite de la proposition (« la satisfaire »). On pouvait donc accorder des participes ou des adjectifs au cas du COD français dans cette dernière expression ; mais le plus simple était de recourir à la conjonction *cum* (accompagnée du subjonctif) avec une nuance causale (puisque, étant donné que). Enfin, une lecture attentive du passage empêchait de donner au terme « jeu » le

sens de divertissement, comme l'ont cru beaucoup : c'est bien entendu *alea* qu'il fallait ici employer.

e) *Mais c'était une chose si nécessaire pour elle, d'être ainsi occupée par le plaisir, qu'il n'y avait pas le moindre fond à faire, sans cela, sur son humeur et sur ses inclinations.*

Ce segment contenait une nouvelle proposition consécutive sans guère de piège, si ce n'est que plusieurs copies, en utilisant le tour comparatif *tam...quantum*, ont montré une méconnaissance surprenante de ce type de structure. En outre, il fallait prendre garde au mode et à la concordance de la proposition (en employant par conséquent un subjonctif imparfait).

Lourde était une transcription littérale s'appuyant sur *necesse erat* ou *necessarium erat*, et répétons à cette occasion aux candidats que nous attendons une certaine aisance, à travers des tours plus latins et plus naturels comme par exemple *facere non poterat quin*, avec l'idée que Manon ne pouvait s'empêcher (d'être occupée par le plaisir). Pour rendre « le plaisir », un pluriel passait peut-être mieux qu'un singulier trop conceptuel pour le latin.

« Faire fond » signifiait « compter sur » et beaucoup de verbes convenaient (par exemple *confidere* suivi du datif). On pouvait recourir une nouvelle fois à *potest* en son sens impersonnel, ce qui imposait alors que l'infinitif dépendant de ce verbe fût au passif. « Humeur » ne devait surtout pas être traduit par *humor* (le cas s'est présenté dans de rares copies) mais par le naturel *animus*, les « inclinations » pouvant être rendues par *studia*. Beaucoup d'imprécisions, à propos de ces deux termes, ont montré que maints candidats avaient mal lu ou mal interprété le texte.

Intéressant était le défi proposé par l'expression apparemment simple « sans cela ». Beaucoup de copies ont opté encore une fois pour une traduction plate et littérale (*sine his rebus*) qui confinait au mal-dit pour le moins ; d'autres, en choisissant un simple adverbe comme *aliter*, ont contourné la difficulté d'une manière à peu près acceptable, tandis que certains, à l'opposé, ont alourdi le texte en ajoutant des expressions du type : « s'il n'en était pas ainsi ». Une possibilité consistait à employer à employer un ablatif absolu reprenant les plaisirs de Manon et supposant la suppression de ces derniers (par exemple : *his remotis*).

f) *Quoiqu'elle m'aimât tendrement, et que je fusse le seul, comme elle en convenait volontiers, qui pût lui faire goûter parfaitement les douceurs de l'amour, j'étais presque certain que sa tendresse ne tiendrait point contre de certaines craintes.*

La proposition concessive sur laquelle s'ouvrait cette phrase a fait l'objet de tant d'imprécisions que nous rappelons ceci aux candidats : le tour classique est *quamquam* suivi de l'indicatif (imparfait en l'occurrence, pour restituer le temps du français). *Cum* (avec le subjonctif) peut aussi être employé, mais fait courir au candidat le risque d'être mal interprété, en raison de la multiplicité des sens attachée à un tel tour. Quoi qu'il en soit, toute autre possibilité (*quamquam* + subjonctif, *quamuis*) doit être rejetée en tant que non classique.

« Le seul qui pût » a souvent été traduit d'une manière trop littérale et proche du français, par des expressions comme *quamquam eram solus qui possem*. Plus latine est la simple apposition de *solus* au verbe, fort bien attestée à différentes époques de la langue. Une autre possibilité, plus insistante, consistait à expliquer que Manon goûtait les plaisirs *per me unum* (« par ma seule entremise », littéralement : « par moi seul »). Cette dernière option présentait l'avantage, en faisant de Manon le sujet et non plus le complément, d'éviter les médiocres *probare*, *offerre*, *gustare* ou

patefacere pour traduire le verbe « faire goûter », le naturel *frui* devenant alors indiqué.

Quelques dernières remarques à propos de complications inutiles que les candidats mal entraînés ont imaginées à propos de ce segment : « comme » avait uniquement un sens comparatif, ce qui excluait des traductions telles que *quippe* ou *de quo*. « J'étais...certain » ne pouvait pas du tout se rendre par *certus eram*, qui signifie, dans la langue post-classique qui plus est : « j'étais résolu à » ; il fallait donc abandonner l'adjectif *certus* et trouver des solutions plus naturelles, par exemple en recourant à l'impersonnel *mihi constabat* (dont la signification première, « il était évident pour moi », reprenait exactement l'idée du texte). Dans ce dernier cas, la proposition « ne tiendrait point... » correspondait en latin à une infinitive forcément au futur, nuance négligée par trop de copies qui sombraient alors dans le contresens.

Enfin, « certaines », exprimant des craintes que le narrateur connaît bien sans les nommer, devait donc se traduire en recourant à *quidam*. Tout autre terme ne restituait pas le sens. Peu versées dans le français classique, quelques copies ont mal compris « de certaines », qui correspond à l'actuelle expression « certaines », ce qui a occasionné des traductions parfois lourdement fautives.

g) *Elle m'aurait préféré à toute la terre avec une fortune médiocre ; mais je ne doutais nullement qu'elle ne m'abandonnât pour quelque nouveau B... lorsqu'il ne me resterait que de la constance et de la fidélité à lui offrir.*

Le début de cette phrase contenait un système conditionnel à l'irréel du passé, qu'il fallait donc traduire en latin en utilisant le subjonctif plus-que-parfait. L'expression « avec une fortune médiocre », correspondant à la protase « (même) si j'avais eu une fortune médiocre », pouvait, pour plus de clarté, être explicitée par l'emploi d'*etsi* ou d'*etiamsi*. Il était également permis de procéder plus succinctement, en apposant un tour comme *mediocriter fortunatus* au COD « m'aurait préféré », *etsi* devenant facultatif - ce qui donnait : *me <etsi> mediocriter fortunatum antetulisset*. Dans tous les cas, une traduction par *cum* + ablatif, correspondant au sens littéral du texte français, était naïve et insuffisante.

Autre naïveté qui nous a étonnés, la traduction littérale de « toute la terre ». Ce que veut dire le narrateur, c'est que Manon l'aurait préféré à tous les autres hommes, et non à la nature ou à la configuration de l'univers ; par conséquent, quelque chose comme *me antetulisset omnibus uiris* (ou *ceteris uiris*) suffisait.

Pour exprimer « je ne doutais nullement », la seule possibilité était d'utiliser le tour classique *non* (ici remplacé par *nullo modo* ou *minime*) *dubitabam quin* suivi du subjonctif (imparfait, en l'occurrence). Beaucoup de candidats, trop peu familiers avec cette structure, ont tenté de contourner la difficulté en construisant *dubitare* d'une manière totalement erronée dans la perspective du texte (par exemple, suivi de *ne*, de *ut* ou d'une proposition infinitive). Le jury n'est pas dupe de ce type de subterfuge et sanctionne sévèrement de tels cas.

Si l'on construisait correctement le début de la phrase (par exemple : *minime dubitabam quin me desereret*), on comprenait aisément que l'idée de futur inhérente à ce type de subordonnée dispensait de préciser *desereret* par un tour au futur comme *desertura esset*. Néanmoins, dans la mesure où ce genre de précaution et d'insistance peut se rencontrer dans la langue classique, nous avons également accepté ce second emploi. En revanche, pour rendre « lorsqu'il ne me resterait », le subjonctif imparfait s'imposait évidemment, que l'on choisît la conjonction *cum* ou *si*.

Il était également possible de transformer ce segment en faisant dépendre de *quin* un verbe comme *iret* (ayant donc pour sujet Manon) et en rendant alors l'idée d'abandon du narrateur par un ablatif absolu - usage tout à fait correct et fréquent dans ce type de propositions enclavées (voir, avec une proposition infinitive, un exemple classique comme : <Caesar> *eos incusavit (...) Ariouistum se consule cupidissime populi Romani amicitiam adpetisse* – César, *Bellum Gallicum*, I, 40). Ce qui pouvait ainsi donner : *minime dubitabam quin me deserto ad aliquem alium B... iret*.

« Quelque nouveau B... » devait en tout cas être traduit en utilisant cette fois *aliquis*, car *quidam* n'avait pas de sens ici pour exprimer une généralité et une vue de l'esprit (des Grieux n'évoquant pas un personnage précis qu'il pourrait connaître). « Nouveau », exprimant l'idée d'un autre amant de Manon, était bien rendu par *alius*, et non par *nouus*. Plusieurs copies ont paru gênées par la forme abrégée du nom propre : il suffit en de tel cas de faire la même chose en latin.

Enfin, « à lui offrir » a fait l'objet de beaucoup d'erreurs. Le sens du texte n'appelant aucune idée d'obligation, il fallait abandonner toute traduction par *ut* ou par *debere*. Plus simplement, l'emploi d'un subjonctif de possibilité restituait bien le sens.

h) *Je résolus donc de régler si bien ma dépense particulière que je fusse toujours en état de fournir aux siennes, et de me priver plutôt de mille choses nécessaires que de la borner même pour le superflu.*

Pour exprimer la résolution du narrateur, le recours à des verbes simples et bien connus comme *decernere* ou *statuere* était possible. Une solution à peine plus complexe consistait à retrouver l'expression classique *animum inducere* (suivie de l'infinitif ou, moins fréquemment, de *ut*). Dans tous les cas, « régler » (à rendre de préférence par *curare* ou *temperare*) introduisait une nouvelle proposition consécutive qui imposait l'emploi du subjonctif imparfait *essem* (« que je fusse »).

Il fallait prendre garde à la construction et comprendre que l'infinitif « de me priver » dépendait de « je résolus », comme le suggère la virgule placée après « siennes ». Dans cet ultime segment, les latinistes entraînés ont bien vu que « mille » ne devait pas se traduire littéralement mais qu'il fallait trouver un terme à valeur hyperbolique (*ducenti* ou *sescenti* allaient bien, *plurimi* un peu moins), et en tout cas renoncer à des étrangetés non classiques telles que *profusio*.

« Plutôt que » était bien entendu parfaitement traduit par le normal *potius...quam* (le plus complexe *priusquam* n'étant pas impossible non plus dans ce contexte), ce qui nous amène à conseiller aux agrégatifs de bien réviser ce type de structure, de manière à proscrire des tours qui étaient ici impropres comme *plus...quam* ou *magis...quam*. « Borner », qui exprimait ici l'idée de limite, pouvait être traduit par *finis imponere/constituere* ou encore *modum facere*, expressions construites avec le datif. Généralement, la fin du texte a été assez mal rendue, comme si bon nombre de candidats avaient manqué de temps ou de maîtrise, à l'image de l'emploi étonnamment répandu du vocable non classique **supervacuus*, comme nous l'avons évoqué dans nos remarques générales.

Proposition de traduction

Quam ardens in uoluptatibus quaerendis Mano fuerit

Vt Manonem adspicerem, de caelo me deiecissem ; et cum rursus ei aderam, miratus sum quod tam rectam tam iucundae puellae caritatem probrosam parumper habere potuissem.

Mano uero mira indole puella praedita fuit. Quae quidem pecuniae minime omnium studuit, eadem, si timebat ne ea careret, ne paulisper quidem aequo animo esse poterat. Nam uoluptates oblectationesque requirebat neque umquam nummum unum accipere uoluisset si delectatio nulla impensa parari posset. Quin etiam, dummodo diem iucunde degere posset, ne percontabatur quidem quanta pecunia nobis relicta esset ut, cum ea nec nimis dedita aleae esset nec magnificis amplisque sumptibus capi posset, iis delectamentis quae ei grata essent cotidie excitandis nihil negotii esset eam satiare. Cuius modi tamen uoluptatibus quin se totam daret ita facere non poterat ut, his remotis, eius animo aut studiis nequaquam confidi posset. Quamquam enim carissimum me habebat et per me unum amoris deliciis frui se confitebatur, mihi satis ferme constabat eam, si quaedam timeret, in suo erga me amore non perseueraturam esse. Cum enim illa me quidem mediocriter fortunatum omnibus uiris antetulisset, minime tamen dubitabam quin, si quando nihil iam nisi constantiam aut fidem meam ei praestare possem, me desereret ut ad aliquem alium B... iret. Animum igitur induxi meos proprios sumptus ita curare ut ad eius impendia suppeditanda semper paratus essem, et ducentis rebus mihi necessariis potius abstinere quam eius impensis, etiam superuacaneis, ullum modum facerem.

RAPPORT SUR LE THEME GREC

établi par Philippe Lemoigne

Le texte de l'épreuve

Pensées sur les mots*

C'est pas commode de rester une heure sans rien se dire, face à face, à se regarder, surtout quand il fait sombre et qu'on est un peu inquiets les uns à cause des autres.

Toutefois, si nous étions restés comme ça, vexés, mais chacun pour soi, rien ne serait arrivé. C'est encore aujourd'hui mon opinion quand j'y repense.

Somme toute c'est à cause de moi qu'on s'est reparlé et que la dispute a repris alors tout de suite et de plus belle. Avec les mots, on ne se méfie jamais suffisamment, ils ont l'air de rien les mots, pas l'air de dangers bien sûr, plutôt de petits vents, de petits sons de bouche, ni chauds, ni froids, et facilement repris dès qu'ils arrivent par l'oreille par l'énorme ennui gris mou du cerveau. On ne se méfie pas d'eux des mots et le malheur arrive.

Des mots, il y en a des cachés parmi les autres, comme des cailloux. On les reconnaît pas spécialement et puis les voilà qui vous font trembler pourtant toute la vie qu'on possède, et tout entière, et dans son faible et dans son fort... C'est la panique alors... Une avalanche... On en reste là comme un pendu, au-dessus des émotions...

C'est une tempête qui est arrivée, qui est passée, bien trop forte pour vous, si violente qu'on ne l'aurait jamais crue possible rien qu'avec des sentiments... Donc, on ne se méfie jamais assez des mots, c'est ma conclusion.

CÉLINE, *Voyage au bout de la nuit*.

* Traduire le titre.

189 copies de thème grec ont été lues par le jury (dont une copie blanche). La meilleure copie a obtenu 17/20 (17,5 en 2012, 16,5 en 2011). 47 candidats ont obtenu une note supérieure ou égale à 12/20, ce qui constitue une nette amélioration par rapport à 2012 (32 candidats) et surtout à 2011 (15 candidats). A l'autre extrémité de l'échelle, 49 candidats ont obtenu 4 ou moins, dont 12, une note égale à 1 ou à 0,5. La moyenne de l'épreuve s'établit à 7,26 et l'écart-type à 4,56.

Le texte proposé cette année était extrait du *Voyage au bout de la nuit*. Le caractère très typé de la prose de Céline n'a heureusement pas posé de problèmes aux candidats, qui ont parfaitement compris l'esprit de l'épreuve ; un français non conventionnel doit être rendu dans la norme implacable de la langue du thème grec ; nous n'avons rencontré aucune copie qui n'ait pas intégré cette règle. Le sujet présentait des difficultés récurrentes, telles que les phrases clivées ou l'identification du « on » ; par ailleurs, la progression de la pensée n'était pas toujours facile à saisir ; or c'est elle qui commande l'emploi des particules de liaison. Le détail des

particularités du texte sera envisagé dans la suite du rapport. Envisageons pour le moment quelques traits généraux.

Revenant sur un avis du rapport précédent, nous insistons sur la *présentation* de la copie ; le travail des correcteurs est grandement facilité par une aération du texte. Il convient de *sauter des lignes*. Personne ne néglige le stress particulier que représente la composition d'une copie le jour du concours, aussi convient-il de s'habituer à cette exigence minimale tout au long de la préparation.

Plusieurs autres principes concrets peuvent ici être rappelés.

En premier lieu, n'oublions pas que, autant l'asyndète est proscrite dans l'exercice, autant la *première phrase* du texte grec *ne doit pas* (sous peine de sanction) présenter de particule de liaison. Cette norme n'est pas si arbitraire, si l'on garde présent à l'esprit que, par définition, la particule de liaison unit ce qui suit à *ce qui précède*, et se choisit en fonction de ce lien ; or, il n'y a rien qui précède au début du texte !

Autre règle générale : quand une faute, barbarisme ou autre, apparaît à plusieurs reprises, elle est sanctionnée à chaque occurrence ; dans le cas qui nous occupe aujourd'hui, cette règle a été tempérée dès qu'il s'agissait du « refrain » du texte (les paraphrases sur « on ne se méfie pas d'eux des mots ») ; seuls les barbarismes (du type * τὰ ἔποντα pour τὰ ἔπη) ont été sanctionnés plus d'une fois ; les correcteurs ont effectué le partage entre erreurs répétées et choix cohérents de traduction. En revanche, par exemple, τις antéposé systématiquement (alors qu'il doit être postposé) n'a donné lieu qu'à une seule pénalité. Toujours concernant τις, un indéfini traduit par un défini sera sanctionné ; de même, toute erreur concernant les pronoms-adjectifs (par exemple ἄλλος employé pour ἀλλήλους) vaudra un solécisme. Toute faute concernant l'augment vaut pour un barbarisme, indépendamment de l'existence réelle des formes sans augment, par exemple, en poésie. Par ailleurs, on n'exige pas les formes secondes des comparatifs, et l'absence d'élision n'est pas sanctionnée, même si la présence des élisions — à condition bien sûr qu'elle soit judicieuse — concourt à la bonne impression que peut laisser une copie dans l'esprit des correcteurs.

Venons-en au détail du texte. Nous proposons ici une traduction, qui n'est pas un modèle ; elle a certainement ses imperfections, et bien d'autres possibilités valables pouvaient être proposées, et ont de fait été proposées dans les copies.

Pensées sur les mots.

ἅπτα περὶ τῶν ἐπῶν διανοοῦμαι.

Nous suggérons ici une traduction du terme « pensées » par un verbe, sujet d'une proposition interrogative indirecte ; les interrogations directes (τίνα, etc.) et même les propositions relatives ont été acceptées. Les titres nominaux ont également trouvé crédit, à condition qu'il ne s'agisse pas d'un simple περί + syntagme nominal, idiomatique mais sous-traduit — et maladroit s'il se doublait d'un autre περί (« au sujet des pensées au sujet des mots »).

Pour « mots », ἔπος, ὄνομα, ῥῆμα ou λέξις convenaient parfaitement, plus que λόγος, dont le sens était trop riche.

C'est pas commode de rester une heure sans rien se dire, face à face, à se regarder, surtout quand il fait sombre et qu'on est un peu inquiets les uns à cause des autres.

Οὐ ῥᾶδιον χρόνον τινὰ διάγειν σιωπῶντας καὶ ἀλλήλοις ἀντιβλέποντάς τε καὶ θεωροῦντας, ἄλλως τε καὶ ὅταν σκότος ᾦ καὶ ἀλλήλους ὀλίγον μεριμνῶμεν.

Un simple χαλεπόν au lieu d'une traduction littérale de « c'est pas commode » convenait très bien. Dans les deux cas, il s'agissait d'éviter la faute grossière qui consistait à mettre les adjectifs au masculin ; au reste, la formule de Céline (« c'est pas commode » au lieu de « il n'est pas commode ») aidait les candidats à retrouver la bonne syntaxe. « Rester » était à comprendre en lien avec l'indication de temps et surtout avec l'action (ou l'absence d'action) « sans rien se dire » ; aussi l'emploi de μένω faisait-il faux-sens ici. ὥρα pour « heure » est non classique en ce sens ; et l'emploi de μία a semblé au jury trop précis : il ne s'agit pas de soixante minutes précises, mais d'une approximation. Si pour « sans rien se dire » on ne retenait pas l'option de rendre par un verbe signifiant se taire, il fallait faire attention de choisir la bonne négation de l'infinitif sujet, négation qui est μή. « Face à face » rendu par κατὰ πρόσωπον est non classique ; et un simple ὀρᾶν rendant « regarder » était un peu faible.

La phrase française permettait d'observer si les candidats maîtrisaient bien le sens de l'éventuel grec, puisque c'est bien un subjonctif avec ἄν que l'on attend pour rendre « quand il fait sombre » ; nous sommes dans le cadre d'une règle générale, et le contexte est au présent — s'il était au passé, c'est l'optatif sans ἄν qui aurait été requis. Un simple ὅτε suivi de l'indicatif constituait un solécisme ou un contresens. Utiliser νύξ pour rendre l'idée de « sombre » était possible ; en revanche, dire « jour », « ciel » ou « air » sombre constituait une légère imprécision. Les traductions possibles de « on » étaient conformes à ce qu'enseignent les manuels : τις, une première ou une troisième personne du pluriel étaient également acceptables. Enfin pour cette phrase, φροντίζω + génitif rendant « être inquiets » nous a semblé être un faux-sens, en raison du complément « à cause (des autres) » du texte de l'auteur : être inquiet « à cause de quelqu'un » n'est pas « se soucier de quelqu'un » ; ἀδημονεῖσθαι ἀλλήλων ἔνεκα, lu dans plusieurs copies, rendait fort bien l'idée.

Toutefois, si nous étions restés comme ça, vexés, mais chacun pour soi, rien ne serait arrivé. C'est encore aujourd'hui mon opinion quand j'y repense.

Καίτοι εἰ διετελέσαμεν τοιοῦτοι ὄντες, λυπούμενοι μὲν, ἕκαστος δὲ αὐτὸς καθ' αὐτὸν ὄντες, οὐδὲν ἄν συνέβη.

Ταῦτα γοῦν ἔτι καὶ νῦν νομίζω ὅταν περὶ τούτων αὔθις ἐνθυμῶμαι.

« Rester » rendu une fois encore par μένω ne convenait toujours pas. « Comme ça » pouvait être traduit par un simple οὕτως, sans participe, même si le participe était naturellement le bienvenu. La traduction de « vexés » constituait un excellent exemple de la prudence avec laquelle doivent être consultés les dictionnaires de thème. Rien de ce que ces derniers proposaient ne convenait : ἀδικεῖν au passif, πιέζω au passif, etc. ; ces verbes grecs rendent un sens vieilli de « vexer », « causer du tourment » (Littré) ; il fallait prendre le verbe au sens contemporain et lui trouver un équivalent grec, ἄχθομαι ou χαλεπαίνω, par exemple. Le « mais » après « vexés » devait être traduit, et un simple καί ne suffisait pas. Pour « cela est mon opinion », νομίζω suivi d'un accusatif seul (et non d'une infinitive) est correct, mais non ἠγγεῖσθαι avec cette même construction. « Quand j'y repense » est compris de préférence comme un éventuel « (à chaque fois que j'y repense ») plutôt que comme un réel (« à ce moment où, aujourd'hui, j'y repense »), même si le doute était possible. Enfin, pour rendre « penser » (mais sans oublier le *re-*), un verbe tel que σκοπεῖν était parfaitement recevable.

Somme toute c'est à cause de moi qu'on s'est reparlé et que la dispute a repris alors tout de suite et de plus belle.

Οὕτως δ' ἐχόντων δι' ἐμὲ αὖθις πρὸς ἀλλήλους εἶπομεν καὶ πάλιν τότε ἠρίσαμεν αὐτίκα ἔτι μᾶλλον.

À « somme toute » pouvaient correspondre, de manière très idiomatique, des tours tels que ἐν κεφελαιῷ, ὅλως ou τελευταῖον ; on a aussi trouvé τὸ δὲ σύμπαν. « C'est à cause de moi » constituait un gallicisme qui pouvait être rendu simplement par un ordre des mots pertinent en grec. « Reparlé » rendu par αὖθις (ou πάλιν) διαλέγομαι était excellent, tandis que l'invention d'une voix active * διαλέγω constitue un barbarisme. En revanche, rendre « la dispute » par ce même verbe (au moyen !) était un faux sens ; il ne s'agit pas de la « dispute » au sens d'une « discussion entre deux ou plusieurs personnes sur un point de théologie, de philosophie ou de science » (Littré), mais bien de la querelle, au sens contemporain. « De plus belle » a été très convenablement rendu dans une copie par ἔτι σφοδρότερα (ἢ ἔρις) οὔσα τοῦ ἔμπροσθεν.

Avec les mots, on ne se méfie jamais suffisamment, ils ont l'air de rien les mots, pas l'air de dangers bien sûr, plutôt de petits vents, de petits sons de bouche, ni chauds, ni froids, et facilement repris dès qu'ils arrivent par l'oreille par l'énorme ennui gris mou du cerveau.

Τοῖς γὰρ ἔπεσιν οὔποτε ἀπιστοῦσιν οἱ ἄνθρωποι · φαῦλα γὰρ δοκεῖ εἶναι τὰ ἔπη καὶ οὐκ ἐπικίνδυνα σαφῶς δοκεῖ εἶναι, μᾶλλον δὲ μικροὶ ἄνεμοι ἢ μικραὶ ἐκ τοῦ στόματος φωναί, οὔτε θεμραὶ οὔτε ψυχραὶ οὔσαι, αἶ, ἐπειδὴν τάχιστα διὰ τοῦ ὠτοῦ φθάνωσιν, ῥαδίως λαμβάνονται τῷ μακροτάτῳ καὶ πολὺ καὶ ἀνίας μεστῷ ἐγκεφαλῷ.

On attendait qu'on rende l'ordre des mots intensif de Céline « avec les mots, on... » ; un γε faisait parfaitement l'affaire, ou encore un ordre des mots signifiant, avec le correspondant grec en tête ; sinon, nous avons compté un faux-sens. Υποπτεύω « soupçonner » pouvait très bien rendre « se méfier ». « Ils ont l'air » appelait un δοκεῖν ou un φαίνομαι ; le verbe εἶναι pour introduire l'attribut après ces verbes n'était pas nécessaire, même s'il était bien sûr possible. Pour traduire « de rien », les meilleures solutions étaient d'utiliser un adjectif tel que μικρός ou φαῦλος ; de bonnes copies ont également écrit οὐ δοκεῖ ταῦτα δύναμιν ἔχειν ou encore δοκεῖ τὰ ῥήματα οὐδενὸς ἄξια εἶναι. Le texte français répétant « pas l'air », il fallait également une répétition en grec. Pour « petits » dans « petits vents », μικρός était encore bienvenu, ainsi que μέτριος, alors que ὀλίγος nous a semblé être un faux-sens. Bien des copies ont omis « de bouche » ; le génitif seul n'a pas été sanctionné, mais nous avons naturellement valorisé une tournure prépositionnelle telle que ἐκ τοῦ στόματος. « Par l'oreille » rendu par un datif seul ne convenait pas, car il s'agit ici d'un complément de lieu, et non de moyen. Pour l' « énorme ennui gris mou du cerveau », il fallait transposer l'image de Céline ; c'est évidemment le cerveau qui est gris et mou (ne pas oublier la conjonction de coordination).

Le texte français jouait sur le « trajet » des mots, de l'oreille au cerveau, en même temps que sur l'expression « repris par l'ennui ». Enfin, νοῦς rendant « cerveau » n'était pas pertinent ; l'esprit de la phrase insistait sur la matérialité du cheminement des mots.

On ne se méfie pas d'eux des mots et le malheur arrive.

Τούτοις γοῦν, λέγω τοῖς ἔπεσιν, οὐκ ἀπιστεῖ οὐδεὶς, ὥστ' ἐπιγίγνεται ἡ συμφορὰ.

Une fois encore, on attendait que la copie rende la tournure intensive du texte français, en l'occurrence « d'eux des mots ». « Et le malheur arrive » : la meilleure traduction consistait à rendre la parataxe française par une consécutive, à l'infinitif ou à l'indicatif ; si l'on choisissait une coordination, il fallait, sous peine de solécisme, éviter καί, et choisir ἄλλα.

Des mots, il y en a des cachés parmi les autres, comme des cailloux. On les reconnaît pas spécialement et puis les voilà qui vous font trembler pourtant toute la vie qu'on possède, et tout entière, et dans son faible et dans son fort...

Ἔπη δὲ τινα ἐν τοῖς ἄλλοις οὕτω κεκρυμμένα τυγχάνει ὥσπερ λιθίδια. Οὐ μὲν γὰρ ταῦτα μάλα καθορῶσιν, νῦν δὲ δὴ τούτοις συνεχῶς ἐκπλήττονται παρὰ πάντα τὸν βίον ὃν διάγουσιν, κἂν ἀσθενεῖς ὥσι κἂν ἰσχυροί.

L'ordre des mots, avec la phrase segmentée de Céline, devait être rendu. Pour « cachés », le jury a accepté plusieurs possibilités, du simple présent passif à la périphrase ἐστὶ κρυπτόμενα, la meilleure solution étant le parfait (les mots ne sont sans doute pas « en train de se cacher » !). Ἔτερος pour « autre » constituait un grave faux-sens : il n'y a pas que deux mots ni deux catégories de mots ! « Spécialement » représentait un autre exemple de la prudence avec laquelle on doit consulter les dictionnaires français-grec ; ἰδίῳ ou ἀληθῶς constituait des faux sens, tandis que πάνυ μάλα, par exemple, collait bien au sens de la phrase française.

« Les voilà qui vous font trembler » : l'emploi d'un adverbe signifiant « soudain » correspondait assez bien à l'idée. Quand Céline écrit « vous font trembler », le sens est bien évidemment « terroriser, effrayer » ; des verbes tels que φοβεῖν ou ἐκπλήττειν constituait une excellente traduction ; le tour avec ποιεῖν était possible également. « La vie qu'on possède » a donné lieu à de nombreuses inexactitudes, liées à la littéralité de la traduction ; κτᾶσθαι ou ἔχειν étaient exclus ici. Curieusement d'ailleurs, un certain nombre de copies ont omis cette précision « qu'on possède ». « Et dans son faible et dans son fort » ne devait évidemment pas être traduit littéralement (* ἐν τῷ ἀσθενεῖ) ; le « faible » et le « fort » caractérisent l'attitude de celui qui vit.

C'est la panique alors... Une avalanche... On en reste là comme un pendu, au-dessus des émotions...

Ἐκ δὲ τούτου ἐκφοβοῦνται καὶ βαπτίζονται. Καὶ οὕτω δὴ διακεῖνται, ὥσπερ ἀπαγξάμενοι καὶ οὐκέτι πάσχοντες οὐδέν.

Πανικός rendant « panique » était non classique, tandis qu'un simple φοβοῦμαι, trop faible, constituait un faux-sens.

Le fameux trois-points de Céline n'a pas toujours posé un problème aux candidats ; il fallait naturellement coordonner « panique » et « avalanche » ; les tournures telles que « nous avons peur comme par une avalanche » étaient un peu trop loin du texte. Inversement, pour « avalanche », où l'idée était plus celle du déferlement et de l'engloutissement que celle de l'amas de neige, nous avons admis les traductions par « neige » pour peu qu'elles fussent accompagnées de ὥσπερ ou de τις.

« On en reste là » était à prendre au sens moral ; les traductions de « physiques » par ἀκίνητος ou ἄργος, ou encore l'emploi du verbe passe-partout μένω ont été sanctionnés d'un faux-sens. De même « au-dessus » devait se comprendre au sens figuré ; les traductions littérales avec ὑπερ témoignaient d'une mauvaise compréhension du texte.

C'est une tempête qui est arrivée, qui est passée, bien trop forte pour vous, si violente qu'on l'aurait jamais cru possible rien qu'avec des sentiments... Donc, on ne se méfie jamais assez des mots, c'est ma conclusion.

Χειμών γάρ τις ἐπεγένετό τε καὶ ἔληξεν, καὶ ἰσχυρότερος ὢν ἢ κατ' αὐτοὺς καὶ τοιοῦτος τὴν βίαν ὥστε οὔποτ' ἂν ὠήθησαν ἐξεῖναι τοῦτον ἐκ παθῶν μόνων ἐπιγενέσθαι. Ὅτι οὖν τοῖς ἔπεσιν ἄνθρωποι οὔποθ' ἰκανῶς ἀπιστοῦσι, τοῦτο λογίζομαι.

Le gallicisme « c'est une tempête » appelait la particule γάρ : l'auteur fait référence à la « panique », à l' « avalanche » représentée par l'effet violent des mots dont il était question auparavant. Dire simplement « une tempête est arrivée », avec une autre particule que γάρ, était un faux-sens. Le « vous » était ici, si l'on peut s'exprimer ainsi, la forme fléchie du « on » qui parcourt le texte ; une traduction littérale par ὑμεῖς était un contresens ; on a lu et accepté le très idiomatique δεινότερος ὢν ἢ κατ' ἄνθρωπον. L'article accompagnant πάθη pour « rien qu'avec des sentiments » a été accepté. Enfin, pour « c'est ma conclusion », nous n'avons rencontré dans les copies aucun exemple de τοσαῦτα εἰρήσθω, qui aurait été une manière idiomatique de rendre l'idée : « qu'il ait été dit cette quantité exacte (ni plus ni moins) ».

RAPPORT SUR LA VERSION LATINE

établi par Marie-Laure Le Petit

Le texte de l'épreuve

Deuil et convenances

Sed ad hanc opinionem magni mali cum illa etiam opinio accessit, oportere, rectum esse, ad officium pertinere ferre illud aegre quod acciderit, tum denique efficitur illa grauis aegritudinis perturbatio. Ex hac opinione sunt illa uaria et detestabilia genera lugendi, paedores, muliebres lacerationes genarum, pectoris, feminum, capitis percussiones ; hinc ille Agamemno Homericus et idem Accianus

Scindens dolore identidem intonsam comam,

in quo facetum illud Bionis, perinde stultissimum regem in luctu capillum sibi euellere, quasi caluitio maeror leuaretur. Sed haec omnia faciunt opinantes ita fieri oportere. Itaque et Aeschines in Demosthenem inuehitur, quod is septimo die post filiae mortem hostias immolauisset. At quam rhetorice, quam copiose, quas sententias colligit, quae uerba contorquet! ut licere quiduis rhetori intellegas. Quae nemo probaret, nisi insitum illud in animis haberemus omnes bonos interitu suorum quam grauissime maerere oportere. Ex hoc euenit ut in animi doloribus alii solitudines captent, ut ait Homerus de Bellerophonte :

Qui miser in campis maerens errabat Aleis
Ipse suum cor edens, hominum uestigia uitans.

Et Nioba fingitur lapidea propter aeternum, credo, in luctu silentium. Hecubam autem putant propter animi acerbitatem quandam et rabiem fingi in canem esse conuersam. Sunt autem alii quos in luctu cum ipsa solitudine loqui saepe delectat, ut illa apud Ennium nutrix :

Cupido cepit miseram nunc me proloqui
Caelo atque terrae Medaei¹ miserias.

Haec omnia recta, uera, debita putantes faciunt in dolore, maximeque declaratur hoc quasi officii iudicio fieri, quod, si qui forte, cum se in luctu esse uellent, aliquid fecerunt humanius aut si hilarius locuti sunt, reuocant se rursus ad maestitiam peccatique se insimulant, quod dolere intermiserint. Pueros uero matres et magistri castigare etiam solent, nec uerbis solum, sed etiam uerberibus, si quid in domestico luctu hilarius ab iis factum est aut dictum, plorare cogunt. Quid ? ipsa remissio luctus cum est consecuta intellectumque est nihil profici maerendo, nonne res declarat fuisse totum illud uoluntarium ?

CICÉRON.

¹ Comprendre : Medeae

En février 45, Tullia, la fille de Cicéron décède, probablement des suites d'un accouchement. La *Correspondance* de notre auteur témoigne de son immense douleur : « *unum manebat illud solacium quod ereptum est* »¹. Ne trouvant plus refuge dans l'activité publique², il se replie sur la réflexion philosophique et entreprend de rédiger un ouvrage consacré à la mort (livre I), au chagrin (livres II et III) et au bonheur (livres IV et V), *Tusculanae disputationes*, qui, comme son titre l'indique, prend la forme d'un dialogue.

Au sein d'un développement sur la consolation, Cicéron nous offre une digression sur les manifestations du deuil (*genera lugendi*). Ce sont les paragraphes XXVI et XXVII du livre III, texte proposé cette année aux candidats, qui, en toute apparence, leur a réussi. La moyenne s'élève à **9,56** contre 8 l'an dernier et 7,19 en 2011. 60,3% des candidats ont obtenu 9,5/20 et plus, 37,56 % 12/20 et au-delà, 14,28% entre 14/20 et 18/20, meilleure note attribuée à deux copies. L'amélioration des résultats constatée à la session 2012 semble donc se confirmer.

PARCOURIR LE TEXTE

« Dans notre société, tout homme qui ne pleure pas à l'enterrement de sa mère risque d'être condamné à mort ». Ainsi Camus commentait *L'Etranger*. Dans sa plaidoirie, l'avocat de Meursault avait oublié de parler de l'enterrement de la mère de son client. Cette page de Cicéron, réflexion sur le deuil socialement correct, aurait pu servir de support à son argumentation : les manifestations du chagrin ne sont que des mises en scène, en outre inutiles. Elle est une démonstration (*nonne res declarat... ?*), concise et efficace, qui s'appuie sur des exemples précis, utilise les procédés rhétoriques habituels et n'est pas dépourvue d'humour.

C'est par **convenance** et respect de certaines **croyances** que l'on manifeste son deuil de manière **détestable, ostentatoire**. Telle est l'idée développée d'un bout à l'autre du texte, parfaitement explicite dès le début : « *Ex hac **opinio** sunt illa uaria et **detestabilia** lugendi genera* », et sur laquelle le passage se conclut : « *fuisse totum illud **uoluntarium*** ». Il est aisé, dès la première lecture³, de faire apparaître des réseaux lexicaux et des constructions syntaxiques qui se font écho et tissent en ce sens l'extrait. Il sera important de les mettre en évidence lors de la traduction.

Le terme « **opinio** » que développent trois infinitifs (« **oportere, rectum esse, ad officium pertinere** ») ouvre l'extrait et est repris dans la phrase suivante (« *ex hac opinione* »). Puis, dans la troisième phrase, il est décliné sous la forme d'un participe présent (« *opinantes* ») complété par la proposition infinitive impersonnelle (« *ita fieri oportere* »). La même idée (« *nisi insitum illud in animis haberemus* »), qu'explique la proposition infinitive qui suit (« *omnes bonos interitu suorum quam grauissime maerere oportere* »), conclut le premier paragraphe. Elle est reprise à la phrase suivante par *ex hoc*. Le ton s'y fait alors particulièrement virulent. C'est pourquoi, on traduirait volontiers, si l'on ne craignait d'employer un langage familier : « si nous n'avions pas, fourrée dans notre esprit, l'idée que... ». Au dernier paragraphe, « *recta, uera, debita putantes* » ainsi que « *quasi officii iudicio fieri* » font écho à « *opinio oportere, rectum esse, ad officium pertinere* » et à « *opinantes ita fieri oportere* » du premier.

¹ « Il me restait cette unique consolation et elle m'a été ravie », *Ad familiares*, IV, 6.

² « *Non enim, ut tum me a re publica maestum domum excipiebat quae leuaret, sic nunc domo maerens ad rem publicam confugere possum, ut in eius bonis acquiescam* », *Ad familiares*, IV, 6.

³ Cf le rapport sur la version latine de 2012, la partie intitulée « lire avant de traduire ».

Philosophie et rhétorique étant indiscutablement liées chez Cicéron ⁴, nous ne nous étonnerons pas de retrouver dans cette page des procédés propres à l'art oratoire mis au service de la pensée.

L'organisation du texte est aisément perceptible dès la première lecture : huit exemples, faciles à repérer (noms propres, citations), structurent la démonstration ; ils sont encadrés par deux *sententiae*, construites en balancement, la seconde, lancée par une formule oratoire de transition (*Quid ?*) prend la forme d'une interrogation rhétorique : « *Sed ad hanc opinionem magni mali cum illa etiam opinio accessit, oportere, rectum esse, ad officium pertinere ferre illud aegre quod acciderit, tum denique efficitur illa grauis aegritudinis perturbatio* » - « *Quid ? ipsa remissio luctus cum est consecuta intellectumque est nihil profici maerendo, nonne res declarat fuisse totum illud uoluntarium ?* »

Ces exemples appartiennent à des domaines et des registres divers et variés allant de la figure mythologique et littéraire à la situation de vie quotidienne. Ils sont coordonnés entre eux (*sed*, l.8 ; *et* l. 16 ; *autem*, l.16 et 18 ; *uero...etiam*, l. 24) et viennent ainsi se renforcer les uns les autres. Ils ont une valeur tant illustrative qu'argumentative (« *hinc ille Agamemno* », l.4 ; *itaque et*, l.8 ; « *ex hoc euenit ut* », l.12 ; « *ut ait Homerus* », l.13 ; « *ut illa apud Ennium nutrix* », l.18 ; « *declaratur* » et « *declarat* » l.21 et 27).

Ils montrent la variété des manifestations du deuil et mettent en évidence leur caractère ostentatoire et théâtral : « *paedores, muliebres lacerationes genarum, pectoris, feminum, capitis percussiones* » ; « *is septimo die post filiae mortem hostias immolauisset* » ; « *si qui forte...reuocant se rursus ad maestiam* ». Ils dénoncent leur absurdité : « *pueros uero matres et magistri castigare etiam solent...* ».

Ils sont renforcés par l'emploi de citations ⁵ qui parsèment le texte. Elles constituent un procédé que Cicéron affectionne particulièrement. Soit elles sont empruntées à un auteur latin (Accianus/Accius, Ennius), soit elles sont une traduction voire une réécriture que le philosophe fait de vers grecs (Homère, Bion). La citation peut être détachée et annoncée (« *ut ait Homerus* »), ce qui se traduit aisément, ou bien intégrée à la phrase latine sans rupture de construction (« *hinc ille Agamemno Homericus et idem Accianus scindens dolore identidem intonsam comam in quo...* » ; « *facetum illud Bionis, perinde stultissimum regem in luctu ... leuaretur* ») et, en ce cas, les candidats ont visiblement éprouvé plus de difficulté à la rendre.

Quelles qu'elles soient, en s'intégrant au texte cicéronien, ces citations prennent une signification nouvelle et sont mises au service de la démonstration philosophique : « *sunt illa uaria et detestabilia lugendi genera* », « *nihil profici maerendo...totum illud uoluntarium* ». Comme les exemples, elles montrent la variété de ces manifestations ostentatoires : on s'en prend à son corps avec rage (« *scindens dolore identidem intonsam comam* ») ou bien l'on cherche la solitude des déserts (« *Qui miser in campis maerens errabat Aleis ... hominum uestigia uitans* », « *Cupido cepit miseram me nunc proloqui/caelo atque terrae...* »). Dans la même perspective, le locuteur revient sur deux célèbres récits de métamorphoses en proposant des interprétations possibles (*credo, putant*) : « *Nioba fingitur lapidea propter aeternum, credo, in luctu silentium* » ; « *Hecubam autem putant propter animi acerbitem quandam et rabiem fingi in canem esse conuersam* ». Enfin, ces

⁴ Cf Alain Michel, *Rhétorique et philosophie chez Cicéron*, P.U.F., 1960.

⁵ Sur la question de l'usage de la citation dans l'Antiquité, cf Florence Dupont, *L'Antiquité, territoire des écarts*, Albin Michel, 2013, pp. 274 sqr.

citations disent avec humour l'absurdité des *genera legendi* : « *perinde stultissimum regem in luctu capillum sibi euellere, quasi caluitio maeror leuaretur* ».

Dans le cadre d'une compréhension globale, il n'est pas inintéressant de s'interroger sur l'organisation de ces exemples et citations : ils tissent le texte en s'entrecroisant. En effet, Niobé (*aeternum silentium*) et la nourrice d'Ennius (*solitudines*) reprennent le Bellérophon d'Homère (*solitudine*) tandis que l'exemple d'Hécube (*rabiem*) fait écho aux *paedores, muliebres lacerationes genarum, pectoris, feminum, capitis percussiones* qu'illustre l'Agamemnon d'Homère (*scindens...comam*).

Ces effets d'écho sont renforcés par les répétitions des termes clés qui, comme nous l'avons vu, sont nombreuses. Ces mots peuvent, en outre, entrer en résonance grâce aux jeux sur les sonorités : « *opinio ... oportere ... pertinere* », « *perturbatio ... paedores ... pectoris ... percussiones* » etc.

TRADUIRE

Une fois cette lecture d'ensemble réalisée, on peut se pencher sur le détail du texte et commencer le travail de traduction. Pour un candidat suffisamment préparé à cette épreuve, l'extrait ne présentait pas de difficultés insurmontables. Seule la longue phrase ouvrant le dernier paragraphe pouvait poser des problèmes de construction et de compréhension. Et c'est, en effet, la partie du texte qui a donné lieu au plus grand nombre d'erreurs.

La complexité résidait dans la capacité des candidats à « bien » traduire, c'est-à-dire avec précision et justesse d'une part, sans lourdeur ni maladresse d'autre part, cette langue philosophique, en apparence simple.

La question du lexique, souvent polysémique, devait être au centre de la préoccupation des traducteurs. Que signifie exactement un terme comme *opinio* ? A-t-il la même acception à chaque occurrence ? *Fingitur* et *fingi* ont-ils nécessairement le même sens dans l'une et l'autre phrases ? A quels procédés rhétoriques exacts renvoient les termes appartenant au lexique de l'art oratoire (*copiose, sententias colligit, uerba contorquet*) ? Comment traduire la diversité des termes qui disent la douleur (*dolor, maeror, maestitia, luctus*) ?

Comme nous l'avons déjà souligné, le candidat devait être également attentif à la mise en évidence des réseaux lexicaux et des systèmes d'échos, ce qui posait l'épineux problème de la répétition et de son effet, parfois malheureux.

De nombreuses copies nous ont laissé penser que les mots qui disent la transition dans une démonstration (*hinc, at, autem, uero...*) pouvaient également être source d'erreurs, du fait, là encore, de leur polysémie.

DETAIL DU TEXTE ET PROPOSITION DE TRADUCTION

<p>Sed ad hanc opinionem magni mali cum illa etiam opinio accessit, oportere, rectum esse, ad officium pertinere ferre illud aegre quod acciderit, tum denique efficitur illa grauis aegritudinis perturbatio.</p>
--

Le premier problème, d'autant plus difficile à résoudre que nous sommes au début de l'extrait, réside dans la compréhension du mot *opinio*. L'explicitation contenue dans les trois infinitifs (*oportere, rectum esse, ad officium pertinere...*) qui suivent le second emploi peut mettre sur la voie : il s'agit de « l'idée qu'on se fait » de quelque chose, d'une « croyance ». Par ailleurs, réfléchir au sens précis de *mali* peut également aider : la suite du texte, constituée d'exemples qui ne concernent que le deuil (*genera lugendi* et les emplois divers du terme *luctus*), est éclairante : plus qu'un « mal » il signifie ici un « malheur ». Enfin le lecteur attentif, qui a déjà repéré l'opposition *hanc-illa*, le premier renvoyant à ce qui précède, le second à ce qui suit, peut ainsi émettre des hypothèses sur le sens du premier emploi d'*opinio* : « l'idée que l'on se fait d'un grand malheur ». Néanmoins, hors contexte et également au regard de la suite, il est tout à fait possible de comprendre le génitif *magni mali* de la façon suivante : « l'idée que l'on a un grand malheur ». Le jury a admis les deux solutions.

Mettre sur le même plan, comme l'ont fait un certain nombre de candidats, *rectum esse, ad officium pertinere* et *ferre illud...*, en les faisant tous trois dépendre de *oportere* témoigne d'une lecture trop rapide : l'absence de virgule entre *pertinere* et *ferre* aurait dû les alerter.

Quand le balancement *cum...tum* n'a pas été repéré, on a fait de *cum* une préposition : c'est oublier qu'*opinio* n'est en rien un ablatif ! Si ce type d'erreur se comprend quand elle est commise dans la hâte d'une fin de version, il n'est pas acceptable au début, quand on a le temps de la réflexion.

Il est vrai que grammaticalement l'adjectif *gravis* peut porter sur *aegritudinis*, mais il ne constitue un sens satisfaisant que lorsqu'il qualifie *perturbatio* : c'est le bouleversement qui est écrasant dans les conditions qui sont ici décrites. On a par ailleurs valorisé les copies qui mettaient en évidence la valeur explicative du génitif *aegritudinis* ainsi que celles qui avaient rendu l'écho entre *aegre* et *aegritudinis*.

Mais, lorsqu'à l'idée que l'on a un grand malheur s'ajoute encore l'idée qu'il faut, qu'il est juste, qu'il est de notre devoir de supporter dans l'affliction ce qui est arrivé, c'est alors, enfin, que l'affliction nous bouleverse de tout son poids.

.....

Ex hac opinione sunt illa uaria et detestabilia genera lugendi, paedores, muliebres lacerationes genarum, pectoris, feminum, capitis percussiones ; hinc ille Agamemno Homericus et idem Accianus
Scindens dolore identidem intonsam comam,
 in quo facetum illud Bionis, perinde stultissimum regem in luctu capillum sibi euellere, quasi caluitio maeror leuaretur.

La première partie de ce passage comporte peu de sources d'erreurs. Néanmoins, sans doute inspirés par *muliebres*, certains candidats ont vu dans *feminum* le génitif d'un étrange *feminis* signifiant « femme ».

L'organisation de la longue apposition à *genera lugendi* donne matière à réflexion : étant donné la place de *muliebres*, il ne peut porter que sur *lacerationes* ; le souci, bien connu, qu'a Cicéron du rythme ternaire doit laisser penser que *genarum, pectoris, feminum* complètent *lacerationes* tandis que *percussiones* est complété par le seul *capitis*. Le jury a eu le souci de valoriser toutes les traductions

élégantes de cette apposition et a souhaité que les trois noms à l'accusatif pluriel soient rendus par des termes de même nature.

La suite du passage est rendue complexe par l'insertion de deux citations. Si la première a bien été perçue comme telle, les faux-sens commis sur *facetum*, traduit par « élégant » au lieu de « plaisant », ont empêché les candidats de comprendre de quoi il retourne. Comme pour le *illa* de la première phrase, *illud*, complété par *facetum*, annonce également ce qui suit : le contenu de la plaisanterie de Bion, sous la forme d'une proposition infinitive (*perinde stultissimum regem...sibi euellere*) venant développer le démonstratif *illud*.

Par ailleurs, la première citation insérée a rendu difficile la compréhension du relatif *quo* : de nombreux candidats ont sous-entendu un antécédent désignant le vers d'Homère alors qu'il s'agissait tout simplement d'*Agamemno* : c'est au sujet d'Agamemnon que Bion a son bon mot. Dans la traduction de cette plaisanterie, on a apprécié les candidats qui rendaient la modalisation du subjonctif *leuaretur*. Ils accentuaient ainsi le comique de la remarque. On a également valorisé les copies qui avaient introduit de façon explicite la première citation, rendant ainsi leur traduction plus claire et élégante.

De cette idée naissent les manifestations diverses et détestables du deuil : être sale, se déchirer les joues, la poitrine, les cuisses, comme le font les femmes, se frapper la tête ; de là la description d'Agamemnon que nous offre Homère, et aussi Accius : sous le coup de la douleur s'arrachant sans cesse sa chevelure qu'il ne coupe pas, au sujet duquel Bion fait cette plaisanterie : « il est bien stupide, le roi, de s'arracher les cheveux sous le coup du deuil, comme si la calvitie pouvait soulager sa tristesse ! ».

.....
.....

Sed haec omnia faciunt opinantes ita fieri oportere. Itaque et Aeschines in Demosthenem inuehitur, quod is septimo die post filiae mortem hostias immolauisset. At quam rhetorice, quam copiose, quas sententias colligit, quae uerba contorquet! ut licere quiduis rhetori intellegas.

Les deux premières phrases de ce passage ont, dans l'ensemble, été bien comprises et traduites aisément. On signalera trois erreurs commises : la valeur causale d'*opinantes* non rendue, ce même participe considéré comme le sujet de *faciunt* et la valeur adverbiale de *et* dans « *itaque et Aeschines* » non perçue.

La série de termes appartenant au lexique de l'art oratoire est organisée en deux groupes : d'une part deux adverbes, *rhetorice* et *copiose*, précédés de l'adverbe exclamatif *quam*, dont il faut rendre la valeur ; d'autre part deux noms, *sententias* et *uerbas*, précédés de l'adjectif exclamatif *quas*, dont on rappelle aux candidats qu'il n'a pas le même sens que *quot*.

L'emploi particulier d'*inuehere*, au passif et construit avec *in* suivi de l'accusatif, tout comme l'expression *uerba contorquet* sont signalés et traduits dans le dictionnaire Gaffiot : ils n'auraient donc pas dû gêner les candidats.

Deux subordinants ont souvent posé problème : *quod* suivi du subjonctif *immolauisset*, qui exprime, on le sait, la cause alléguée, et *ut* qui ne peut avoir ici que sa valeur consécutive pour que la phrase ait un sens. On rappelle, enfin, que l'emploi

de la deuxième personne (*intellegas*) peut être le moyen de rendre le pronom indéfini « on ».

Mais, tout cela, ils le font parce qu'ils considèrent qu'il faut se comporter ainsi. C'est pourquoi Eschine aussi s'empêche contre Démosthène sous prétexte qu'il avait immolé des victimes le septième jour après la mort de sa fille. Et avec quelle éloquence, avec quelle abondance s'exprime-t-il ! Quelles idées rassemble-t-il ! Quels traits lance-t-il ! A quoi l'on voit que tout est permis à un rhéteur.

.....
.....

Quae nemo probaret, nisi insitum illud in animis haberemus omnis bonos interitu suorum quam grauissime maerere oportere. Ex hoc euenit ut in animi doloribus alii solitudines captent, ut ait Homerus de Bellerophonte :
*Qui miser in campis maerens errabat Aleis
Ipse suum cor edens, hominum uestigia uitans.*

Ce passage s'ouvre sur un pronom relatif de liaison (*quae*) reprenant « *haec omnia* », tout comme la citation d'Homère avec *qui*.

Le système conditionnel à l'irréel (*probaret...nisi...haberemus*) a bien été perçu. Néanmoins, on s'étonne que des candidats aient pu traduire « si nous n'avions pas mis dans notre esprit l'idée que... ». A la manière de la conjugaison française, ils ont fait d'*haberemus* l'auxiliaire d'un plus-que-parfait ! *Haberemus* est suivi d'un accusatif, *illud*, dont *insitum in animis* est le groupe participial apposé.

Illud est explicité dans l'infinitif *oportere* qui suit, lui-même complété par la proposition infinitive *omnis* (mis pour *omnes*) *bonos* (qui signifient, comme son équivalent en grec, « les hommes de bien », et non « les hommes bons ») ... *maerere*.

Maerens, qualifiant Bellérophon, est ici un participe pris adjectivement dont le sens est « affligé » et non « en s'affligeant ».

Or personne n'approuverait de telles manifestations si nous n'avions pas, fourrée dans notre esprit, l'idée que la mort de leurs proches doit plonger les gens de bien dans la plus extrême affliction. De là vient que, lorsqu'ils ont le cœur affligé, d'autres recherchent les déserts, comme le dit Homère au sujet de Bellérophon :

*Lui, le malheureux, errait, affligé, dans les plaines d'Alé,
Se rongé le cœur et évitant les traces des hommes.*

.....
.....

Et Nioba fingitur lapidea propter aeternum, credo, in luctu silentium. Hecubam autem putant propter animi acerbitatem quandam et rabiem fingi in canem esse conuersam. Sunt autem alii quos in luctu cum ipsa solitudine loqui saepe delectat, ut illa apud Ennium nutrix :
*Cupido cepit miseram nunc me proloqui
Caelo atque terrae Medeai miserias.*

Le locuteur se lance à présent dans l'interprétation de deux récits de métamorphoses : *credo* porte indéfiniment sur chaque membre de la phrase, sur *fingitur lapidea* comme sur *propter aeternum silentium*, tandis que *putant*, construit

avec une proposition infinitive, met essentiellement en valeur le groupe prépositionnel qui le suit et qui exprime la cause de la métamorphose (*propter animi...rabiam*). La transformation d'Hécube en chienne (*canem*), et non en chien, est exprimée par le parfait passif *esse conuersam*.

Ces deux exemples sont coordonnés par *autem* dont le sens d'opposition ne convient nullement ici. La conjonction se contente de lier les deux métamorphoses et peut être traduite par « quant à » si l'on veut marquer le balancement.

Le verbe *tingo*, employé à deux reprises au passif, a donné lieu à de multiples traductions. Deux d'entre elles sont tout aussi acceptables l'une que l'autre : celle d'« imaginer », « se représenter » et celle de « façonner », « sculpter ».

On reprend ensuite un thème déjà abordé, celui de la *solitudo*, relancé par *autem*, qui là encore n'est qu'une simple liaison, indiquant que l'on passe d'un exemple à un autre. La traduction de *sunt alii* se suffit à elle-même pour indiquer ce passage : elle autorise que l'on ne rende pas explicitement *autem*. On s'étonne que de nombreux candidats rendent *ipsa solitudine* par « cette solitude », confondant visiblement *ipsa* avec *ista*.

La traduction du vers d'Ennius a donné lieu à de nombreux contresens, qu'il serait fastidieux d'énumérer, quand les candidats, en nombre important, ont vu dans le mot *cupido* le dieu ailé et non le substantif désignant « le désir » construit avec l'infinitif *proloqui*. Les deux substantifs au datif « *caelo et terrae* » sont le complément d'objet de ce verbe.

Et Niobé est représentée changée en pierre, à cause, je pense, du silence éternel dans lequel elle s'enferma durant son deuil. Par ailleurs, on pense que Hécube est représentée métamorphosée en chienne à cause de l'aigreur de son cœur et de sa rage. Il y en a d'autres qui aiment parler souvent avec le désert lui-même, quand ils sont dans le deuil. Ainsi, la nourrice chez Ennius :

*Le désir de parler au ciel et à la terre des malheurs de Médée
M'a prise, moi, la malheureuse !*

.....

.....

Haec omnia recta, uera, debita putantes faciunt in dolore, maximeque declaratur hoc quasi officii iudicio fieri, quod, si qui forte, cum se in luctu esse uellent, aliquid fecerunt humanius aut si hilarius locuti sunt, reuocant se rursus ad maestitiam peccatique se insimulant, quod dolere intermiserint.

Commence ici le passage qui a visiblement fait souffrir les candidats, et on le comprend : il est particulièrement aride.

La première proposition n'offre aucune difficulté, notamment lorsque l'on a bien compris le troisième passage : c'est l'avantage des échos ! En effet, tout comme *opinantes, putantes* a une valeur causale et n'est pas le sujet de *faciunt* ; le neutre *haec omnia* renvoie aux manifestations décrites au fur et à mesure du texte.

En se laissant abuser par le faux ami *declaratur*, que l'on retrouve à la fin du texte, les candidats ne pouvaient comprendre la suite de la phrase et les contresens ont alors été nombreux, notamment sur *quod*. On rappelle que le premier sens de ce verbe est « montrer », « faire voir clairement » : il sert la démonstration. Le verbe

passif demande un complément à l'ablatif : c'est l'antécédent, sous-entendu, de *quod*.

Deux constructions sont alors possibles : soit l'on considère *hoc quasi officii iudicio fieri* comme une proposition infinitive sujet de *declaratur* ; soit -et cette solution ne change pas le sens- l'on voit dans le groupe *quasi officii iudicio fieri* une apposition à *hoc*, sujet de *declaratur*. Etant donné la place de cet adverbe, *quasi* ne peut porter que sur *officii iudicio, iudicium* n'ayant évidemment pas, dans ce contexte, son sens technique habituel de « procès », mais celui que lui octroie la langue commune. Considérer *officii* comme un génitif explicatif aurait pu mettre les candidats sur la voie.

On rappelle que le relatif *qui* précédé de *si* perd son sens de « ceux qui » et que le comparatif employé sans complément (*humanius, hilarius*) a une valeur intensive qu'il convient de rendre.

L'expression *peccati se insimulant* n'aurait pas dû donner lieu à des faux-sens : on la trouve aisément dans le Gaffiot.

Enfin, de nouveau dans ce passage, *quod* est employé avec le subjonctif : *intermiserint* n'est pas, ici, un futur antérieur.

Ils se livrent à toutes ces manifestations quand ils souffrent parce qu'ils pensent qu'elles sont droites, authentiques, obligatoires, et, que l'on agit de la sorte comme par sens du devoir, ce qui le montre bien c'est que, si certains, qui voulaient mener le deuil, se sont d'aventure un peu trop détendus ou ont parlé avec trop de légèreté, ils se replongent dans la tristesse et s'accusent d'avoir commis une faute sous prétexte qu'ils ont mis en sourdine leur douleur.

.....
.....

Pueros uero matres et magistri castigare etiam solent, nec uerbis solum, sed etiam uerberibus, si quid in domestico luctu hilarius ab iis factum est aut dictum, plorare cogunt.

Quid ? ipsa remissio luctus cum est consecuta intellectumque est nihil profici maerendo, nonne res declarat fuisse totum illud uoluntarium ?

A la manière d'*autem* utilisé ci-dessus, *uero*, dans son emploi de conjonction, permet de détacher un dernier exemple : il concerne les enfants châtiés par les mères et les maîtres.

La conjonction *nec* coordonne les deux groupes verbaux *castigare solent* et *plorare cogunt*. Dans ces conditions, *nec uerbis solum sed etiam uerberibus* est un complément de moyen qui porte sur le second groupe verbal.

Dans cette conclusion, rendre *maerendo* par « manifestation du chagrin » donne tout son sens à la démonstration.

Quant aux enfants, les mères et les maîtres d'école ont l'habitude également de les punir, et, s'ils ont fait ou dit quelque chose de trop léger lors d'un deuil dans la famille, ils les obligent à pleurer non seulement en les réprimandant mais aussi en les frappant.

Eh quoi ? Quand le deuil s'est adouci de lui-même et que l'on a compris que rien ne sert de manifester son chagrin, est-ce que cette réalité ne montre pas que ces démonstrations ont été entièrement mises en scène ?

.....
.....

Ici s'achève le texte que les candidats avaient à traduire cette année.

Nous souhaitons à tous ceux qui se présenteront à la session 2014 une aussi belle réussite dans l'art de traduire. Pour ce faire, il leur reste à préparer l'épreuve avec méthode, mais...sans oublier le plaisir et l'agrément qui doivent accompagner la fréquentation régulière des textes et des auteurs. C'est la clé du succès !

RAPPORT SUR LA VERSION GRECQUE

établi par **Isabelle Gassino**

Le **texte intégral de la version** est consultable à l'adresse suivante :
http://cache.media.education.gouv.fr/file/agregation_externes/65/6/2013_agreg_ext_lettres_class_4_245656.pdf

Le texte soumis, cette année, à la sagacité des candidats était extrait du début du livre II des *Politiques* d'Aristote (chapitres I 2 à II 3) ; dans ce passage, Aristote s'interroge sur la meilleure forme à donner à la cité, en particulier sur la question de savoir jusqu'où il convient d'aller dans la communauté des personnes et des biens, ce qui lui donne notamment l'occasion de commenter la position de Platon sur ce chapitre.

Le jury a reçu et corrigé 188 copies, notées de 18 à 0,5 (moyenne : 8,86).

* 77 copies ont obtenu une note supérieure ou égale à 10 ;

* 101 copies, une note comprise entre 9,5 et 5 ;

* 10 copies, une note inférieure à 5. La note-plancher de 0,5 a été attribuée à des copies largement inachevées, ou relevant moins de la traduction que de l'invention, à partir de mots repérés çà et là dans le texte grec. Si pareil cas de figure est rare, en revanche, dans un nombre conséquent d'autres copies, on a pu remarquer un « essoufflement » progressif, c'est-à-dire qu'une traduction de bonne tenue dans ses premières lignes perdait petit à petit de sa qualité, pour terminer parfois sur des incohérences. C'est très probablement le signe d'un entraînement insuffisant ; pour faire, le jour du concours, une version en quatre heures, il est indispensable d'avoir fait ce type d'exercice en temps limité régulièrement durant la période de préparation. Les sujets comportant environ trois cents mots, il est judicieux de se préparer sur des textes légèrement plus longs : ainsi, qui peut le plus pourra le moins, même un jour de forte tension comme le jour de l'épreuve.

Comme tout texte, qu'il soit écrit dans une langue ancienne ou moderne, celui-ci devait, avant d'être traduit, faire l'objet d'une lecture attentive suffisamment lente pour écarter d'emblée la confusion de termes voisins (tels que par exemple, τόπος et τρόπος). Par lecture, on entend, outre ce premier contact avec le texte, une première ébauche de traduction, faite sans prendre aucune note ni chercher aucun mot dans le dictionnaire : il est nécessaire, dans un premier temps, de mobiliser toutes ses ressources intellectuelles pour cerner la construction des phrases, avant de s'appuyer sur l'aide extérieure que constitue le dictionnaire — aide précieuse, mais dont il faut conserver la maîtrise : ce n'est pas la lecture du Bailly qui doit orienter la lecture du texte, mais le contraire.

Un texte comme celui-ci ne nécessitait d'ailleurs pas de très nombreuses recherches dans le dictionnaire : le vocabulaire était assez simple, même si des mots tels que πολιτεία, employé plusieurs fois avec des sens différents, pouvaient, ponctuellement, poser problème. Certaines phrases n'avaient pas une syntaxe très compliquée : en d'autres termes, plusieurs passages étaient compréhensibles dès la

première lecture, sans recours au dictionnaire. Viendrait-il à l'idée de qui que ce soit d'interrompre la lecture d'un roman, ou d'un article de journal, simplement pour un mot non compris ? Certainement pas, car c'est l'ensemble du texte qui fait sens, et non un mot isolé. Les textes grecs ne fonctionnent pas différemment : comme l'étymologie du mot *texte* le suggère, ils sont un tout organisé, dont les différents éléments sont étroitement imbriqués. C'est la raison pour laquelle, avant de se jeter à corps perdu dans le dictionnaire, il est indispensable de lire (et de traduire mentalement) l'ensemble du passage, de manière à avoir une idée de sa structure, et cela, quelles que soient les compétences en grec que l'on a. La méthode ici décrite n'est pas réservée aux « forts » en grec, mais elle est une démarche de bon sens qui, encore une fois, ne fait que reproduire ce que l'on fait spontanément quand on lit un texte de manière suivie, c'est-à-dire en étant attentif à l'esprit du texte et non pas simplement à sa lettre. Il n'est naturellement pas question de dire qu'on apprend, et que l'on pratique, une langue ancienne comme on le fait d'une langue moderne, ni, a fortiori, de sa langue maternelle ; il existe néanmoins des mécanismes de compréhension similaires d'une langue à l'autre.

Il est indispensable, donc, d'avoir une compréhension minimale du texte avant de consulter le dictionnaire ; en effet, ouvrir le Bailly, c'est découvrir tout un monde de sens parmi lesquels il faut choisir ; et pour avoir un critère pertinent permettant de trouver le sens adéquat, il faut absolument avoir une idée du type de discours auquel on a affaire. Par exemple, dans le cas qui nous occupe, analyser, à la ligne 2 du texte, les deux formes $\tau\iota\omega\acute{\nu}$ comme le participe du verbe $\tau\iota\omega$ était en complète contradiction avec le contexte, ainsi, du reste, qu'avec les règles d'accentuation.

Venons-en au détail du texte.

1. Ἀνάγκη γὰρ ἦτοι πάντας πάντων κοινωνεῖν τοὺς πολίτας, ἢ μηδενός, ἢ τινῶν μὲν τινῶν δὲ μή.

Rappelons qu'il convient de ne pas traduire le premier mot de liaison de la première phrase d'une version. En effet, le mot en question fait la transition avec la phrase précédente, qui n'est pas donnée : il n'y a donc aucun lien à faire. Cette consigne ne vaut néanmoins que pour la première phrase ; les autres mots de liaison, ainsi que les particules en général (par exemple ἦτοι dans la première phrase) doivent, en revanche, être traduits ou, du moins, pris en compte dans la traduction.

Ἀνάγκη signifie précisément « ce à quoi on ne peut échapper », « ce qui ne peut pas ne pas être » ; traduire par « il est indispensable » fait faux sens.

κοινωνεῖν a, dans tout le texte, le sens de « avoir en commun », et non celui de « mettre en commun » ; constituer une cité n'est pas, en effet, procéder à une collectivisation. πάντων ne se limite d'ailleurs pas à désigner des bien matériels, mais aussi des idées, des « valeurs » ; il devait être bien sûr compris comme un neutre, ainsi que les autres génitifs de la phrase (μηδενός, τινῶν).

Traduction proposée : Nécessairement, c'est un fait, ou bien tous les citoyens ont tout en commun, ou bien ils n'ont rien, ou encore ils ont certaines choses et pas d'autres.

2. Τὸ μὲν οὖν μηδενὸς κοινωνεῖν φανερόν ὡς ἀδύνατον· ἢ γὰρ πολιτεία κοινωνία τίς ἐστι, καὶ πρῶτον ἀνάγκη τοῦ τόπου κοινωνεῖν·

μὲν οὖν ne peut signifier ici « donc », comme c'est le cas en conclusion d'un raisonnement. Le sens correct est celui de « sans aucun doute », à distinguer du « sans doute » qui, en français contemporain, signifie « probablement ».

La phrase est construite autour de la tournure φανερόν (ἐστίν) ὡς « il est clair que » ; le sens de φανερόν ne fait pas problème et est nettement celui de « clair, évident », à bien distinguer de « sembler », « paraître », ou même de « apparaître comme ».

τίς n'est accentué qu'en raison de sa position dans la phrase, juste devant un autre enclitique, et n'a donc pas valeur interrogative.

C'est certainement le terme πολιτεία qui était le plus délicat à traduire. πολιτεία n'est pas πόλις, ce n'est pas non plus πολιτης, et ce n'est pas non plus l'ouvrage de Platon mentionné plus loin dans le texte. Littéralement, il s'agit du fait de mettre en place une cité, ou de vivre dans le cadre d'une cité. On a accepté néanmoins la traduction par « État ».

Traduction proposée : Bien sûr, ne rien avoir en commun est, manifestement, impossible, car la vie en cité est une forme de communauté, et il est nécessaire, en premier lieu, d'avoir en commun le territoire.

3. ὁ μὲν γὰρ τόπος εἷς ὁ τῆς μιᾶς πόλεως, οἱ δὲ πολῖται κοιῶνοι τῆς μιᾶς πόλεως·

La parataxe n'a pas valeur d'opposition ici ; toutes les traductions du type « si... en revanche », et, a fortiori, celles qui recouraient à une opposition très marquée (« bien que ») étaient invalides. Les deux membres de la parataxe fonctionnent plutôt comme les deux premiers termes d'une relation de transitivité. En effet, avoir un territoire en partage est un élément fondateur d'une cité, pour deux raisons : parce qu'un même territoire ne peut appartenir qu'à une seule cité, et que, comme les citoyens ne peuvent avoir en partage qu'une seule cité, ils ne peuvent avoir en partage qu'un seul territoire.

Autre point : il ne fallait pas omettre de traduire, de manière aussi appuyée que le grec y invitait, les différentes occurrences de εἷς, qui, comme on sait, n'est pas, en grec classique, un simple équivalent de notre article indéfini « un », mais qui signifie bien « un et un seul », et qui portait une grande partie du sens de ce passage.

Quelque souhait que l'on ait de rendre la construction du grec, traduire par une phrase nominale aboutissait souvent à des contresens ou, du moins, à un sens peu clair : il fallait, ici comme dans bien d'autres cas, sous-entendre un ἐστίν, et par conséquent, ne pas faire de κοιῶνοι une épithète, mais un attribut.

Traduction proposée : Car pour une seule et même cité, il n'existe qu'un seul et même territoire, et les concitoyens n'ont en partage qu'une seule et même cité.

4. ἀλλὰ πότερον ὅσων ἐνδέχεται κοινωῆσαι, πάντων βέλτιον κοινωεῖν τὴν μέλλουσιν οἰκήσεσθαι πόλιν καλῶς, ἢ τινῶν μὲν τινῶν δ' οὐ βέλτιον;

Cette phrase a une structure plus complexe, fondée sur un πότερον introduisant une interrogation double : « est-ce qu'il est mieux (πότερον... βέλτιον) de... ou bien (ἢ) est-il mieux (βέλτιον) de... ? » À noter que la négation οὐ, en fin de phrase, ne porte pas sur la seconde occurrence de βέλτιον, mais est construite avec τινῶν δ' (τινῶν μὲν τινῶν δ' οὐ «certaines choses, et pas d'autres »).

Le ὅσων du début de la phrase peut être compris comme un partitif (« parmi toutes les choses qu'il est admissible d'avoir en commun ») ou bien comme simplement le complément au génitif du verbe κοινωεῖν, dont c'est la construction habituelle (« les choses qu'il est admissible d'avoir en commun »).

Le participe μέλλουσιν est épithète de πόλιν et commande le verbe à l'infinitif futur moyen οἰκήσεσθαι, lui-même modifié par l'adverbe καλῶς.

Traduction proposée : Mais vaut-il mieux que la cité ayant vocation à bien s'administrer ait en commun tout ce qu'il est envisageable d'avoir en commun, ou bien certaines choses, et pas d'autres ?

5. ἐνδέχεται γὰρ καὶ τέκνων καὶ γυναικῶν καὶ κτημάτων κοινωεῖν τοὺς πολίτας ἀλλήλοις, ὥσπερ ἐν τῇ πολιτείᾳ τῇ Πλάτωνος· ἐκεῖ γὰρ ὁ Σωκράτης φησὶ δεῖν κοινὰ τὰ τέκνα καὶ τὰς γυναῖκας εἶναι καὶ τὰς κτήσεις·

Des erreurs ont été faites sur le mot τέκνων (« l'enfant »), identifié comme une forme de τέχνη (« le savoir-faire »), ainsi que sur le pronom réciproque ἀλλήλοις, qui veut bien dire « les uns pour les autres », lorsqu'il est au datif, et non « les uns les autres » ni « les uns et les autres ». En outre, il s'agit bien ici d'avoir en commun *les* enfants, *les* femmes et *les* biens, et non *leurs* enfants, *leurs* femmes et *leurs* biens, ce qui aurait supposé, là encore, une sorte de « collectivisation » de biens et de personnes autrefois privées, alors que l'idée ici était de tout avoir en commun dès le départ, avant, en somme, l'existence même d'une forme quelconque de « propriété privée ».

Le terme πολιτεία fait ici, de manière non ambiguë, référence à l'ouvrage de Platon, comme le génitif Πλατωνοί en donne un premier indice ; si on pouvait, un court instant, se demander si Aristote désignait ici la forme d'organisation politique imaginée par Platon ou bien le texte dans lequel il la décrit, la suite du texte (ἐκεῖ γὰρ ὁ Σωκράτης φησὶ) montre clairement que c'est la première solution qui était à retenir. Le mieux était donc d'adopter ici la traduction consacrée, *la République*, en ayant bien soin de souligner le mot (puisque les italiques ne sont guère perceptibles dans l'écriture manuscrite) et de lui mettre une majuscule. Même s'il est généralement mal

venu de traduire πολιτεία par « république », l'usage universellement répandu du titre du dialogue de Platon suffisait ici à en recommander l'emploi.

Donner comme équivalent de ἐκεῖ « dans ce livre » était maladroit car anachronique, les « livres », au sens où nous l'entendons, n'existant pas à l'époque d'Aristote.

Dans son énumération, Aristote emploie deux termes certes proches, forgés sur la même racine, mais différents (κτημάτων et κτήσεις), qu'il y avait lieu, par conséquent, de traduire par deux mots distincts ; les deux termes renvoient à des biens au sens très général (certaines traductions proposaient des sens plus précis tels que « maisons », « objets », qui ne faisaient guère sens dans le contexte).

On aura noté la récurrence de γὰρ pour lier les phrases, signe de la volonté d'Aristote d'expliquer et d'exposer en détail son raisonnement. Néanmoins, à la longue, la concaténation des « en effet » ou des « car » peut sembler pesante en français : dans certains cas, ils peuvent avantageusement être remplacés deux points.

Traduction proposée : Il est envisageable, en effet, que les citoyens aient en commun entre eux enfants, femmes et biens, comme dans *la République* de Platon : Socrate y dit que doivent être communs les enfants, les femmes et les richesses ;

6. τοῦτο δὴ πότερον ὡς νῦν οὕτω βέλτιον ἔχειν, ἢ κατὰ τὸν ἐν τῇ πολιτείᾳ γεγραμμένον νόμον;

Cette section du texte, elle aussi, prend la forme d'une interrogation double, avec un verbe principal sous-entendu : πότερον βέλτιον (sous-entendu ἔστιν)... ἢ, « vaut-il mieux faire ceci... ou cela ? ». L'accroche est assez vive, avec le démonstratif τοῦτο mis en prolepse et souligné par la particule δὴ : « cela, justement ». τοῦτο δὴ devait donc absolument être traduit : il sert, littéralement, à « rebondir » sur ce dont il était question dans la phrase précédente, à savoir, la communauté des êtres humains, qui va faire l'objet d'un développement. δὴ ne veut pas dire « donc » au sens logique et conclusif, mais sert à attirer l'attention sur un élément précis. C'est le « donc » qui ponctue certaines phrases, en français, en leur conférant une vivacité supplémentaire (comme dans un énoncé du type « Où étais-tu donc ? »). Il convenait, pour construire correctement, de repérer la construction, très courante, de ἔχω avec adverbe.

Le mot πολιτεία est une nouvelle référence à l'ouvrage de Platon. Le fait qu'il s'agisse d'une référence à un ouvrage, écrit, et non à une constitution, empêchait de traduire γεγραμμένον par « inscrit » ; il convenait de préférer « écrit », ou bien « décrit » ; « exposé » a été également accepté.

Traduction proposée : à ce propos, justement, vaut-il mieux s'en tenir à l'état actuel des choses, ou suivre la loi décrite dans *la République* ?

7. Ἔχει δὴ δυσχερείας ἄλλας τε πολλὰς τὸ πάντων εἶναι τὰς γυναῖκας κοινὰς, καὶ δι' ἣν αἰτίαν φησὶ δεῖν νενομοθετῆσθαι τὸν τρόπον τοῦτον ὁ Σωκράτης, οὐ φαίνεται συμβαῖνον ἐκ τῶν λόγων·

Les principales difficultés rencontrées dans ce passage étaient les suivantes :

– la présence d'un hellénisme, non repéré par l'immense majorité des candidats, de la forme ἄλλος τε... καί, littéralement « un autre... et surtout », formule qui sert à mettre en relief ce qui vient après le καί, au point que, le plus souvent, ἄλλος n'est purement et simplement pas mentionné dans la traduction. Le sujet du verbe [Εχει est l'infinitif substantivé τὸ πάντων εἶναι τὰς γυναῖκας κοινὰς, au sein duquel πάντων est complément de κοινὰς, « communes à tous ».

– une proposition relative dont l'antécédent est inclus dans la relative, et qui a ici valeur d'interrogative indirecte : δι' ἣν αἰτίαν « la raison pour laquelle ». Cette proposition constitue le sujet du second verbe principal de la phrase, φαίνεται. Bon nombre de candidats n'ont, du reste, pas prêté une attention suffisante à la construction de φαίνομαι avec le participe (« être manifestement »), qui est à distinguer radicalement de φαίνομαι + infinitif (« sembler »). Le verbe συμβαίνειν (sous la forme du participe neutre συμβαῖνον) a ici le sens de « arriver » et doit être compris avec la tournure ἐκ +génitif qui suit : littéralement « arriver à partir des raisonnements », c'est-à-dire « découler de ses raisonnements ».

Traduction proposée : La communauté universelle des femmes comporte, il est vrai, bien des difficultés, et, en particulier, le motif pour lequel Socrate dit qu'il faut ériger en loi cette manière de faire ne découle manifestement pas des raisonnements qu'il tient.

8. ἔτι δὲ πρὸς τὸ τέλος ὃ φησὶ τῇ πόλει δεῖν ὑπάρχειν, ὡς μὲν εἴρηται νῦν, ἀδύνατον, πῶς δὲ δεῖ διελεῖν, οὐδὲν διώρισταί.

L'une des clés du grec est, bien sûr, une connaissance très sûre de la morphologie, point d'appui indispensable lorsque le texte se complexifie. Il était impossible de traduire ici ὃ par « celui qui » ou par « celui-ci » : ὃ ne peut rien être d'autre qu'un relatif neutre, ayant ici τὸ τέλος pour antécédent, terme qui désigne ici « la fin », c'est-à-dire « le but » de la cité.

Concernant le but en question, deux questions (formulées dans des interrogatives indirectes introduites par ὡς et par πῶς, et distinguées l'une de l'autre par μὲν...δέ) sont envisagées. La première, ὡς μὲν εἴρηται νῦν, ne se rapporte pas, de manière très lâche, aux propos précédents et ne devait donc pas être traduite par un « comme on l'a dit » très général ; elle renvoie à la définition du but de la cité donnée par Socrate (« tel qu'il a été formulé »). L'adverbe νῦν exprime moins une notion temporelle qu'il

n'insiste sur la réalité de la formulation de ce but (effectivement faite, par opposition à une définition précise de celui-ci, non exprimée).

De manière générale, traduire μὲν... δὲ par « d'une part... d'autre part » est inutile, inesthétique et plutôt le signe d'une compréhension très superficielle du texte ! La tournure est à éviter absolument.

Traduction proposée : En outre, concernant le but qui, selon lui, doit être au fondement de la cité, tel qu'il est formulé effectivement, il est impossible à atteindre, et, sur la manière dont il faut le définir précisément, aucune explication n'est donnée

9. λέγω δὲ τὸ μίαν εἶναι τὴν πόλιν ὡς ἄριστον ὃν ὅτι μάλιστα πᾶσαν· λαμβάνει γὰρ ταύτην ὑπόθεσιν ὁ Σωκράτης.

Il s'agissait de l'un des passages les plus délicats du texte, dont voici les points-clés :

– λέγω a ici le sens de « je veux dire » ; comme cela arrive souvent en grec, il introduit une précision ou une correction à ce qui précède immédiatement. Ici, il précise τὸ τέλος. λέγω n'est donc pas suivi d'une proposition infinitive, mais uniquement d'un infinitif substantivé (« je veux dire, le fait que... ») qui s'étend jusqu'à πᾶσαν.

– ὅτι ne devait pas non plus être construit avec λέγω, comme s'il introduisait une complétive. Il faut le construire avec μάλιστα et le comprendre comme un renforcement du superlatif qu'est μάλιστα (ὅτι μάλιστα : le plus possible) ; les deux mots portaient sur πᾶσαν, adjectif lui-même épithète de πόλιν (« la cité le plus possible entière »).

– ὡς a, bien entendu, le sens de « comme », avec, ici, plus précisément, la nuance « dans l'idée que » ; le groupe au neutre qui en dépend (ἄριστον ὃν) se rapporte à l'infinitif substantivé τὸ...εἶναι.

– ταύτην ὑπόθεσιν ne pouvait être traduit par « cette hypothèse », comme si on avait eu ταύτην τὴν ὑπόθεσιν; l'absence d'article est le signe d'une construction attributive, avec attraction du démonstratif au genre de son attribut : « Socrate prend ceci comme hypothèse ».

Traduction proposée : – je veux parler de l'unité, aussi complète que possible, de la cité, envisagée comme ce qu'il y a de mieux ; c'est en effet l'hypothèse sur laquelle Socrate se fonde.

10. Καίτοι φανερόν ἐστιν ὡς προιοῦσα καὶ γινομένη μία μᾶλλον οὐδὲ πόλις ἔσται· πλῆθος γὰρ τι τὴν φύσιν ἐστιν ἢ πόλις· γινομένη τε μία μᾶλλον, οἰκία μὲν ἐκ πόλεως, ἄνθρωπος δ' ἐξ οἰκίας ἔσται·

Le participe du verbe πρόειμι, προϊούσα, a ici le sens de « progresser » et est coordonné à γινομένη pour former un hendiadyn (littéralement « progressant et devenant plus une », c'est-à-dire « progressant vers plus d'unité »); les deux participes n'ont pas de sens concessif, mais expriment une hypothèse.

Dans la proposition suivante, τὴν φύσιν est bien sûr un accusatif de relation (littéralement « quant à sa nature », « par sa nature »).

Dans la dernière partie de cette section, οἰκία et ἄνθρωπος devaient être compris comme des attributs du sujet non exprimé « la cité » : « elle sera maison (ici, avec le sens de « maisonnée, famille ») de cité <qu'elle était>, et homme (ici, au sens de « personne isolée, individu »), de maison <qu'elle était> ».

Traduction proposée : Cependant, il est manifeste que, si elle poursuit le renforcement de son unité, elle ne sera pas même une cité, car une cité est, par nature, une multitude ; si elle renforce son unité, de cité, elle deviendra famille, et de famille, individu.

11. μᾶλλον γὰρ μίαν τὴν οἰκίαν τῆς πόλεως φαίημεν ἄν, καὶ τὸν ἕνα τῆς οἰκίας· ὥσθ' εἰ καὶ δυνατός τις εἶη τοῦτο δρᾶν, οὐ ποιητέον· ἀναιρήσει γὰρ τὴν πόλιν.

Il était nécessaire avant tout de bien identifier le verbe principal : φαίημεν ne peut être issu que du verbe φημί, « dire », et en aucun cas de φαίνομαι. Ensuite, il fallait repérer l'emploi à l'optatif avec ἄν exprimant un potentiel.

Les candidats ont souvent eu des difficultés à repérer la construction des deux génitifs (τῆς πόλεως, τῆς οἰκίας) comme compléments du comparatif μᾶλλον μίαν.

Dans la seconde partie de la section, la disjonction optatif / futur pouvait surprendre : le français n'aime pas beaucoup un tel manque de symétrie, que l'on pouvait corriger en ajoutant une précision montrant l'absence d'incertitude (comme par exemple « à coup sûr »). Beaucoup de candidats se sont conformés scrupuleusement aux modes du texte : leur traduction a été acceptée.

L'adjectif verbal en -τέον a un sens d'obligation, et non de possibilité ; une telle confusion aboutissait, dans le cas présent, à une contradiction flagrante du type « même si quelqu'un en était capable, il ne pourrait pas le faire ».

Traduction proposée : En effet, nous pouvons dire que l'unité de la famille est supérieure à celle de la cité, et celle d'une personne, supérieure à celle de la famille ; aussi, même si on avait la possibilité de réaliser cette unité, on ne devrait pas le faire, car on détruirait à coup sûr la cité.

12. Οὐ μόνον δ' ἐκ πλειόνων ἀνθρώπων ἐστὶν ἡ πόλις, ἀλλὰ καὶ ἐξ εἶδει διαφερόντων· οὐ γὰρ γίνεται πόλις ἐξ ὁμοίων.

Une analyse scrupuleuse des mots employés était encore de mise ici :

– πλειόνων est un comparatif, et non un superlatif (les traductions par « un très grand nombre » étaient donc erronées) ;

– εἶδει ne peut être que le datif du substantif εἶδος, dont le sens ici est non la « forme », ni le « caractère » (qui renvoie uniquement à l’aspect moral de la personne), mais, plus généralement « les caractéristiques » ; il servait de complément au participe διαφερόντων.

Traduction proposée : La cité est faite d’individus non seulement en nombre assez conséquent, mais, de plus, différents par leurs caractéristiques ; car une cité ne naît pas d’éléments semblables.

13. Ἐτερον γὰρ συμμαχία καὶ πόλις· τὸ μὲν γὰρ τῷ πόνῳ χρήσιμον, κἂν ἦ τὸ αὐτὸ τῷ εἶδει (βοηθείας γὰρ χάριν ἢ συμμαχία πέφυκεν), ὥσπερ ἂν εἰ σταθμὸς πλείον ἐλκύσει.

Très souvent, la fin du texte ou bien n’a pas été traduite du tout, ou bien l’a été dans une précipitation manifeste qui a entraîné des fautes absentes du reste de la copie, aussi bien dans l’orthographe (« poids » écrit sans s final) que dans la syntaxe (« comme si » suivi d’un conditionnel). On a relevé également des contresens qui ne peuvent être dus qu’à la panique (« la cité et une alliance militaire sont choses semblables », alors que le texte disait exactement le contraire) ainsi que des lectures étranges du mot βοηθεῖν, compris comme « les Béotiens », voire, les « Boéciens » !

τὸ μὲν reprend le mot συμμαχία ; il fallait sous-entendre un verbe « être » et comprendre, littéralement, « l’une est utile par la quantité » (par opposition à la cité, dont la force réside dans la *qualité*, i.e. la variété des membres qui la composent).

La proposition entre parenthèses contenait une expression formée par un mot au génitif (βοηθείας) suivi de χάριν, dont le sens est alors « en vue de ».

ὥσπερ ἂν n’est pas un irréel, comme la présence de la particule ἂν l’a fait croire à de nombreux candidats : il fallait bien tenir compte du temps et du mode du verbe ἐλκύσει – en l’occurrence, le futur de l’indicatif – pour voir qu’il s’agit d’un éventuel, tout comme dans la proposition au subjonctif introduite par κἂν, à la ligne précédente. Cette ultime proposition introduit une comparaison (ὥσπερ) entre l’alliance militaire, qui est d’autant plus forte qu’elle est nombreuse, et le poids (σταθμὸς) qui tire davantage (πλείον ἐλκύσει), fait pencher la balance d’un côté ou de l’autre.

Traduction proposée : En effet, ce sont deux choses différentes qu’une alliance militaire et qu’une cité ; la première tire son utilité de la quantité, même quand elle est identique par ses caractéristiques (car une alliance militaire a pour but naturel l’entraide), tout comme un poids fait pencher la balance.

Toute « signature » de la copie est à proscrire : indiquer « Aristote » en fin de copie est très maladroit et vaut une pénalité; la mention « d’après Aristote » n’est guère plus heureuse.

Recopier le titre de la version au début de la copie est facultatif.

Concluons : une version est un exercice très codifié, une sorte de « figure imposée » qui, en vue du succès, doit être préparée selon des règles éprouvées : lire plusieurs fois le texte avant d'en entreprendre la traduction, commencer à traduire mentalement, sans recourir au dictionnaire, chercher la construction des phrases avant de résoudre les questions de vocabulaire qui, ici, étaient relativement peu nombreuses. En d'autres termes, même si un passage pose problème, on en poursuivra la lecture jusqu'à la fin du texte, pour en saisir les idées générales et la manière dont elles s'enchaînent. En aucun cas il ne faut se trouver dans la situation où ont été piégés certains candidats, qui ont dû arriver en fin d'épreuve sans avoir pu consacrer suffisamment de temps aux dernières lignes du texte et se sont bornés à donner une traduction improvisée. D'autre part, il ne faut pas hésiter, à l'instar de Pénélope, à faire et refaire sa traduction en vue de l'améliorer jusqu'au moment de remise de la copie. Le meilleur moyen d'avoir le courage de modifier sa traduction est d'attendre le plus longtemps possible avant de la mettre par écrit : une fois couchée sur le papier, une traduction est inévitablement considérée par son auteur comme une production élaborée, sur laquelle on aura du mal à revenir.

Une épreuve d'agrégation est un véritable ἀθλος auquel il convient de se préparer de manière spécifique : les remarques qui précèdent n'ont d'autre but que d'aider les futurs agrégatifs à le faire de manière judicieuse.

Pour autant, malgré la difficulté et la subtilité d'Aristote, bien des candidats se sont tirés plus qu'honorablement – et même, pour certains, remarquablement – de la traduction de ce passage : qu'ils trouvent ici l'expression des sincères félicitations du jury.

RAPPORT SUR LA DISSERTATION FRANCAISE

établi par Sylvie Justome

Sujet

« Si le seul souci de disculpation faisait vibrer *Les Confessions*, nous aurions depuis longtemps cessé de le lire.(...) En un sens tout événement, pour Rousseau, se mue en malheur, car il vient du dehors ; et tout signe sensible, en promesse de bonheur, car il s'inscrit dans son propre espace. C'est que le récit est essentiellement succession d'épiphanies, d'apparitions : éclosion renouvelée du souvenir ; et le plaisir, manifeste, d'écrire ou de lire, est ici porté par celui d'animer, dans un suspens auquel l'écriture sait conférer une fragile immobilité, une autre et parallèle éclosion : celle du désir. » (Jean-Bertrand Pontalis, *Préface des Confessions*, I-VI dans l'édition Folio, 1973, p.12 et pp.15-16). Expliquer et discuter.

Attentes et conseils méthodologiques

Rappelons brièvement, tout en renvoyant aux rapports des sessions précédentes, les critères d'évaluation et les attentes du jury, au reste toujours prévisibles et faciles à imaginer d'avance pour tout candidat sérieusement préparé. C'est en effet une discipline très recommandable lors d'une épreuve écrite, situation de communication par définition différée, et de tous les entraînements qui ont précédé, que d'essayer d'*anticiper* autant que possible la *réception* de sa copie par un jury auquel on tâchera de rendre la lecture agréable, aisée et convaincante. En essayant de suivre au plus près, dans l'ordre de la lecture, la découverte d'une copie et la prise d'informations pour les correcteurs, on trouvera donc encore une fois ici un à un les éléments de jugement qui prennent un rôle discriminant : certains candidats, qui ne semblent même pas imaginer, du moins en donnent-ils l'impression, qu'ils seront lus, les sous-estiment visiblement. Mais, plutôt que de pointer les erreurs, les lacunes ou les défauts de certaines copies, nous préférons cette fois souligner les qualités et les bonheurs d'écriture que le jury a pu légitimement apprécier et qui ont permis de valoriser davantage les meilleures dissertations. En effet, devant une copie capable de convaincre, voire d'enthousiasmer le jury, on se plaît à prévoir la même réaction des élèves dans une classe.

Vient d'abord, même s'il s'agit apparemment d'un détail, la présentation matérielle de la copie, incluant la couleur de l'encre employée – le noir offre tous les avantages – et la lisibilité de la graphie ; à cet égard, le stylo-plume ou le feutre fin donnent de meilleurs effets qu'un stylo à bille, en préservant mieux les *ductus* et ligatures qui font le style manuscrit de chacun et l'élégance d'une écriture... L'usage correct des alinéas, des marques de la citation, etc. est évidemment supposé parfaitement maîtrisé pour donner au jury des pages aérées et aisées à suivre.

On est dès la première ligne et tout au long du devoir, également sensible à la correction et à l'aisance de l'expression : l'introduction, en particulier, même rédigée en toute fin d'épreuve, doit à tout prix, - comme la conclusion - bénéficier d'une relecture suffisante, éliminant soigneusement toute erreur de syntaxe, notamment, pour produire une « première impression » favorable que la lecture du reste du devoir n'aura « plus qu'à » confirmer et maintenir. Il importe d'être constant à ce niveau d'expression, en particulier en s'appliquant à conserver scrupuleusement un registre soutenu, exigible de tout littéraire et futur professeur agrégé des lettres, qui devra faire respecter aux élèves l'adaptation du discours aux diverses situations de communication, la classe n'étant ni la rue ni la maison. Précisons que cette année, pour l'ensemble des copies pris globalement, le propos est clair et la présentation correcte, même si la brièveté des devoirs reste, cette année encore, frappante.

Contrairement à l'oral aussi, pour lequel les articulations du discours doivent absolument être explicites et apparentes, sans trop avoir à craindre de lourdeur, la construction du devoir doit

être annoncée avec une certaine finesse, sans abuser de « connecteurs logiques » ou chronologiques explicites enseignés au... collègue. C'est l'enchaînement cohérent des questionnements et des idées qui rend la démonstration convaincante tout en restant naturelle et ouverte.

En troisième lieu, la compréhension du sujet constitue évidemment chaque année un critère d'évaluation absolument essentiel pour les correcteurs, en lien étroit avec la connaissance de l'œuvre et de son contexte – nous y reviendrons, mais notons déjà qu'on cerne très vite et aisément à la lecture, malgré les ruses tentées parfois pour les masquer, les contresens ou les approximations dans la compréhension du sujet, faute de réflexion approfondie ou de connaissance de l'œuvre. Il faut à nouveau inlassablement conseiller de bien peser les *termes* du sujet – les lettres classiques devraient avoir, osons le dire, quelque avantage en ce domaine – et surtout les relations propres *entre* ces termes, en résistant à la tentation trop fréquente d'essayer au plus vite de rabattre le sujet sur des développements connus et appris en cours ou sur des corrigés de devoirs ; c'est au contraire en cernant le plus clairement possible l'originalité, voire le côté étonnant ou paradoxal du sujet, qu'on est capable à la fois de dégager l'intérêt et la pertinence du choix de ce sujet – dont la légitimation est toujours appréciée du jury – et de revisiter avec fraîcheur une problématique qui, certes, peut bien se rattacher à celles qu'on a travaillées pendant sa préparation, mais néanmoins s'en distingue et mérite pour elle-même une analyse et un approfondissement particuliers et nouveaux. Grâce à ce travail personnel en situation, absolument irremplaçable, on lira un devoir où la problématique offerte par le sujet est perçue exactement, respectée, analysée, interrogée – comblant toutes les attentes du jury. Le libellé du sujet, cette année encore, s'est ainsi attaché à inviter explicitement à cette réflexion et à cet engagement personnel, avec la consigne : « discuter ». Qui, mieux que Rousseau, pourrait inviter à penser librement ? Le jury se montre toujours reconnaissant d'être ainsi admis dans l'intimité intellectuelle d'une pensée, celle du candidat, évoluant authentiquement autour d'une question complexe.

La *dissertation française*, comme chacun sait, suit des règles claires et bien établies, avec lesquelles il faut aussi, lorsqu'on les a préalablement bien maîtrisées, s'autoriser certaines souplesses et certaines originalités, dans la perspective de laisser voir sa personnalité et ses qualités intellectuelles propres ; les correcteurs, parfois affrontés à la monotonie de certaines séries de copies, sont a priori très bien disposés à accueillir l'originalité : encore faut-il veiller à ce que ladite maîtrise reste bien sensible. Sacrifions donc encore une fois au rite de quelques rappels de ces règles, qu'on espère utiles à encore bien des candidats comme à leurs futurs élèves : par exemple, pour introduire le devoir, faut-il le rappeler, on se plie à la fiction selon laquelle les correcteurs ne connaissent pas la citation proposée à la réflexion. Il ne manque pas de tournures ou de réflexions pour introduire le sujet, amener et situer la citation ; certains ont su, par exemple, emprunter avec brio la passerelle tendue entre Pontalis et Rousseau sur « l'espace du dedans » et ses sources.

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

Bien sûr, il faut ménager ses effets selon l'exigence de progression, traduite dans les proportions du devoir, en particulier respectée, avec une dernière partie suffisamment forte et développée, en lien étroit avec le sujet ou au contenu particulièrement décisif. C'est pour ce moment qu'il faut garder les idées nouvelles et importantes. En ayant à l'esprit cette exigence rhétorique, on a intérêt à raccourcir un peu l'introduction, en annonçant sans énoncer, en marquant le point de départ de l'analyse, tout en se réservant la possibilité d'y revenir pour progresser dans la démonstration par de nouveaux angles d'approche du sujet, bien distribués dans les parties du devoir. La progression concerne donc aussi l'intérêt des correcteurs, qu'il convient de ménager et même d'accroître ; c'est aussi le moyen de toujours adhérer en quelque sorte au sujet, en revenant méthodiquement à ses termes précis, et de tenir les promesses du début, sans décrocher sur des questions très générales ou s'engluer dans des banalités décevantes pour les correcteurs. La dissertation comme épreuve de concours a ses contraintes imposées à tous, la première étant d'éviter de glisser hors sujet. Il a fallu encore sanctionner à regret certains développements intéressants, voire passionnants en soi, personnels, originaux, mais entretenant un lien trop lâche avec le sujet.

Connaissances et culture

Les connaissances substantielles *et* utilisées à bon escient constituent le dernier – au sens où l'on en juge sur l'ensemble de la copie - critère d'évaluation et non pas le moins important, indissociable de fait de la compréhension du sujet. Il faut y voir, répétons-le, une véritable compétence, au sens où s'y allient le savoir lui-même et la mobilisation pertinente de ce savoir.

C'est pourquoi les fiches de cours réutilisées « en bloc », avec un artifice très visible qui transforme le sujet en simple prétexte et en trahit l'absence d'analyse – ont valu aux candidats-auteurs des déconvenues sans doute cuisantes. Le jury a eu encore trop souvent à déplorer, parfois ponctuellement, parfois dans le devoir entier, la simple récitation de bribes de cours mal liées, sur vérité et mensonge chez Rousseau ou les différents plaisirs éprouvés par Rousseau, etc.

Comme chaque année, étaient attendues perspective culturelle et référence critique permettant de *situer* le plus exactement possible le texte étudié et la question posée par le sujet. La connaissance littéraire, à acquérir comme à transmettre aux élèves, passe en effet de plus en plus par la démarche comparée, qui permet de distinguer, rapprocher, apparier...

De plus, comme il s'agit d'une dissertation littéraire, on ne saurait séparer culture générale ou spécifique et sensibilité littéraire personnelle. Un bon devoir montre une bonne connaissance de l'œuvre acquise par une lecture personnelle, une émotion de lecture, une fréquentation directe de l'œuvre, une connaissance de première main qui donne au discours ce cachet d'authenticité irremplaçable. Qu'on ne se méprenne pas sur ces propos : cours et lectures critiques sont bien entendu nécessaires pour réussir un bon devoir, mais ne sauraient se substituer à la lecture elle-même ; ils viennent l'éclairer, l'approfondir, stimuler et nourrir la sensibilité littéraire, en somme. C'est pourquoi la précision des souvenirs de lecture et de l'émotion ressentie vient littéralement illuminer les bonnes copies, qui « se détachent » par de très appréciables micro-analyses attestant une connaissance intime de l'œuvre, renforcée par la lecture attentive de Lejeune, Launay, Starobinski... Le jury est toujours sensible à l'approche réfléchie, personnelle et approfondie des textes, parce qu'il s'agit d'un concours de recrutement de professeurs qui devront s'attacher à transmettre à leur tour le goût des œuvres, comme aussi à construire l'autonomie intellectuelle et critique de leurs élèves – compétence qu'ils doivent donc eux-mêmes manifester dans leurs travaux. Les candidats ne doivent pas craindre des études précises et personnelles de brefs passages ou de phrases.

La prise en compte du contexte politique, scientifique et philosophique, dans ses relations avec la littérature et l'édition, était particulièrement nécessaire pour bien mesurer et comprendre la réflexion et la position de Rousseau à partir des six livres au programme.

Plus concrètement, on peut conseiller pour chaque auteur, au cours de cette préparation, le plus « en amont » possible, de se constituer des fiches de travail à partir des textes eux-mêmes, en relevant leur contexte immédiat et en croisant les mots-thèmes, mots-clefs et motifs à résonance culturelle, philosophique pour l'époque. Lire et relire le texte, crayon en main (électronique ou non !) reste encore et toujours le conseil fondamental le plus efficace pour tout candidat. La connaissance du (des) genre(s) dans lequel (lesquels) s'inscrit l'œuvre au programme permettra aussi de dépasser la paraphrase ou l'anecdote. Il faut toutefois connaître d'assez près la vie et surtout le parcours intellectuel et esthétique de l'auteur. Certaines notions littéraires, sans surprise, doivent enfin être dominées, et pour l'exercice de la dissertation en général, et pour ce sujet en particulier.

Avant tout, l'aisance de la circulation dans l'œuvre est exigible : on attend naturellement que les candidats, témoignant ainsi d'une préparation personnelle assidue et rigoureuse, puissent se rappeler et citer exactement des mots, expressions, phrases du texte lu et situer précisément des épisodes, avec une idée claire de la composition et de l'économie de l'œuvre. L'honnêteté intellectuelle commande en tout cas de réserver les guillemets à ces citations exactes, faute de quoi il faut mentionner que l'on cite approximativement, « en substance », « à peu près » ou « de mémoire ».

Analyse et problématique :

Une dissertation française sur Rousseau à la session 2013 ne pouvait surprendre aucun candidat ayant peu ou prou suivi les festivités qui ont abondamment marqué l'année 2012, à l'occasion du tricentenaire de la naissance de l'auteur, en France, en Suisse, mais aussi en ligne sur l'internet. Le choix de Pontalis et d'une Préface aux *Confessions* datant de 1973 mais largement disponible aux éditions Folio, coulait lui aussi de source, d'une certaine façon – et la coïncidence entre les deux sujets, en lettres classiques et en lettres modernes, vient d'une certaine façon en témoigner, comme aussi le décès de l'écrivain-psychanalyste en janvier dernier. Bref, tout cela était « dans l'air » et aucun piège n'a été tendu aux candidats.

Reste que la citation elle-même et surtout la très longue coupure du texte (près de trois pages sont « sautées ») pouvaient laisser perplexe. On saisit pourtant d'emblée que c'est cette coupure qui construit le sujet, en soulignant comme une thèse la première phrase, la suite se lisant alors comme arguments venant à l'appui de la thèse et restant eux-mêmes à discuter. Le sujet construit aussi par ce découpage un effet d'alternance redoublée : « lire », « écrire », « lire », « écriture », focalisant l'enjeu de la dissertation sur la relation entre lecteur et auteur et donnant ainsi d'emblée un aspect essentiel de la problématique.

La citation, selon la pratique habituelle, énonce la prise de position à éclaircir et à comprendre avant toute autre entreprise. Pontalis récuse ici la possibilité d'un intérêt du lecteur lié *seulement*⁶ à la perspective de « disculpation » ; ce dernier terme renvoie au « coupable » qui marque la fin du livre II et de la confession du vol du ruban, mais surtout de l'accusation de l'innocente Marion et du remords permanent qu'il s'est ainsi forgé ; le terme ne réapparaît plus, de même que les « aveux » se regroupent dans les seuls tout premiers livres, comme pour donner raison au critique. Pontalis oppose très clairement non seulement l'apologie au « récit », mais aussi le « dehors », l'extérieur, les « événements », au-dedans, à « l'espace intérieur », aux « signes sensibles » que sont les récits comme autant d'« épiphanies », d'« apparitions », c'est-à-dire de premières fois fondatrices de l'avenir et presque mystiques

⁶ On peut d'autant moins soutenir qu'il condamne le projet apologétique qu'il l'a souligné d'emblée et continue de le faire dans les pages supprimées de la citation.

(échappant en grande partie à l'analyse consciente alors même que Rousseau veut les éclairer) ; il souligne, comme Georges May l'avait déjà noté⁷, le souvenir discontinu que garde le lecteur de récits insérés et comme juxtaposés, de moments marquants, dont les exemples sont très nombreux ; il place donc au premier plan l'intérêt pour le lecteur du récit de ces « éclosions » intérieures, toujours heureuses et sources de plaisir, premières sensations restituées par l'écriture du souvenir et du désir. On peut reconnaître la recherche d'une « archéologie de la conscience » chez le psychanalyste Pontalis lisant ce que Rousseau appelait « l'histoire de [son] âme » et essayant de cerner la « vibration » du texte. Le mot « vibrer » renvoie non seulement au léger mouvement, opposé à une « fragile immobilité », mais surtout à l'émotion et à la musique, préfigurant la topique romantique du cœur-corde de violon. On peut le rapprocher de « l'ébranlement » à son « être sensible » par lequel seul, selon Jacques Voisine, les « événements comptent » pour lui⁸.

D'où vient le plaisir du lecteur des six premiers livres ? Peut-on laisser de côté l'ambition esthétique de fonder un nouveau genre littéraire ? Peut-on séparer l'intention apologétique du projet de retracer la généalogie d'une conscience ? La première porte-t-elle ombrage à la seconde ? Au-delà du plaisir habituel du lecteur, quelle est la visée didactique et philosophique de l'œuvre et quel plaisir supérieur peut-elle procurer au lecteur ?

Plus légers que la seconde partie, qui réenclenche lourdement la démarche apologétique et rétrospective, les six premiers livres permettent à chacun, premier plaisir, de se reconnaître dans tel ou tel aspect de la « personnalité » de Jean-Jacques, tant reste ouverte et souvent surprenante sa « variété singulière »⁹. Mais le plaisir est multiple : plaisir « primaire » de l'origine proprement dite chez un semblable, un frère, en qui on se reconnaît toujours, et plaisir encore de l'accès à volonté, par l'écriture, au renouvellement de la jouissance dans toute sa fraîcheur. Le terme métaphorique « éclosion » présente la durée spatialisée, les *Confessions* comme un jardin de fleurs et la lecture comme promenade... Ce mot-clé « éclosion », repris deux fois dans la citation de Pontalis, rejoint l'analyse de Starobinski¹⁰. Un parallèle intéressant s'impose, à partir du terme « éclosion », entre le végétal et l'humain. Le goût de Rousseau pour les fleurs et les femmes, (cf. la rose sur le portrait de Julie qui est commenté par St Preux, la pervenche et Mme de Warens, l'idée d'une école pour les bouquetières de Paris, etc.) révèle à la fois une conception de l'innocence et surtout du *plaisir innocent*, et une dénégarion de la perte du passé, parce que Rousseau quitte la dimension temporelle pour la dimension spatiale : l'imagination, la mémoire et l'écriture permettent indéfiniment de renouveler l'éclosion des « premières fois », sans que leur parfum frais ne se perde jamais : la découverte de la connaissance s'allie à celle du plaisir, sans culpabilité – ce jardin de jouvence est un paradis jamais perdu, ces fleurs sont toujours en train de s'ouvrir (contrairement au « *rosebud* » de *Citizen Kane*) et cette visite est une réussite dans laquelle, à chaque génération, le lecteur est toujours admis sans vraie menace de s'en trouver chassé.

⁷ Georges May, *Rousseau par lui-même*, Seuil, 1979, p.5 : « La notoriété de certains épisodes de sa vie – notoriété due le plus souvent à l'émotion et à l'accent avec lesquels il les a racontés – fait que, pour la plupart de ses lecteurs, la biographie de Rousseau n'est qu'une collection discontinuée d'aventures distinctes. »

⁸ Introduction aux *Confessions*, Paris, Classiques Garnier, 1980, p. LXXXVII.

⁹ Expression de Rousseau lui-même dans le *Persifleur*. Voir aussi l'excellent ouvrage de Paul Audi, *Rousseau : une philosophie de l'âme*, Verdier poche, 2008, p. 220 : « De cet individu il ne faut donc pas dire qu'il est différent de tous les autres individus, mais qu'il est « singulier », comme tous les autres individus. »

¹⁰ « Un bouquet pour Jean-Jacques Rousseau » in *Accuser et séduire, Essais sur Jean-Jacques Rousseau*, Gallimard, 2012, p.301. Diderot parle, dans une addition tardive à sa *Lettre sur les aveugles*, d'un aveugle « qui nuance des bouquets avec cette délicatesse dont J.J. Rousseau se piquait lorsqu'il confiait à ses amis, sérieusement ou par plaisanterie, le dessein d'ouvrir une école où il donnerait des leçons aux bouquetières de Paris. » Le goût d'herboriser rejoint celui des plaisirs innocents, mais néanmoins teintés d'érotisme. A rapprocher du « quelque chose de bleu » de la promenade avec Mme de Warens qui lie indissolublement la pervenche au bonheur amoureux et qui fait ressurgir intacte, « quarante ans » après, l'émotion heureuse.

Le parfum de scandale¹¹ et la dimension polémique individuelle confinent aujourd'hui à l'anecdote¹² et l'on peut rappeler que *Les Confessions* restent, avec les *Rêveries*, l'œuvre la plus célèbre de Rousseau. Même s'il faut nuancer le propos, Rousseau apparaît bien comme précurseur de Proust, la magie de l'écriture suspendant le temps et faisant (re)naître émotion, jouissance et bonheur des premières expériences. L'intérêt des *Confessions* pour le lecteur est alors l'élargissement indéfini d'un bonheur individuel éphémère aux dimensions d'une émotion universelle, cet élargissement indéfini s'opérant par l'art du récit. Assez curieusement, Pontalis rejoint ici la critique de Mme de Staël (*Lettres sur les écrits et le caractère de Jean-Jacques Rousseau, 1844*) : « [L]es vérités de sentiment, ces vérités que l'âme doit saisir, malheur au talent qui ne s'enflamme pas pour elles à l'instant qu'il les présente ! » On peut facilement insister sur les *délices* (un mot du « dictionnaire » de Rousseau) inépuisables de l'identification, surtout dans les six premiers livres, enfance, adolescence, jeunesse, pour le lecteur. Identification d'ordre sensible et sentimental, intérêt psychologique, mais aussi étude fondatrice de la relation au temps, à la mémoire, au fonctionnement du souvenir. La rétrospection repose sur un pacte de sincérité et n'a pas pour seul but de donner au lecteur à juger le portrait à partir de tous les éléments fournis, comme Rousseau l'affirme. C'est d'abord par l'émotion, la communion du lecteur dans une humaine condition partagée et surmontée par l'imagination, que l'autobiographie dépasse le « misérable petit tas de secrets » et apporte une contribution à l'anthropologie et à la philosophie dont elle illustre et incarne les principes.

Il est aisé de développer le plaisir de suivre, dans la première partie des *Confessions*, livres I à VI, la formation d'une personnalité, l'archéologie d'une conscience, décrite au plus intime et dans le plus grand détail. Jérôme Garcin écrivait en janvier, à propos de J.-B. Pontalis, qui venait de disparaître : « Les rêveurs impénitents ont la vie devant eux, surtout vers la fin. (...) Le grand avantage de la littérature sur la psychanalyse, c'est qu'il suffit de coucher ses fantasmes sur le papier pour qu'ils rejoignent, au réveil, la réalité¹³. » Cette coloration heureuse et tournée vers l'avenir, où puise le plaisir du lecteur, concerne tout autant Rousseau et c'est bien précisément ce qu'a su cerner Pontalis en dépassant l'enjeu apologétique des *Confessions* et en sachant trouver, surtout dans les six premiers livres et au-delà de l'irritant prologue, la joie des premières fois jamais abîmée dans l'amertume des « *never more* » puisque toujours renouvelée *ad libitum* par l'écriture et donc par la lecture. Le plaisir de lire et d'écrire nourrissent également l'énergie, chez Rousseau comme chez son lecteur, de construire un ensemble philosophique, anthropologique et politique en même temps que d'éduquer son lecteur à un genre totalement refondé, dans lequel on ne saurait séparer l'enjeu intime de l'universel. Le lecteur occupe donc une place essentielle, qu'il apprécie ! Cette « adresse » souvent implicite mais constante n'est bien évidemment pas sans lien avec l'enjeu de disculpation des *Confessions*, même si elle vise des objectifs plus élevés et universels.

Proposition d'esquisse de plan résumé :

1. Les plaisirs mimétiques.

1.1. Le miroir intime. D'emblée, les *Confessions* procurent au lecteur le plaisir de partager des secrets (le « Préambule de Neuchâtel » présente les *Confessions* comme « *contenant le détail des événements de sa vie, et ses sentiments secrets dans toutes les situations où il s'est trouvé.* », on y lit que « *Les faits sont publics, et chacun peut les connaître ; mais il s'agit d'en*

¹¹ Le « traumatisme » dit Philippe Lejeune, dans *L'autobiographie en France, 2004 (1971)*, Armand Colin, p. 28, évoquant à la fois la naissance d'un genre et le scandale.

¹² cf. Doroszczuk, Catherine, « Le récit impudique. Réception du récit d'enfance à la fin du XVIII^e siècle », *Cahiers de sémiologie textuelle*, Université de Paris X, 12, 1988, p. 9-18.

¹³ Cf. site BibliObs.com

trouver les causes secrètes. Naturellement personne n'a dû les voir mieux que moi ; les montrer c'est écrire l'histoire de ma vie. », ou encore que le lecteur va « *suivre le fil de [mes] dispositions secrètes* ») : plaisir d'entrer dans le petit cercle privilégié des intimes, plaisir aussi de traverser avec lui tous les lieux et tous les milieux : « *j'ai vécu dans tous depuis les plus bas jusqu'aux plus élevés, excepté le trône. (...) J'ai donc et dans le nombre des faits et dans leur espèce tout ce qu'il faut pour rendre mes narrations intéressantes.* » lit-on encore dans le Préambule de Neuchâtel. Par procuration, analyse Mauriac¹⁴, le lecteur apprécie les aveux que l'écrivain consent à sa place : « Même un auteur, qui se couvre de boue et qui décèle ses actions les plus tristes, ne doute pas de gagner des cœurs par son audace. On vantera son courage, son humilité. On trouvera mille raisons de l'absoudre sans révéler la véritable : c'est que celui qui confesse tout aide au soulagement de ceux qui n'avouent rien. »

1.2. Plaisir des lectures partagées. Le lecteur est d'emblée rapproché du lecteur Rousseau, découvrant d'abord les romans que sa mère a laissés, lus avec son père, non sans honte, des nuits entières, puis les lectures plus consistantes et antiques par la bibliothèque de son grand-père ; ces lectures communes et fondatrices de son « âme » naissante font l'objet au livre I de nombreuses scènes et réflexions. Ces premiers plaisirs de lecture peuvent être rapprochés des premiers émois sexuels, c'est-à-dire de la fessée administrée par Mlle Lambercier, tant ils prennent une importance déterminante sous la plume de Rousseau. Les deux plaisirs en effet sont évoqués dès le livre I et le développement de l'imagination romanesque et sentimentale joue un rôle régulateur des désirs de Jean-Jacques, dont l'auteur tire pour le lecteur des réflexions morales et didactiques. Dans ce miroir se reflètent à la fois les futurs effets, souvent changeants et contradictoires, de ces lectures sur Rousseau et les souvenirs du lecteur lui-même. La lecture joue, par une mise en abyme, un rôle essentiel à de multiples points de vue. Le plaisir de la lecture est au sexe un (autre) « dangereux supplément »... La première mention du « plaisir » apparaît au début des *Confessions* pour désigner la lecture, qui a façonné tout ce qui a trait au sentiment chez l'enfant : « je n'avais rien conçu, j'avais tout senti » (I, p. 8). Quant au développement purement sensuel lié à la lecture, c'est chez le graveur Ducommun qu'on le trouve, puisque là, la lecture s'avère le lieu d'une sensualité exacerbée qui sollicite le corps à l'extrême : l'enfant mange avec son livre et il passe des heures à lire à la garde-robe en retrouvant une forme de plaisir anal. Pourtant, la sensualité ainsi développée se régule elle-même à l'aide de l'imagination que la lecture suscite également : l'enfant est prémuni d'une recherche toujours croissante de ses plaisirs par le dégoût de la vie réelle au profit de la vie imaginaire : le « remède dans le mal »...

1.3. Plaisirs de l'identification. Le lecteur retrouve dans les *Confessions* le plaisir immédiat propre au récit, de s'identifier au jeune Rousseau, mais aussi au Rousseau âgé qui revit ses jours heureux en les écrivant ; le récit autobiographique parvient à faire partager au lecteur à la fois les sentiments du héros et ceux du narrateur, ce qui redouble l'émotion et le plaisir de lire. Le paradoxe est qu'en se revendiquant unique (le moule est cassé ! prévient-il dès l'introduction) Rousseau fraternise constamment avec son lecteur – car chacun possède comme lui son ipséité, son idiosyncrasie, sa « liberté d'être soi » tant défendue par Rousseau¹⁵ - et lui dévoile tous les méandres de la naissance et de la suspension du plaisir et du désir, jusqu'à lui proposer un « matérialisme du sage »¹⁶. Non seulement il les expose, mais il revit et fait revivre au lecteur, par les « signes sensibles » qu'il multiplie, les « délices » toujours

¹⁴ In *Commencements d'une vie*, 1932.

¹⁵ Paul Audi voit dans *Les Confessions* « une déclaration de singularité » (*Rousseau : une philosophie de l'âme*, Verdier poche, 2008, p. 220).

¹⁶ Rousseau avait le projet d'écrire un ouvrage ayant pour titre *La Morale sensitive, ou Le matérialisme du sage...*

disponibles dans ses pages. Le mot *plaisir* est un terme récurrent dans le vocabulaire rousseauiste, son « dictionnaire » comme il l'écrit à Mme d'Épinay (Lettre 391 de la *Correspondance complète*) qui apparaît, rien que dans les livres II à IV, quarante et une fois, et il sert à désigner des jouissances extrêmement diverses, depuis les plaisirs de la prime enfance dans le livre I, jusqu'à ceux qu'il connaît auprès de Mme de Warens dans le livre VI.

2. Plaisir de lire une écriture singulière

2.1. Une écriture jubilatoire et réconfortante, pour le lecteur comme pour l'auteur. Il est aisé aussi de développer le plaisir de l'écriture, qui se transmue sans difficulté, sous la plume de Rousseau, en plaisir du lecteur. Rousseau expérimente, en tant qu'écrivain, le plaisir lié à la remémoration. L'aventure héroï-comique de l'aqueduc, la journée passée à la campagne avec les demoiselles Galley et Graffenried sont de ces instants sauvés par l'écriture, et le projet autobiographique y trouve peut-être sa vraie justification. Le travail de mémoire consiste à la fois à prolonger les moments heureux et à bannir tous les autres. On sait que la remémoration est une source de jouissance intense. Mais l'écriture elle-même est le lieu d'un plaisir essentiel. Dans l'*Art de jouir* (recueil de pensées sur le bonheur que l'auteur n'a pas publié), Rousseau écrit « En me disant, j'ai joui, je jouis encore ». Au livre V des *Confessions*, Rousseau s'identifie à ces amants qui quittent leur maîtresse pour pouvoir leur écrire : l'écriture devient « quelquefois » un plaisir plus doux que la présence même de la femme aimée (p. 207). Bien loin de la mémoire involontaire que développera *La Recherche du temps perdu*, avec la peine infinie d'essayer de formuler avec précision ce que ressent le narrateur et avec la difficulté d'écrire sans cesse soulignée par Proust, au contraire, dans les *Confessions*, surtout dans les six premiers livres, Rousseau souligne le plaisir d'écrire ses souvenirs et la jubilation de faire revenir à volonté le bonheur et l'innocence perdus. Déjà, reprenant lui-même une tradition encore plus ancienne, Saint-Augustin le développait au livre X de ses *Confessions*, circuler librement dans « les palais de la mémoire », c'est posséder la maîtrise des « trésors des images innombrables apportées par les perceptions multiformes des sens », de « tous les éléments mis en dépôt, en réserve » à la disposition du narrateur qui se plaît à se dire : « là, je convoque toutes les images que je veux », « je dispose du ciel, de la terre, de la mer, et de toutes les impressions que j'en ai reçues » (X, VIII, 12, 14). Souvent même, les souvenirs « se précipitent en masse » d'eux-mêmes, miraculeusement vivants et forts. De même, au livre VI, Rousseau donne en exemple « de leur force et de leur vérité » vibrantes, le cri « Voilà de la pervenche ! » et les transports de joie en 1764 à la vue de « quelque chose de bleu » et au souvenir de l'époque des Charmettes, trente ans plus tôt, avec *Maman...*¹⁷

2.2.L'humour

Le plaisir de lire vient aussi de l'emploi très fréquent de l'humour, créant le « sourire de Rousseau »¹⁸ dans les six premiers livres : la distance affectueuse et indulgente que le narrateur entretient avec son propre personnage et ses « bêtises », mais aussi l'autodérision qu'il exerce avec lui-même, âgé et dressant un bilan de ses « exploits », c'est-à-dire de ses désillusions, de ses échecs et même de ses vilénies, participe à la création de la « dissonance dans l'auto-récit » repérée sur un tout autre registre chez Proust par Dorrit Cohn¹⁹. D'innombrables exemples permettent d'illustrer cet aspect.

¹⁷ Cf. Chantal Labre et Patrice Soler, *Dictionnaire de poétique des modernes aux anciens*, Armand Colin, 2012, pp.164-165. Ouvrage à recommander pour les candidats.

¹⁸ Launay, Michel, Postface à *l'Index des Confessions*, Genève, P., 1978, p. 661-700: 1. « Le sourire de Rousseau dans la première partie des *Confessions* ».

¹⁹ Dorrit Cohn, *La Transparence intérieure. Modes de représentation de la vie psychique dans le roman*, Princeton University Press, 1978, trad. française Alain Bony, Seuil, « Poétique », 1981, pp.170-177.

2.3.L'affirmation de sincérité est inséparable de l'intention apologétique, comme le montre l'introduction des *Confessions* (Préambule de Neuchâtel²⁰), mais elle est aussi fondatrice d'une nouvelle écriture, à la recherche de la vérité, selon la devise de Rousseau²¹ : Les *Confessions* se terminent de la même façon : « j'ai dit la vérité » marque la fin du livre XII. Par la force du souvenir et par l'art du récit, Rousseau fait du lecteur un spectateur, un témoin, parfois un voyeur. Il le fait en toute conscience et l'annonce dès le « Préambule de Neuchâtel » : « *Il faudrait pour ce que j'ai à dire inventer un langage aussi nouveau que mon projet : car quel ton, quel style prendre pour débrouiller ce chaos immense de sentiments si divers, si contradictoires, souvent si vils et quelquefois si sublimes dont je fus sans cesse agité ?* » En ce sens, Rousseau peut apparaître, comme il l'écrit lui-même dans son préambule, en écrivain fondateur dans cette entreprise périlleuse qu'est l'autobiographie : « je fonde une entreprise qui n'eut jamais d'exemple ». Ainsi commence-t-il son texte. En effet, ses *Confessions* mettent en évidence le fait qu'en racontant sa vie bien des années après avoir vécu les événements, la reconstruction est inévitable, de par la subjectivité de l'auteur, son évolution dans sa façon de penser et, bien évidemment, les tours que peut jouer sa mémoire. Mais ce qui compte surtout, c'est d'arriver à se saisir le plus sincèrement possible, d'arriver à se connaître suffisamment bien pour découvrir en profondeur sa manière d'être au monde. C'est pourquoi Philippe Lejeune considère Rousseau comme le véritable inventeur de l'autobiographie moderne, genre reposant sur « le projet, sincère, de ressaisir et de comprendre sa propre vie. C'est l'existence d'un tel projet qui importe, et non une sincérité à la limite impossible ». Rousseau n'a certes pas « inventé » totalement le genre de l'autobiographie, il s'inscrit dans une lignée, qui va de Saint-Augustin à Montaigne, mais il a su lui donner un but jusque-là inconnu : l'envie de se connaître le plus profondément possible, d'analyser de la façon la plus sincère qui soit son fonctionnement interne pour en trouver la cohérence. Le plaisir du lecteur démontre que Rousseau n'est pas seul ; or, « il n'y a que le méchant qui soit seul » et il se disculpe ainsi du même coup des accusations lancées par ses ennemis faisant de lui un ennemi de la société et de la morale. On ne peut donc dissocier le plaisir de lire de la stratégie quasiment judiciaire des *Confessions*. C'est donc bien cette « vibration » apologétique dont la dynamique porte le texte et dont les ondes gagnent progressivement tous les aspects du livre.

Feignant de ne pas feindre, de ne rien farder, de tout dire, de ne « pas » faire « un livre », de copier simplement l'ombre tracée dans la chambre obscure, il déploie pourtant un art consommé du récit, à la fois pour toucher, marquer le cœur et l'esprit du lecteur, pour se défendre et construire une image plus forte que celles dont on l'affuble, enfin pour lui-même, pour cultiver le bonheur de l'évocation ; voilà pourquoi il prolonge parfois le plaisir, réécrit, développe, feint de savoir qu'il ennuie son lecteur, lui marchandant les anecdotes (« Composons »), mais déployant un art de conter et de composer qui forme le premier secret de la postérité des *Confessions* et qui charme le lecteur. Cette émotion transparaît plus encore aux moments où le narrateur paraît céder sans plan à ce plaisir : ce n'est bien sûr qu'une apparence, tant les livres sont musicalement et poétiquement composés. Il s'agit bien toujours

²⁰ « *Je serai vrai ; je le serai sans réserve ; je dirai tout ; le bien, le mal, tout enfin. Je remplirai rigoureusement mon titre, et jamais la dévote la plus craintive ne fit un meilleur examen de conscience que celui auquel je me prépare ; jamais elle ne déploya plus scrupuleusement à son confesseur tous les replis de son âme que je vais déployer tous ceux de la mienne au public. Qu'on commence seulement à me lire sur ma parole ; on n'ira pas loin sans voir que je veux la tenir.(...) si je tais quelque chose on ne me connaîtra sur rien, tant tout se tient, tant tout est un dans mon caractère, et tant ce bizarre et singulier assemblage a besoin de toutes les circonstances de ma vie pour être bien dévoilé.* »

²¹ « *Vitam impendere vero* »

de plaire pour charmer et convaincre²². La bigarrure (« *mon style inégal et naturel, tantôt rapide et tantôt diffus, tantôt sage et tantôt fou, tantôt grave et tantôt gai fera lui-même partie de mon histoire.* ») fait partie de cette perspective, tandis que l’alternance des genres, romanesque, héroï-comique, etc. relève à la fois du plaisir ménagé au lecteur et de la fidélité au vécu ou à l’interprétation de l’épisode à la lumière de l’expérience ultérieure.

3. Le plaisir supérieur du lecteur d’être transformé par sa lecture sur le plaisir... et sur la vie

3.1. Les enjeux d’analyse de soi et d’auto-interprétation : la vérité du « soi ». Le livre I des *Confessions* trahit tout particulièrement ce souci de donner pour lui-même et pour son lecteur une cohérence à un parcours hasardeux marqué par l’immanence ; il s’agit aussi de montrer au lecteur ce qu’est une subjectivité²³. Le préambule du manuscrit de Neuchâtel annonçait le but et la méthode : « *Si je veux faire un ouvrage écrit avec soin comme les autres, je ne me peindrai pas, je me farderai. C’est ici de mon portrait qu’il s’agit et non pas d’un livre. Je vais travailler pour ainsi dire dans la chambre obscure ; il n’y faut point d’autre art que de suivre exactement les traits que je vois marqués. Je prends donc mon parti sur le style comme sur les choses. Je ne m’attacherai point à le rendre uniforme ; j’aurai toujours celui qui me viendra, j’en changerai selon mon humeur sans scrupule, je dirai chaque chose comme je la sens, comme je la vois, sans recherche, sans gêne, sans m’embarrasser de la bigarrure. En me livrant à la fois au souvenir de l’impression reçue et au sentiment présent je peindrai doublement l’état de mon âme, savoir au moment où l’événement m’est arrivé et au moment où je l’ai décrit* » L’éclairage détaillé de Rousseau sur tous les détails de la formation de son « âme » n’empêchent pas qu’il confie au lecteur toute la responsabilité de le juger et la liberté de le comprendre et de le suivre. La méthode rousseauiste est simple : elle consiste à tout dire, même ce qui est honteux, même ce qui est ridicule, même ce qui est anodin. Ainsi le lecteur aura-t-il toutes les données à sa disposition, en vrac prétend même parfois l’auteur, de façon à pouvoir juger lui-même de la vie de Rousseau ; « le résultat doit être son ouvrage » écrit-il à la fin du livre IV. « Ce n’est pas à moi de juger de l’importance des faits, je les dois tous dire, et lui laisser le soin de choisir » poursuit-il. Cette volonté d’exhaustivité justifie tout d’abord la présence d’événements semblant anodins, notamment dans le livre II. Il s’en excuse, d’ailleurs : « avant que d’aller plus loin, je dois au lecteur mon excuse ou ma justification, tant sur les menus détails où je viens d’entrer que sur ceux où j’entrerai dans la suite, et qui n’ont rien d’intéressant à ses yeux. Dans l’entreprise que j’ai faite de me montrer tout entier au public, il faut que rien de moi ne lui reste obscur ou caché ; il faut que je me tienne incessamment sous ses yeux ». Pour Rousseau, tout dire, être exhaustif, est une façon d’arriver à une vérité totale, de parvenir « à rendre [son] âme transparente au lecteur ». Dans ce cadre, même l’insignifiant, même ce qui semble non essentiel, comme toutes ses pérégrinations dans le livre IV, tous ses déplacements, toutes ses rencontres, avec un faux archimandrite, avec un paysan, avec un militaire, doivent être évoqués. Même son enfance doit être évoquée en détail, même si au XVIII^e siècle il s’agit d’une période de la vie à laquelle on ne prête pas beaucoup d’attention. D’ailleurs, la revue *L’Année littéraire* ne s’y trompe pas : selon l’article consacré aux *Confessions*, Rousseau nous entretient « des fadaïses son enfance ». L’enfance, perçue comme insignifiante à cette époque, est pourtant détaillée, puisque tout le livre I lui est consacré. Rousseau innove, en montrant que l’homme se construit aussi dans l’enfance. On pourrait d’ailleurs appliquer aux *Confessions* cette formule

²² Cf. Starobinski, *Accuser et séduire*, Gallimard, 2012, notamment l’essai « Rousseau et l’éloquence », pp.100-115.

²³ Cf. Paul Audi, op.cit., pp.176-237, chapitre VII « Au cœur de la subjectivité. La véritable « problème JJR » (par allusion à Cassirer, *Le Problème JJR*, 1932 .)

de Wordsworth : « l'enfant est le père de l'homme ». Écoutons une fois de plus ce que nous dit Rousseau dans le livre IV : « pour me bien connaître dans mon âge avancé, il faut m'avoir bien connu dans mon enfance ». Si l'on s'éloigne, avec Pontalis et Starobinski²⁴, d'une tradition critique qui consiste à porter un jugement moral sur Rousseau, l'intérêt pour le lecteur apparaît plus clairement dans l'entreprise que Rousseau fait de se peindre dans les *Confessions* : un effort, nouveau dans la littérature, pour parvenir à donner aux lecteurs une connaissance parfaite, exacte et exhaustive de l'auteur, à travers une narration détaillée de sa vie dans son ensemble ? « C'est l'histoire de mon âme que j'ai promise » écrit-il au début du livre VII. Or, son âme forme selon lui un tout cohérent, au-delà de la multiplicité des événements vécus. C'est cela que Rousseau veut montrer à ses lecteurs. « Je sens mon cœur » écrit-il dès le préambule, et l'objet des *Confessions* est que le lecteur le sente aussi, qu'il perçoive la cohérence de cette âme. L'autobiographie est pour Rousseau l'occasion de faire une synthèse de lui-même, à travers le récit de sa vie. Dès lors, le temps est aboli, la différence entre le passé et le présent n'a plus lieu d'être, et le paradoxe entre reproduction et reconstruction du passé n'existe plus. Écrire son passé, le reconstruire en l'écrivant, ce n'est pas mentir, c'est donner une cohérence à sa vie et à sa personnalité. Le passé et le présent ne forment pas deux époques distinctes, clairement séparées, mais se font écho et se renforcent.

Au gré des événements passés, l'écrivain nous introduit dans l'âme d'un être bon, malgré ses fautes. En approfondissant l'histoire du vol du ruban commis chez la comtesse de Vercellis, Rousseau analyse longuement les motifs de ce qu'il appelle son crime : au-delà des apparences, Marion, qu'il accuse, est la cause du vol ; en effet, il souhaitait lui offrir ce ruban ! Par ailleurs, il se serait dénoncé, si la honte, devant toute une assemblée de personnes, ne l'avait pas retenu. Cet être bon qu'il est par nature l'a conduit à mal se conduire, par moments, mais c'est à cause de la méchanceté de la société, incarnée par exemple par son maître, M. Ducommun, homme violent et irascible. Si Rousseau aime se réfugier dans la nature, s'il apprécie ses voyages à pied, c'est parce qu'il se sent libre, non soumis au regard de la société, non soumis au jugement trop hâtif des hommes. Ainsi, au gré des épisodes, le lecteur finit par comprendre l'âme de l'écrivain, non dans ses apparences mais dans son être profond. Finalement, une des grandes nouveautés de l'autobiographie telle que l'entreprend Rousseau, c'est qu'il essaie, selon la célèbre formule du critique Georges Gusdorf de « se rassembler à sa ressemblance ».

3.2. Les enjeux didactiques et moraux : vers un art de jouir. Réfléchir à l'apparition et à l'usage des désirs et des plaisirs permet à l'écrivain des *Confessions* de fonder une thérapeutique qui conduit au bonheur et ne peut que séduire le lecteur des *Confessions*. Le plaisir du lecteur tient largement aussi au développement par Rousseau, à la fois raisonné et sensible, d'un art de jouir ; les six premiers livres composent un traité du bonheur sans culpabilité, sans faute – pour cet « inculpé de naissance », puisqu'il coûta d'emblée la vie à sa mère -, et le lecteur entre bientôt sous le charme d'une existence possible à l'opposé du péché originel, dans l'innocence originelle et durable, voire inaltérable. Si Rousseau se définit lui-même comme un sensuel, attentif à sa propre jouissance, tout plaisir n'est pas accepté sans discernement. Si les sens sont nécessaires pour développer les facultés humaines, il existe un sentiment premier, servant à la conservation de notre être et à partir duquel Rousseau fonde toute la morale. Ce sentiment inné, il l'appelle le « sentiment de l'existence », parfaitement illustré dans la très fameuse V^e promenade. De ce premier sentiment naissent « l'amour de soi-même, la crainte de la douleur et de la mort, et le désir du bien être »²⁵. L'expression « désir

²⁴ Qui adopte dans *La Transparence et l'obstacle* la critique de la conscience ou critique thématique.

²⁵ *Lettres morales* p. 1109, édition de la Pléiade.

du bien être » révèle ainsi que le plaisir a toute sa place dans l'anthropologie rousseauiste en ce qu'il est à l'origine de l'humanité et qu'il permet de retrouver le premier sentiment de l'homme. En faisant du sentiment de l'existence la source du plaisir, Rousseau distingue entre les plaisirs innocents (qui rappellent ceux de l'état de nature) et les plaisirs corrompus. La source véritable du plaisir est la voix de la nature, étouffée par ce qui semble être des plaisirs et qui, en réalité, ne fait que contraindre au silence la nature en soi. Tout l'art de jouir que Rousseau développe, consiste à revenir à la source du plaisir, c'est-à-dire à retrouver et à écouter la voix de la nature. L'éloge du voyage à pied au livre IV témoigne de ce triomphe du retour à la simplicité qui signifie liberté. Pour autant, cela ne signifie pas que la sensualité soit bannie, bien au contraire. Le dessert pris sur l'arbre lors de l'idylle des cerises permet ainsi de faire une « économie » (le mot est dans le texte p. 152) : économie, simplicité aboutissent paradoxalement à un plaisir d'une intensité remarquable.

Le plaisir des sens chez Rousseau n'est jamais éprouvé pour lui-même, mais comme déclencheur d'une imagination comblée et constructive du moi : la situation de l'homme sorti de l'état de nature l'oblige à dépasser le plaisir purement charnel pour aller en direction des plaisirs intellectuels ou de l'imagination. Ainsi, par exemple, avec Mme de Warens, apparaît une nouvelle conception du plaisir qui initie le héros à une forme supérieure de jouissance et dont l'objectif est de le mener au bonheur. Mme de Warens incarne, comme l'a bien souligné Jean-François Perrin²⁶, la figure de l'initiatrice. Auprès d'elle, il semble que la jouissance du désir cède la place à une autre forme de plaisir, que Rousseau présente comme étrange, surprenante et paradoxale, qui se manifeste par une tranquillité d'âme, une quiétude qui amortit et les désirs et l'imagination. Rousseau explique : « je n'avais ni transports ni désirs auprès d'elle, j'étais dans un calme ravissant, jouissant sans savoir de quoi. J'aurais ainsi passé ma vie et l'éternité sans m'ennuyer un instant » (p. 117). A la quiétude et au « contentement » de sa présence s'oppose d'autant plus fortement l'« inquiétude en son absence » qui « allait au point d'être douloureuse. » (ibid.), avec dans les variantes une phrase supplémentaire qui explicite le rôle de bouclier protecteur que remplit Mme de Warens, faisant d'elle la cible de médisances contre Rousseau : « J'étais toujours en crainte qu'on ne lui parlât » (p.843). L'oisiveté, source des plaisirs libertins, est ainsi totalement annihilée dans cette vie remplie et pleine que connaît Rousseau auprès de Mme de Warens : un idéal se fait jour où le plaisir et la conscience du plaisir occupent une place centrale sans conduire à une jouissance mortifère.

3.3. Les enjeux anthropologiques et philosophiques. À travers le parcours d'apprentissage sensuel et moral, et la réflexion sur le rôle du plaisir et du désir dans la formation de la conscience, c'est un aspect de l'anthropologie de Rousseau qui se fait jour²⁷ : de fait, les apprentissages du personnage servent de laboratoire à la réflexion philosophique et anthropologique que développent les *Confessions* et cette réflexion est ancrée sur l'obsession d'un retour à une innocence perdue mais qui peut toujours être retrouvée. C'est là où la seule lecture-plaisir constitue une voie d'interprétation limitée pour saisir toute la portée des *Confessions*, donc là où il importe surtout de discuter l'affirmation de Pontalis.

²⁶ *Le Chant de l'origine : la mémoire et le temps dans les Confessions de Jean-Jacques Rousseau*, Oxford, Voltaire Foundation, SVEC, n°339, 1996.

²⁷ « Enfin quoi qu'il en soit de la manière dont cet ouvrage peut être écrit, ce sera toujours par son objet un livre précieux pour les philosophes : c'est je le répète, une pièce de comparaison pour l'étude du cœur humain, et c'est la seule qui existe. » (Préambule de Neuchâtel) ; « j'ai résolu de faire faire à mes lecteurs un pas de plus dans la connaissance des hommes, en les tirant s'il est possible de cette règle unique et fautive de toujours juger du cœur d'autrui par le sien ; tandis qu'au contraire il faudrait souvent pour connaître le sien même, commencer par lire dans celui d'autrui. » (Préambule de Neuchâtel)

Rousseau, comme on sait, se démarque nettement des sensualistes de son époque car, s'il reconnaît avec Condillac que l'homme appréhende le monde par ses sens, la sensation seule ne peut, selon lui, expliquer le développement de ses facultés. Sens et sentiments sont intimement mêlés chez Rousseau, qui s'inspire là de Locke, les plaçant au cœur de l'homme²⁸. L'entreprise philosophique et autobiographique de l'écrivain s'attache à retrouver les traces de ce sentiment premier, notamment par le biais des sensations. La primauté du sentiment dans la vie morale constitue la grande originalité de Rousseau pour qui l'éducation morale doit ainsi résider dans une éducation de la sensibilité, parfaitement illustrée dans ses réussites et ses erreurs, par les six premiers livres. Plaisir et douleur sont les deux pôles autour desquels gravitent les sensations, et l'on comprend mieux que des critères moraux puissent leur être attachés. La jouissance physique ne peut être atteinte qu'à condition qu'il entre en elle une cause morale. C'est ainsi que la sensation aboutit à un plaisir de sentiment, qui conduit, de fait, à une morale entendue dans son sens plein : l'homme retrouve ainsi le sentiment naturel, ce premier sentiment qui consiste à aimer le bien et à haïr le mal.

A valeur anthropologique, l'évolution de l'enfant Rousseau traverse plusieurs "âges" qui sont aussi ceux de l'humanité. Ainsi l'âge d'or de la petite enfance, symbolisé par les jeux innocents de Bossey, est pour certains irrémédiablement perdu – mais c'est peut-être tout l'enjeu des *Confessions* que de lutter contre cette perte et de remonter jusqu'à l'innocence -, comme un jardin d'Éden, à l'occasion de la découverte du Mal : l'affaire du peigne cassé est racontée avec une indignation toute vibrante encore comme l'épreuve jamais oubliée de l'injustice qui sonne le glas de l'harmonie originelle. Dès lors, l'enfant peut sombrer dans l'âge de fer du travail et du mensonge : le narrateur s'emploie à rechercher, à expliquer les circonstances qui l'ont fait logiquement ce qu'il est devenu. De nombreux épisodes sont ainsi marqués (rencontre de Mme de Warens) comme ayant décidé de toute une vie; le long autoportrait du livre III correspond à la volonté de gommer par l'écriture les aspects consternants de la personnalité sociale et de faire valoir ce *moi* secret toujours plus authentique.

En lisant les *Confessions*, on ne peut qu'être frappé par la concordance entre le récit qu'il fait de sa vie personnelle et les principes politiques, sociaux et philosophiques qu'il exprime dans son œuvre théorique. On en arrive à ne plus bien savoir, d'ailleurs, si le récit de sa vie lui sert d'exemple pour justifier la véracité de ses écrits théoriques, ou si au contraire ce sont les événements qu'il a vécus qui l'ont conduit, comme il essaie souvent de l'illustrer, à établir ses idées générales. Il s'agit ici d'une autre forme de déviation du projet autobiographique, particulièrement manifeste chez l'écrivain ou le philosophe : il est en effet tentant pour eux de percevoir, dans l'enfant qu'ils furent, les germes des idées qui sont les leurs et de vérifier les thèses qui ont charpenté leur œuvre. A vrai dire, Rousseau ne manque pas une occasion de valider les siennes dans l'exemple de sa vie : l'épisode de Bossey entonne l'éloge de la simplicité champêtre et de l'éducation sans contraintes; l'affaire du peigne cassé explique l'horreur pour l'injustice; l'exploit philologique devant Mlle de Breil paraît rétablir l'"ordre naturel" de la société; telle rencontre de prêtres homosexuels justifiera l'anticléricisme, telle autre d'un paysan apeuré légitimera la haine de l'oppression... La navigation du livre III au sein de différents milieux représente une sorte de quête de l'identité sociale dont le narrateur nous dit qu'elle ne peut être trouvée que par soi. Dans son premier discours, le *Discours sur les sciences et les arts*, il affirme qu'en progressant, en se perfectionnant, la société a fini par pervertir l'homme, par lui faire adopter des comportements hypocrites et artificiels. Or, dans les *Confessions*, Rousseau évoque, dans le livre I, un enfant ne connaissant d'abord pas le

²⁸ Rousseau concilie, grâce aux idées de Locke notamment, le sensualisme et l'innéisme, conciliation qui sert de fondement à sa propre philosophie. Dans son *Essai sur l'entendement humain*, Locke explique que l'homme naît sensible à la douleur et au plaisir, ce qui constitue un principe inné.

vice, mais le pratiquant peu à peu lorsqu'il découvre l'injustice et les mauvais traitements. Dans le *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, le philosophe croit déceler dans la propriété privée l'élément qui a perverti l'homme de nature, plutôt bon et paisible. De même, dans le livre IV des *Confessions*, lors de son voyage entre Paris et Lyon, le jeune Jean-Jacques est accueilli par un paysan qui lui révèle qu'il est obligé de mentir et de faire croire qu'il est dans une misère absolue, pour éviter d'être ruiné par les impôts que lui demande l'Etat. Rousseau écrit avoir découvert à cette occasion l'injustice de la société, fondée sur la pression exercée par les puissants sur les humbles. On retrouve l'idée du second *Discours*, selon laquelle la société a commencé à se pervertir au moment où quelqu'un a commencé par dire : « cela est à moi ». Dans *L'Emile*, Rousseau imagine un moyen de rétablir une société plus juste, plus saine, en agissant sur l'éducation : le programme éducatif proposé est assez semblable à l'éducation champêtre donnée à Rousseau à Bossey, par le pasteur Lambercier et sa sœur, fondé sur l'observation de la nature et la confiance faite à l'enfant. On pourrait multiplier les exemples, tant la cohérence entre l'œuvre théorique de Rousseau et le récit de sa vie dans les *Confessions* est sensible. L'écrivain ne se contente donc pas de proposer un autoportrait cohérent de lui-même, il livre également au lecteur une cohérence entre sa vie et son œuvre. Son désir d'exactitude repose ainsi sur le désir de montrer à quel point son âme est cohérente, avec toutes ses bizarreries et contradictions.

Longtemps, les *Confessions* ont pu souffrir de l'ombre portée par l'intention apologétique, conduisant à le soupçonner de déformer la vérité qu'il brandit comme un étendard ; le débat semble désormais à peu près clos sur ce point : différents chercheurs ont établi qu'on ne peut pas vraiment taxer Rousseau de mensonge. Les événements qu'il raconte, il les a bien vécus. Ce qui peut sembler un paradoxe se résout finalement lorsqu'on comprend de quelle vérité parle surtout Rousseau : ce qu'il veut avant tout, c'est dire la vérité de son âme, c'est-à-dire ce qu'il est en profondeur, derrière les apparences, derrière la multiplicité des événements. En ce sens, Rousseau peut apparaître, comme il l'écrit lui-même dans son préambule, comme un écrivain fondateur dans cette entreprise périlleuse qu'est l'autobiographie : « je fonde une entreprise qui n'eut jamais d'exemple », commence-t-il son texte. En effet, ses *Confessions* mettent en évidence le fait qu'en racontant sa vie bien des années après avoir vécu les événements, la reconstruction est inévitable, de par la subjectivité de l'auteur, son évolution dans sa façon de penser et, bien évidemment, les tours que peut jouer sa mémoire. Mais ce qui compte d'abord, c'est d'arriver à se saisir le plus sincèrement possible, d'arriver à se connaître suffisamment bien pour découvrir en profondeur sa manière d'être au monde. Rousseau a su donner à l'autobiographie un but jusque-là inconnu : non seulement l'envie de se connaître le plus profondément possible, d'analyser de la façon la plus sincère qui soit son fonctionnement interne, mais aussi en trouver la cohérence, « le plan de la vie »²⁹. Mais il ne se contente pas de cela, il parvient à satisfaire le « dur désir de durer », comme dit le poète, en renouvelant à la source même, par son écriture, l'émergence première de ses sensations, sentiments, émotions et idées, retraçant bien « l'histoire de son âme », mais aussi nous la rendant sans cesse présente et vivante, comme une compagne à hauteur d'homme et de génie, « délicieuse » comme aurait dit Rousseau lui-même.

Jamais avant Rousseau on ne s'était trouvé saisi par un tel souci du lecteur, au point de faire entrer dans le projet autobiographique l'objectif de former son lecteur, voire de le réformer, avec la conscience qu'il a été déformé et même empoisonné par les acteurs malveillants du

²⁹ Paul Audi, *op. cit.*, p.214.

« complot » pour fausser et dénigrer son image. Le souci apologétique est ainsi inséparable de l'éducation du lecteur, de son initiation même, au sens où Rousseau s'efforce de faire saisir au lecteur à la fois l'émotion sensuelle et l'éveil intellectuel et moral des « premières fois », l'éclosion et l'émergence premières, dans tous les domaines, chez l'enfant et le jeune homme. Ainsi le plaisir du lecteur des six premiers livres des *Confessions* s'en trouve multiplié par les enjeux multiples qui laissent deviner la cohérence et l'originalité de la pensée qui se déploie dans toute l'œuvre de Rousseau autant aiguillonnée que troublée par le souci de disculpation.

EPREUVES ORALES

D'ADMISSION

RAPPORT SUR LA LECON

établi par Sandrine Berthelot

Les sujets ci-dessous ont été proposés aux candidats :

Auteurs grecs :

Apollonius de Rhodes, *Argonautes*, chant III : Masculin et féminin / La force et la ruse / Jason, un héros ? / Amours et Amour / Grecs et barbares / Eros et epos / La passion amoureuse.

EL : v. 609-743 / v. 1246-1307 / v. 382-543 / v. 956-1123.

Sophocle, *Œdipe à Colone* : Mouvement et immobilité / « Meurtres, dissensions, rivalités, batailles » (v1234) / Le divin / Supplication et malédiction / Tragédie et politique / Une tragédie de l'espace ?

EL : 1211-1446 /

Xénophon, *Le Banquet, Apologie de Socrate, Economique* : Images du corps / L'éloge / Rire et comédie / Le dialogue

EL : *Le Banquet*, ch.4 / *Le Banquet*, ch. VIII et IX

Plutarque, *Vie d'Antoine* : Cléopâtre / Antoine général / Spectacles, faux-semblants et mises en scène / Les vertus romaines / Raison et passions / Romains et orientaux /

Auteurs latins

Tertullien, *De pallio ; De spectaculis* : La romanité dans les deux œuvres / En quoi sont-ce deux œuvres chrétiennes ? / La polémique dans les deux œuvres / Le rapport à la tradition dans les deux œuvres / La violence dans les deux œuvres / Le chrétien dans les deux œuvres / Voir et entendre dans les deux œuvres / La rhétorique dans les deux œuvres / Les *realia* dans les deux œuvres / la satire dans les deux œuvres / les *exempla* dans les deux œuvres /

EL. *De pallio*, ch. 1 à 4 en entier / EL. *De pallio*, ch. 2 à 5 / EL. *De spectaculis*, ch. 5 à 13 / EL. *De spectaculis*, ch. 20 à 28 /

Tacite, *Annales*, I et II : la technique du récit / Romains et barbares / Ironie, insinuation et rumeurs / Le temps / L'armée / L'héroïsme / Foules et anonymes / Pouvoir et contre-pouvoirs / Histoire et poésie / L'art de la dissimulation /

EL. *Annales* I, 1-15 / *Annales* I, 16-30 / *Annales* II, 5-22 / *Annales* II, 53-67 / *Annales* II, 69-83.

Sénèque, *Œdipe* : la liberté / Les images / Le temps / L'action / Savoir et ignorer / Œdipe dans *Œdipe* / Voir et ne pas voir / Philosophie et poésie / Le tragique /

EL v. 509-708.

Horace, *Satires* I et II, 1 à 3 : La *varietas* / La mise en scène de soi / Le comique / Le réalisme / Le bonheur / L'intellectuel et le pouvoir / La satire : pièce composée ou pièce composite ? /

EL : I, 2 / I, 3 / II, 2/

Auteurs français

Lorris, *Le Roman de la Rose* : Le narrateur, le rêveur, le personnage / Ouvertures et clôtures / Bel Accueil et Danger / Valeurs et contre-valeurs / Fontaines, cristaux, miroirs / « Je » / Songe et mensonge / *Dangier* / L'extérieur et l'intérieur / L'amour / EL v.462-798 / EL v.1678-2020 EL v. 1422-1633

Scève, *Délie* : L'obscurité / le temps qu'il fait / le nom de Délie / La mythologie / L'adoration / « En si durs Epygrammes » / Ecrire et peindre / Un *canzoniere* pétrarquiste ? / Amour et vertu / La vue et l'ouïe / L'espace / L'abstrait et le concret / Comparaison et métaphore / EL du dizain XLII à L / EL du dizain CLXVIII au dizain CLXXVI / EL du dizain CCXIII au dizain CCXXI / EL du dizain CCCIII à CCCXI / EL du dizain CCCXXIX au dizain CCCXXVII

Sévigné, *Lettres 1761* : La représentation de l'espace / La poste / La Bretagne / Charles de Sévigné / « Plaire » dans les lettres / Mélancolie et divertissement / Le coq à l'âne / la lettre et son commentaire / lettre et conversation / La citation dans les lettres / La sensibilité / Un carnet mondain ? / L'art de la narration / EL lettre 11 à 14 / EL lettre 46 à 51 / EL lettre 50 à 56 / EL lettre 71 à 76 / EL

Rousseau, *Confessions* : Le lecteur / La musique / Les hommes de religion / la rhétorique / La ville / L'éloquence / La nature / Le paysage / La vertu / Le corps / Les anecdotes / Une imagination dérégulée ? / L'opinion / « Je est un autre » / La fierté et la honte / EL livre I p. 13-32 / EL livre IV p. 164-184 / EL livre VI p. 287-300

Musset *On ne badine pas avec l'amour, Il faut qu'une porte soit ouverte ou fermée, Il ne faut jurer de rien* : Une crise de l'amour ? / Un théâtre de crise / La logique du paradoxe / Les procédés du comique / Les déclarations d'amour / Le théâtre dans le théâtre / Les objets / La parole lyrique / Les figures féminines / Marivaudage et libertinage dans *On ne badine pas* et *Il ne faut jurer de rien* / Nobles et roturiers dans *On ne badine pas* et *Il ne faut jurer de rien* / La mise en scène des rencontres amoureuses dans *On ne badine pas* et *Il ne faut jurer de rien* / Le mal du siècle dans *Il ne faut jurer de rien* et *Il faut qu'une porte soit ouverte ou fermée* ? / L'art de la conversation amoureuse dans *Il faut qu'une porte soit ouverte ou fermée* / Malentendus et ambiguïtés dans *Il faut qu'une porte soit ouverte ou fermée* / Désaccords et discordances dans *On ne badine pas avec l'amour* / Jeux et joueurs dans *Il ne faut jurer de rien*.

EL *On ne badine pas avec l'amour*, II, sc. 4 et 5, p. 68-90 / EL *On ne badine pas avec l'amour*, III, p. 91-128 / EL *Il faut qu'une porte soit ouverte ou fermée*, p. 33-54 / *Il ne faut jurer de rien*, acte I, sc. 1, p.47-67

Gide, *Faux-Monnayeurs* : Bernard et Olivier / Les femmes / La circulation des écrits / Le temps / L'enfance / le faux / Le roman d'une époque ? / M. Molinier et M. Profitendieu / Les échanges épistolaires / Le contexte historique, politique et social / L'argent / Ecrivains et professeurs / Un roman d'éducation ? / Les pères / Fragmentation et continuité / Symétries, parallélismes et oppositions / Anges et démons / La famille / Les institutions /

EL p. 98-117 (ch 12, partie I) / EL p. 179-200 (ch. 3, partie II) / EL p. 247-267 (ch 4-5, partie III) / EL p. 254-273 (ch. 5, partie III) / EL p. 274-300 (ch 7 à 9, partie III) EL p. 353-378 (ch 16 à 18, partie III)

L'épreuve de la leçon, en raison de son fort coefficient et de son temps de préparation (6h30 avec l'épreuve « Agir en fonctionnaire de l'Etat, de façon éthique et responsable », soit 6h pour la session 2014 puisque cette seconde partie de l'épreuve disparaît) peut paraître déterminante à l'oral. Rappelons cependant que les épreuves d'admission sont nombreuses et que la réussite ou l'échec à l'une d'entre elles peut ne pas être décisive.

Les lignes ci-dessous rendent compte des prestations entendues cette année. Elles s'adressent aux futurs candidats et souhaitent leur rappeler les attentes du jury et les exigences propres à l'exercice. Mais, en la matière, l'exhaustivité est impossible, et on ne saurait trop recommander la lecture des rapports des sessions antérieures : en sachant entendre positivement le relevé inévitable des carences et des erreurs, en prenant la mesure des redites d'un rapport à l'autre, un candidat s'imprénera des attentes et sera mieux armé pour répondre aux exigences de l'exercice et en éviter les pièges.

Chaque rapport se nourrissant des œuvres au programme la même année, il propose des exemples qui peuvent sembler obsolètes au candidat oeuvrant sur le programme de l'année suivante. Nous avons tenté, dans le présent rapport, d'explicitier ces exemples pour les rendre éclairants malgré tout.

Le rapport ci-dessous a fait le choix de mettre l'accent sur certains points que les prestations entendues cette année ont rendu plus saillants, aux dépens d'une présentation complète des étapes de l'épreuve, cette présentation étant exposée dans les rapports des quatre dernières années.

La leçon : présentation

L'exercice de la leçon, par le temps de préparation important qui lui est associé et par la perspective souvent large du sujet (qui s'intéresse à l'œuvre dans son ensemble), s'apparente à la dissertation littéraire. Remarquons donc en guise de préambule rassurant que si l'exercice de la leçon peut sembler nouveau pour les candidats (il ne trouve pas d'équivalent dans les devoirs proposés tout au long des années d'études antérieures), il se rattache cependant à du connu. Il s'agit bien, dans une leçon, de tenir un discours scientifique et étayé portant sur une œuvre et de proposer une réflexion organisée et problématisée.

Il faut, en effet, problématiser, et ce d'autant plus que la leçon a souvent, par la brièveté de son sujet, une apparence strictement thématique. Elle est aussi fortement appuyée sur l'œuvre, le candidat disposant du texte pendant la préparation, ce qui est à la fois précieux et dangereux : il s'agit de ne pas se perdre dans le texte mais de parvenir à classer et conceptualiser les éléments relevés. La leçon ne saurait être simplement descriptive ou énumérative. La problématisation a donc une double vertu : elle permet d'échapper au catalogue ou à la paraphrase et elle rend compte d'un itinéraire intellectuel. Le candidat propose en effet, par sa leçon, un parcours intellectuel au jury.

Plus encore que la dissertation, la leçon doit être très attentive au détail du texte et n'omettre aucun élément significatif ; la démarche est en effet très empirique puisque le candidat dispose du texte durant la préparation. Cela est d'ailleurs sensible dans le plan : on s'accorde souvent à considérer que la première

partie de la leçon doit proposer, à partir du sujet, une typologie organisée et nuancée. Le jury est en droit d'attendre un exposé aussi précis que réfléchi et les occurrences illustrant le propos doivent être nombreuses, subtiles et organisées. Il ne s'agit pas, en effet, de proposer un catalogue vaguement commenté et organisé en trois parties mais bien de hiérarchiser ses exemples et de construire, à partir d'eux, une réflexion argumentée et progressive.

Le texte

Au risque de faire sourire, commençons par rappeler une évidence absolue : le texte est tout. La connaissance précise des œuvres est la condition nécessaire d'une bonne leçon, le premier critère d'évaluation du jury. Hors de toute rhétorique, il nous faut insister sur ce point essentiel et dont le rappel nous a semblé particulièrement nécessaire cette année : il est inconcevable et inadmissible de voir des candidats méconnaître (parfois tout à fait) le texte d'ancien français ou ignorer des pans entiers des *Confessions*. Le texte doit impérativement être familier du candidat qui doit circuler parmi ses pages avec aisance. Cette familiarité est immédiatement sensible — par sa présence comme par son absence — au jury et elle conditionne une part essentielle de la note. Ce sont la méconnaissance des textes ou le caractère superficiel des lectures qui en ont été faites que le jury reproche avant tout aux leçons faibles ou médiocres.

La leçon repose aussi prioritairement sur un corpus d'occurrences. Cela signifie que la connaissance précise de l'œuvre doit s'exprimer dans des exemples aussi variés que nombreux au cours de l'exposé. C'est toujours à partir du *texte*, au moyen de citations précises, d'exemples concrets, de références complètes, dûment interrogées et analysées, que les différentes parties prévues de la leçon doivent se construire, puis se nourrir pour interroger le sujet proposé à la réflexion. On a assisté ainsi à une leçon sur « L'extérieur et l'intérieur dans le *Roman de la Rose* » qui n'a jamais fait l'effort de rendre compte de l'inscription concrète, dans la diégèse, de ces deux termes, ce qui aurait pourtant permis une définition (dès lors correcte) des notions.

Raisonner sur des extraits vaguement connus ou des morceaux d'anthologie (et seulement eux), tandis que des pans entiers du texte restent dans l'ombre, conduit aussi à de véritables contre-sens : un personnage du *Roman de la rose* est présenté comme « radicalement différent » à partir de tel épisode, ou une notion comme « facteur de rupture », sans que le candidat se soit rendu compte que le texte fonctionne selon des ressorts bien plus nuancés et complexes que ce qu'une lecture seulement superficielle et mécanique peut laisser imaginer. Et ce propos sur le *Roman de la rose* peut être élargi à la littérature dans son ensemble : le texte littéraire, c'est en cela qu'il est littéraire, repose sur la nuance, procède par glissement subtil, modification progressive — il n'est jamais injonctif ou prescriptif, il n'est jamais simple, il offre toujours au lecteur une impression d'ouverture, se nourrit de contradictions, invite à la polysémie. Cela peut être vertigineux ou inquiétant pour le lecteur, — raison pour laquelle on substitue parfois à l'infini ondoisement du texte le sens fixé une fois pour toutes, plus commode et rassurant certes, mais infidèle et pauvre. C'est du vertige éprouvé à la lecture dont la leçon doit aussi savoir rendre compte. La lecture littéraire consiste donc à savoir entendre et accepter le texte dans ses nuances, ses recoins, ses finesses, ses contradictions.

Mais il est vrai que la lecture ou les relectures, si elles sont nécessaires, ne sont pas suffisantes. Le candidat qui se contenterait de sa seule connaissance du

texte risquerait de ne pas parvenir à mettre l'œuvre en perspective (sauf à y consacrer un temps infini dont un candidats à l'agrégation de lettres classiques ne dispose pas compte tenu du nombre d'œuvres au programme) : les lectures critiques et/ou les études des œuvres ont pour fonction d'étoffer la lecture personnelle en ouvrant des perspectives, en enrichissant les connaissances, en un mot en nourrissant un discours critique. Il ne s'agit donc pas de rendre seulement compte d'une lecture première, intime, fondée souvent sur l'émotion et sur l'identification. Cette lecture première est essentielle mais non suffisante : elle doit être relayée par ce que Starobinski appelle une lecture au « regard surplombant »³⁰, c'est-à-dire une lecture savante, qui s'informe sur les modalités de création et de réception de l'œuvre, une lecture interprétative qui se nourrit du discours critique tenu sur l'œuvre. Selon Starobinski, les deux lectures (personnelle et savante) sont nécessaires au travail du critique qui est aussi le travail du candidat à l'agrégation. La lecture intime et strictement personnelle, sans distance par rapport à l'œuvre, sans surplomb, ne peut générer un propos critique sur l'œuvre. Elle confine au jugement de valeur. La lecture critique ne peut, elle, faire l'économie d'une première lecture personnelle et intime. Il s'agit bien, répétons-le, de procéder dans cet ordre pendant la préparation au concours : relayer la lecture naïve et personnelle (essentielle mais non suffisante) par une mise en perspective historique, littéraire, intellectuelle de l'œuvre de façon à en mesurer les enjeux.

Ces éclairages critiques dont nous déplorons la rareté sont aussi parfois maniés avec beaucoup de maladresse quand ils sont présents. Il ne s'agit pas de simplement mentionner tel critique : le travail de Starobinski sur Rousseau est remarquable mais il n'est pas exclusif ; la citation de Jean-Bertrand Pontalis proposée en dissertation cette année a été volontiers recyclée en leçon sur les *Confessions*, ce qui a donné, à chaque fois, l'impression déplorable que le candidat maîtrisait bien peu de discours critiques. Il s'agit bien au contraire d'exploiter une pensée critique en rendant compte d'une lecture menée par le candidat pendant l'année. Cette lecture peut être complète ou partielle mais elle ne peut être que de *première main*. Tel candidat qui truffe sa leçon sur Musset de citations empruntées pendant sa préparation à la préface de l'ouvrage génère un effet contre-productif : la mention critique, ici mal maîtrisée, semble alors strictement anecdotique, elle est ornementale au mieux, nullement essentielle à la réflexion qu'elle ne nourrit ni ne stimule.

Remarquons enfin que la critique littéraire n'est pas seulement la critique sur œuvre mais aussi les théories littéraires ou les connaissances d'histoire littéraire qui enrichissent considérablement un discours. Ainsi avons-nous apprécié qu'un candidat propose, en miroir de sa lecture personnelle de Rousseau, un éclairage d'histoire littéraire sur la philosophie sensualiste au XVIIIe siècle. De la même façon, nous avons déploré qu'un candidat définisse le roman médiéval comme un genre mettant en scène des personnages imaginaires quand le roman moderne élaborerait, lui, des personnages réalistes... Ces propos caricaturaux peuvent être évités par la réactivation des connaissances critiques fondamentales qu'un étudiant en lettres a acquises au cours de sa formation, tant sur les genres que sur les grandes problématiques littéraires. Maîtriser quelques idées de la nouvelle critique sur l'acte de lecture ou les modalités de réception d'une œuvre littéraire (nous pensons à des « fondamentaux », comme Jauss, Goulemot, Barthes, Eco ou Borges par exemple)

³⁰ Starobinski, *L'œil vivant*, Gallimard, 1961, p. 24 à 27.

permet assurément de mieux réfléchir à un sujet portant sur « le lecteur dans les *Confessions* » ou à nombre de sujets qui invitent à réfléchir aux liens entre destinataire et destinataire dans les lettres de Madame de Sévigné ; être capable de tenir un discours documenté historiquement et nourri problématiquement sur la notion complexe de mimesis en littérature aide à problématiser élégamment des sujets aussi divers que « Le réalisme dans les *Satires* d'Horace », « Les *realia* dans les œuvres de Tertullien » ou « *Les Faux-Monnayeurs* : le roman d'une époque ? » ; aborder le texte comme une mosaïque de citations et maîtriser quelques discours critiques fondamentaux sur l'intertextualité (tant du côté des modèles anciens ou classiques que sous l'angle des lieux communs) permet de 'muscler' un raisonnement, de mettre un texte en perspective — parler d'imitation (de l'épopée, par exemple) face à tel tableau qualifié de « poétique » chez Tacite ou Horace — mais aussi de réfléchir à la notion de paradoxe dans le théâtre de Musset. De même, le discours littéraire, comme tout discours, comporte son lexique. Ce dernier doit être précis et juste : savoir user à bon escient des termes 'élégiaque', 'polémique' ou 'ironique' fait partie du bagage nécessaire d'un futur professeur agrégé ; la conceptualisation en littérature requiert de savoir distinguer et définir les notions. Rappelons à cet égard que certains ouvrages s'offrent comme d'authentiques anthologies critiques et qu'il existe des dictionnaires des termes littéraires — ces ouvrages constituant des manuels commodes³¹ pour rassembler ses connaissances à l'occasion d'une année de préparation à un concours.

Le sujet : définition et problématisation

Avant toute chose, il importe de réfléchir à l'intitulé du sujet pour en dégager les enjeux. Cela passe souvent par un effort de définition des termes-clés du sujet et par une interrogation sur leurs significations et leurs contours. Cette première étape, évidente, permettra ensuite de conceptualiser et partant de problématiser. Un sujet sur « L'enfance dans *Les Faux-monnayeurs* » n'est pas la même chose qu'une leçon sur l'enfant ; un sujet sur « La romanité dans les œuvres de Tertullien au programme » n'est pas la même chose que Rome dans les œuvres de Tertullien, etc. Une réflexion sur les bornes du sujet, sur 'ce qu'il n'est pas', permet souvent de mieux cerner ce qu'il est.

Il s'agit aussi d'explorer le sens des mots. Un sujet sur « La sensibilité dans les lettres de l'année 1671 de Mme de Sévigné » est riche sémantiquement : quel sens a, au XVIIe siècle, ce terme qu'on associe communément au XVIIIe siècle ? Renvoie-t-il seulement à la faculté de sentir, d'éprouver des sensations ? Quels liens entre le terme de « passion » et la sensibilité au XVIIe siècle ? Comment concilier classicisme, jansénisme et sensibilité ? Comment, dans les lettres de Mme de Sévigné, concilier la maîtrise propre à l'écriture plaisante de la lettre et l'introspection ou l'abandon à la douleur de l'absence ? Ces interrogations autour du mot même du sujet constituent, on le voit, les prémices nécessaires à la problématisation. Tel autre sujet sur « Le quotidien des lettres de l'année 1671 » impose qu'on s'interroge sur ce que le terme « quotidien » recouvre précisément, qu'on le mette en relation avec la lettre-journal qui s'écrit *quotidiennement*, mais aussi qu'on se demande si le quotidien de Madame de Sévigné ne correspond pas à l'extraordinaire des autres

³¹ Nous pensons à l'ouvrage de Nadine Tournel et Jacques Vassevière, *Littérature : textes théoriques et critiques* (Colin, collection « Cursus ») pour les textes critiques, et au *Lexique des termes littéraires* sous la direction de Michel Jarrety (Librairie Générale française, « Livre de poche », 2001) comme exemple de dictionnaire littéraire pratique.

(notamment pour un lecteur contemporain) — enfin qu'on joue avec les mots en les tournant en tous sens.

De même, il est important de cerner le sujet dans sa variété : un sujet sur « La citation dans les lettres de l'année 1671 » ne renvoie pas exclusivement à un intertexte littéraire, Mme de Sévigné peut citer ses correspondants voire se citer elle-même. Ce sujet ne requiert donc pas une étude pointue des auteurs littéraires mentionnés et de leur influence sur l'écriture de la marquise, mais invite, plus largement, à réfléchir à la place de la parole d'autrui dans le propos de Mme de Sévigné et aux modalités de l'insertion de cette parole dans la lettre. De la sorte, le sujet devient, nous semble-t-il, beaucoup plus accessible : point n'est besoin, pour le traiter, de connaître en profondeur les œuvres et auteurs mentionnés. Il s'agit donc de problématiser et de proposer un corpus large plutôt que de s'effrayer face à l'ampleur d'un savoir savant que le sujet exigerait. Bien sûr, le sujet ne doit pas être perdu de vue, mais son acception peut être ouverte, ce qui peut permettre de problématiser plus facilement. Ainsi, un sujet sur « L'art de la dissimulation dans les livres I et II des *Annales* de Tacite » a été limité par le candidat au portrait de l'empereur Tibère alors qu'on pouvait à l'évidence considérer le sujet dans un cadre plus varié. De même, une leçon sur « Le bonheur dans les *Satires* » ne se résume pas aux préférences épicuriennes d'Horace. En réduisant singulièrement le sujet, d'une part on le rend beaucoup plus difficile qu'il n'est, d'autre part on en limite la portée, la variété et partant la richesse.

Sans sortir du sujet (une 2^{ème} partie portant sur « bonheur et souffrance » dans le sujet précité sur le bonheur dans les *Satires* a semblé pour le moins surprenante), il faut l'aborder diversement, l'ouvrir comme un éventail, et ne pas oublier de réfléchir aussi en termes esthétiques. Ainsi, un sujet sur « Le faux dans *Les Faux-Monnayeurs* » invitait à l'exploration de toutes les modalités d'un terme à la fois emblématique du roman (mentionné dès son titre) et éminemment polysémique. Il permettait de réfléchir à la notion de fausseté, de faussaire, de tromperie, mais aussi à l'idée d'artifice, d'art, et a contrario de naturel. Il permettait de parler d'économie, de littérature, de langage, de famille ou de société. On le voit, les directions ouvertes par ce sujet étaient particulièrement variées, la difficulté consistait à construire une problématique qui permette de lier ces divers champs d'investigation. De même, un sujet sur « L'enfance dans *Les Faux-Monnayeurs* » est délibérément problématique puisque, stricto sensu, le roman ne met pas en scène une galerie d'enfants mais d'adolescents et semble davantage réfléchir au passage à l'âge adulte pour un jeune homme qu'à la sortie de l'enfance. Pourtant, c'est bien ce terme que Gide utilise dans le roman, tant pour parler du petit Caloub que pour désigner Bernard ou Olivier.

L'ouverture du sujet dans des directions variées ne signifie nullement qu'il faille tenir un discours flou. Dans une leçon portant sur « L'art de conter dans les lettres de l'année 1671 de Mme de Sévigné », le jury a déploré qu'une candidate parle en général du style de Mme de Sévigné, de sa virtuosité ou de sa recherche du naturel sans s'interroger *spécifiquement* sur « l'art de conter » c'est-à-dire sur les modalités du récit, la manière de raconter, sur la relation entre récit et parole, sur le choix, dans le sujet, du verbe « conter » plutôt que « raconter », sur l'implicite référence à la fiction littéraire, sur la matière narrée etc. De même, ouvrir l'éventail du sujet n'est pas agréger au propos des développements sans rapport direct avec lui : un sujet de leçon est spécifique, autonome ; la leçon doit proposer un cheminement unique, une réflexion authentique, et ne peut donner lieu à un développement déjà lu ou déjà mené ailleurs, aucun collage ou transfert ne sont possibles. Le sujet de

leçon, aussi déroutant soit-il pour le candidat, doit être exploré en tant que tel et non rattaché à des notions connexes ou à des exemples canoniques mieux maîtrisés. Les examinateurs déplorent très souvent les verrues que sont, dans un développement, les mises au point de cours sur tel ou tel aspect : dans une leçon sur « La sensibilité dans les lettres de Mme de Sévigné de l'année 1671 » pourquoi multiplier les exemples de récits anecdotiques et proposer un développement sur les modalités du récit sévignéen ? Un tel sujet invitait naturellement à étudier davantage les moments d'épanchements lyriques et à réfléchir à l'écriture du sentiment.

Enfin, bien souvent, les candidats à l'agrégation de lettres classiques semblent oublier ce qu'ils savent ou compartimenter leurs connaissances. Les sujets de leçon portant sur la rhétorique (« Plaire dans les lettres de Mme de Sévigné », « La rhétorique dans *Les Confessions* », « L'éloquence dans *Les Confessions* ») montrent pourtant clairement qu'à l'agrégation de lettres classiques les candidats sont expressément invités à faire largement usage de leur culture antique. Ainsi, on regrette que les connaissances des candidats dans les langues et cultures de l'antiquité ne soient pas mises à l'honneur dans telle leçon de littérature française. Les examinateurs ont pourtant, eux, souvent l'envie de solliciter la formation classique du candidat en proposant, par exemple, un sujet sur « L'opinion dans les *Confessions* » qui joue à l'évidence sur *fama* et *doxa*, ou un sujet sur « Une crise de l'amour dans les pièces de Musset » qui attend une analyse du terme *crisis*, ou encore un sujet sur « Honte et fierté dans les *Confessions* » pour lequel le latin était d'un grand secours... Le jury a apprécié, à cet égard, qu'une candidate, face à un sujet sur « La nature dans les *Confessions* », joue sur les acceptions du terme 'nature' : le naturel, le tempérament / le cours des choses, le milieu où vit l'homme ; la nature naturée / la nature naturante. Cette ressource intellectuelle et spécifique que constituent les langues anciennes devrait, aussi souvent que possible, être sollicitée pour l'élaboration de la problématique.

Typologie des sujets

Si l'on fait abstraction des singularités de chaque libellé, on pourra commodément distinguer quatre types de sujets : les sujets portant sur des personnages (considérés isolément ou non), les sujets thématiques, les sujets notionnels ou techniques qui ressortissent souvent à la poétique des textes, enfin, les sujets fondés sur une citation ou une question. Ces catégories peuvent parfois sembler poreuses, elles peuvent cependant permettre quelques remarques synthétiques.

Ainsi, face à un sujet portant sur un/des personnages (Cléopâtre dans la *Vie d'Antoine* ; Œdipe dans *Œdipe* ; Bel Accueil et Danger dans *Le Roman de la Rose* ; Bernard et Olivier dans *Les Faux-Monnayeurs*...), il s'agit de se méfier de la tentation de la psychologie et de réfléchir plutôt à la réception du personnage par le lecteur ou le spectateur. Être de papier, le personnage existe par des mots qu'il s'agit d'analyser, des liens que l'auteur tisse entre les protagonistes, il comporte une fonction dans la diégèse, il prend voix dans un discours... Il s'agit d'être attentif au nom, à la construction, aux mises en relation, de ne négliger aucun des enjeux dramatiques ou narratifs, psychologiques ou esthétiques du personnage. Face à un tel type de sujet, des connaissances sur les grands travaux critiques (Philippe Hamon, Vincent Jouve, Michel Zérafra, Robert Abirached...) permettent de donner ampleur et profondeur à un raisonnement.

Les sujets thématiques (La violence dans *De pallio* et *De spectaculis* ; L'armée dans les *Annales* de Tacite ; L'amour dans *Le Roman de la rose* ; La

mythologie dans *Délie* ; La poste dans les lettres de Mme de Sévigné ; Le corps dans les *Confessions* ; Les figures féminines dans les pièces de Musset ; Les pères dans *Les Faux-monnayeurs*...) présentent la difficulté de leur apparente transparence. Contrairement à une citation pour un sujet de dissertation, ils offrent peu de prises pour une problématisation et requièrent une attention toute particulière à l'éventuelle polysémie des mots, au singulier ou pluriel, à la majuscule ou non... Il s'agit aussi de ne pas proposer un exposé qui ne s'intéresserait qu'à l'aspect thématique du thème proposé, c'est-à-dire qu'il faut savoir articuler la réflexion sur un thème à la poétique, l'esthétique, l'écriture spécifique de l'oeuvre, dans une attention de détail au lexique, à la métrique, à la prosodie...

Les sujets notionnels (La rhétorique dans *De pallio* et *De spectaculis* ; La technique du récit dans les *Annales* ; Histoire et poésie dans les *Annales* ; Philosophie et poésie dans *Œdipe* ; Le tragique dans *Œdipe* ; Comparaison et métaphore dans *Délie* ; Lettre et conversation chez Mme de Sévigné ; L'art de la narration dans les lettres de Mme de Sévigné ; La rhétorique dans *Les Confessions* ; L'éloquence dans *Les Confessions* ; La logique du paradoxe dans les pièces de Musset...) sont plus techniques : ils font intervenir des connaissances critiques, sans spécialisation excessive cependant : étude du récit, de la poésie, du théâtre ; analyses de genres, de formes, de registres ou de procédés d'écriture. Ces sujets demandent une maîtrise des grandes notions littéraires et un travail définitoire qui gagnera à être réinterrogé c'est-à-dire réenvisagé tout au long de la leçon. Il n'existe pas de définition simple et fixe d'une notion indépendamment du texte auquel on l'applique, de son époque et de son genre. Il ne s'agit donc pas de connaître a priori telle définition précise mais d'être capable, par exemple, de réfléchir aux sens et aux valeurs que recouvre le mot 'rhétorique' dès lors qu'on l'applique aux *Confessions*. De même les sujets relatifs à la narration n'exigent pas qu'un candidat maîtrise les ouvrages que Genette consacre au récit mais plutôt que cette notion lui soit suffisamment familière pour lui éviter toute frayeur et lui permettre de réfléchir à la place du récit par rapport au discours dans les lettres de Mme de Sévigné, aux procédés narratifs, aux talents de conteuse de la marquise etc. On n'attend nul formalisme des candidats, plutôt une capacité à s'interroger sur une notion qu'ils auront forcément croisée dans d'autres circonstances textuelles au cours de leur formation et qu'ils confronteront à un nouveau contexte.

Les sujets fondés sur une citation ou une question sont un peu plus rares (« Meurtres, dissensions, rivalités, batailles » (*Œdipe à Colone* v. 1234) ; Jason, un héros dans les *Argonautes* ? ; *De pallio*, *De spectaculis* : en quoi sont-ce deux oeuvres chrétiennes ? ; La satire : pièce composée ou pièce composite ? ; « En si durs Epygrammes » dans *Délie* ; *Délie* : un *canzoniere* pétrarquiste ? ; « Je est un autre » dans *Les Confessions*...). Ils appellent naturellement à la problématisation mais sont plus inventifs. Ils sollicitent les qualités de sensibilité littéraire des candidats et invitent à une approche stylistique de la citation. Dans le cas d'une phrase extraite de l'oeuvre au programme, il est nécessaire de bien l'analyser et de la contextualiser pour en mesurer les enjeux et en faire l'application à l'ensemble de l'oeuvre. Il s'agit de ne pas se laisser dérouter par ces énoncés moins communs. Ils sont d'ailleurs souvent très accessibles : ils offrent plus de prises à l'analyse qu'un sujet thématique, ils permettent une problématisation plus aisée et s'apparentent, de surcroît, à une formulation de sujet de dissertation comme le candidat en connaît.

Remarquons que nombre de sujets notionnels ou thématiques sont formulés de façon duelle : « Masculin et féminin », « La force et la ruse », « Amours et

Amour », « Grecs et barbares » pour ne choisir que des exemples de leçons portant sur les *Argonautes* d'Apollonios de Rhodes. Cette formulation amorce une problématisation par le rapprochement de deux termes voisins ou antagonistes. La question porte alors sur les liens qui unissent les deux termes du sujet (qu'il faudra prendre soin de ne pas séparer dans le plan). La juxtaposition ou la coordination invitent à faire jouer les deux termes l'un par rapport à l'autre, à tenir compte des relations logiques, d'identité, d'opposition ou de complémentarité qui les lient, à convoquer parfois des notions proches ou concurrentes, afin de mieux cerner leur contenu spécifique. Ce type de formulation dialectique exhibe ce qui est le fondement de toute réflexion intellectuelle : la mise en tension.

Concluons en rappelant que classique ou atypique, limpide ou opaque en apparence, un libellé de sujet de leçon exige toujours la même attention de la part du candidat. Il n'y a pas de sujet simple ou, du moins, qui ne débouche sur un enjeu majeur de l'œuvre étudiée, sur le repérage de tensions fortes en son sein, sur l'identification de débats interprétatifs. De même, il n'existe pas de « plan-type » et, pour un sujet donné, plusieurs approches concurrentes sont souvent possibles. Le meilleur plan sera celui qui permettra au candidat d'intégrer le plus grand nombre d'éléments à sa disposition (connaissances factuelles, analyse d'extraits) tout en éclairant différentes facettes du sujet — le tout s'organisant selon un développement construit de façon logique et progressive, reposant sur des tensions. Une leçon offre un cheminement dynamique, elle rend compte d'un parcours de pensée fondé sur une capacité critique.

L'étude littéraire

L'étude littéraire ressemble, par son support, à un commentaire composé mais doit être considérée comme une variante de la leçon, dans laquelle il s'agit de faire le tour des problèmes posés par une tranche de texte d'une certaine longueur. L'étude littéraire implique que le candidat élabore lui-même le problème posé par le découpage qui lui est proposé. On pourrait donc, dans un premier temps, appréhender l'étude littéraire comme un commentaire composé portant sur un fragment long d'une œuvre — généralement une vingtaine de pages. L'étude doit amener le candidat à mettre en lumière la spécificité de l'extrait qui lui est soumis. En cela, l'étude littéraire semble différer de la leçon. Mais elle s'en rapproche pourtant par l'exigence qui est celle du jury : l'étude littéraire, comme la leçon, rend compte d'une réflexion nourrie et s'appuie sur une problématique. Cette dernière devra mettre en évidence les aspects les plus intéressants du fragment proposé qui peuvent être selon les cas thématiques, génériques, stylistiques, historiques... Le cheminement de l'étude littéraire, comme celui d'une leçon, doit être progressif, aller vers plus de subtilité ou de complexité. Il ne s'agit pas de se contenter d'un plan descriptif et redondant.

Il ne peut être question, en 40 minutes, de tout dire de la séquence proposée. La qualité du travail se juge à la pertinence des choix opérés par le candidat. L'étude doit dégager le fonctionnement de l'extrait proposé, sa logique (il faut se poser la question du découpage opéré par le jury qui n'est en aucune façon le fruit du hasard), en prêtant attention, lorsque cela est porteur de sens, aux conditions d'énonciation, à la constellation des personnages, aux idées, à la dramaturgie, à l'organisation de la temporalité et de l'espace, aux développements de l'imaginaire, etc., sans pour autant transformer la leçon en une succession de rubriques prêtes à

servir : le but est bien de dégager les grands principes de cohérence de la séquence, raison pour laquelle on pourrait considérer qu'une étude littéraire doit parvenir à isoler la question centrale et spécifique au passage proposé et la traiter en y rattachant le plus d'éléments possibles (faits de structure, de langue, thèmes). L'étude littéraire doit en effet, comme toute leçon, être problématisée. Il s'agit, pour le candidat, de veiller à ne pas céder à la tentation du répertoire thématique et du morcellement ; seule une problématisation correctement conçue peut permettre de sacrifier l'accessoire au profit de l'essentiel. Mais cette problématisation doit se dégager du texte même : il faut résister à la tentation — toujours forte parce que rassurante — d'importer dans l'extrait et dans son analyse des idées toutes faites sur l'auteur et sur l'œuvre, que la séquence n'illustre pas nécessairement. Cela suppose une attention toute particulière à la structure du découpage proposé pour en dégager les effets de sens ainsi qu'à ses aspects formels.

Tout comme la leçon, l'étude littéraire ne peut reposer que sur une connaissance précise du texte et sur une attention particulièrement soutenue à sa lettre. On s'étonne qu'une candidate ait, tout au long des quarante minutes de son exposé portant sur une neuvaine de dizains de Scève, pris le parti d'éviter soigneusement toute allusion à quatre dizains (sur neuf). C'est ainsi que le verbe *voir*, répété dans chaque dizain, et qui constituait l'une des approches possibles de la neuvaine, n'a *jamais* été repéré dans la lettre du texte... De même, les études littéraires sur le *Roman de la Rose* procédaient, pour les moins réussies, sans référence précise à l'extrait du texte soumis à l'étude, ce qui est tout de même remarquable : pressée de présenter dans sa troisième partie un développement théorique complet sur le problème de l'inachèvement de l'œuvre de Guillaume de Lorris, une candidate n'a pas tenu compte du fait que son étude littéraire, précisément, ne contenait pas les dernières pages du roman... De même, fallait-il envisager le problème de la forteresse de Jalousie en évoquant un « combat » sans que jamais le texte ne l'évoque autrement que sur le mode hypothétique, alors que ce même texte insistait sur la construction, l'aménagement..., toutes questions auxquelles il aurait fallu se confronter dans l'étude. Des pans entiers des extraits proposés à la réflexion restaient ainsi dans l'ombre d'un plan mécanique, adaptable à d'autres parties de l'œuvre, et lui-même soumis à l'invariable problématique du « moment de transition ».

L'étude se nourrit aussi des micro-lectures proposées par le candidat. Comme dans une leçon, ces analyses formelles de détail sont nettement supérieures qualitativement à de simples citations qui peuvent paraître strictement illustratives (surtout lorsqu'elles s'accumulent). Les micro-lectures, elles, permettent de problématiser un propos tout en restant au plus près du texte et d'être attentif au style. D'une manière générale, la leçon ou l'étude littéraire reposent sur des *analyses* et non sur des affirmations illustrées par des exemples. Le dynamisme de l'exposé sera donc étayé par l'examen approfondi de quelques extraits incluant des commentaires stylistiques servant à mieux dégager les enjeux de la séquence. On attend aussi, dans une étude littéraire, des moments de lecture orale d'un ou plusieurs extraits de la séquence proposée (moments harmonieusement articulés au raisonnement, bien sûr) et non la simple citation rapide, ici ou là, d'un terme ou d'une phrase. Le grec et le latin ainsi que l'ancien français appellent ici une mention spéciale qui vaut pour l'étude littéraire comme pour la leçon : les citations sont lues dans le texte original et sont immédiatement accompagnées de leur traduction. Si les

candidats disposent, comme il est d'usage, d'une édition bilingue pour leur préparation, il n'en demeure pas moins qu'ils doivent fournir une traduction personnelle des passages qu'ils citent. C'est l'une des règles de l'exercice.

La difficulté de l'exercice tient à des exigences qui peuvent sembler contradictoires : le candidat doit en effet chercher dans la séquence qui lui est proposée une unité et une progression (narratives, thématiques, argumentatives) ainsi qu'une représentativité de l'œuvre dont elle est extraite. Il faut donc inscrire l'extrait dans une œuvre sans cesser pourtant de rendre compte d'une séquence particulière dans toute sa particularité, cela demande une gymnastique qui fait alterner l'attention au détail et la mise en perspective avec l'ensemble : le début des *Annales* ne fait pas qu'insister sur les intrigues de cour et le rôle de la femme en tant que conspiratrice, il constitue aussi une préface au texte qui pose le choix narratif de l'historien et la pratique capitale de la *controversia*. De même, si l'étude de la composition globale de la séquence est obligatoire, elle doit être minutieuse et attentive à la transformation progressive de chaque élément et à sa dynamique interne. Là encore, la vue d'ensemble doit être relayée par l'analyse de détail. Telle étude du journal d'Edouard (les pages 100-116 relatant le mariage de Laura et évoquant la pension) est restée au stade de l'observation paraphrastique du texte, observation portant sur les personnages notamment et décrivant la vie d'une famille dans une pension, sans parvenir à passer aux étapes de l'interprétation de l'ensemble de la séquence sélectionnée et de la mise en relation de l'extrait et de l'œuvre.

Mais si l'attention au détail n'est pas la paraphrase, la mise en perspective n'impose pas, elle, de faire passer l'extrait sous les fourches caudines des grandes thématiques de l'œuvre ou de l'auteur : en étude littéraire, comme en leçon, tout est affaire de nuance. Il s'agit de ne pas négliger la possible hétérogénéité de l'extrait proposé au regard de l'œuvre, mais aussi de repérer ses tensions internes, ses changements d'orientation ou de ton, ses lignes de rupture. Ainsi, plutôt que de chercher à tout prix dans telle neuvaine de la *Délie* une continuité narrative et une progression thématique conforme à d'autres séquences du recueil, il importait d'être attentif à ce que l'ensemble proposé pouvait avoir de fragmenté et de répétitif. Les études littéraires portant sur quelques lettres de Mme de Sévigné posaient un même problème d'unité et de continuité. Là encore, il ne s'agissait pas de plaquer a priori sur le groupement une continuité de propos ou de préoccupation mais d'admettre plutôt l'art du coq à l'âne et de l'analyser.

Méthodologie des deux exercices

Rappelons enfin qu'une leçon ou une étude littéraire se fait en quarante minutes et en trois parties qui suivent un plan strict, soigneusement orchestré. Plus qu'à l'originalité des titres de chaque partie, il convient de veiller à leur justesse ainsi qu'aux transitions qui permettent de les relier : la réussite d'une leçon vient de la clarté de l'élocution, de la parfaite connaissance de l'œuvre mais surtout du mouvement d'une pensée qui se déploie de manière progressive et logique. Les transitions sont, dans le raisonnement, des étapes essentielles.

Les trois parties doivent aussi être équilibrées. Il est inconcevable de consacrer vingt minutes à la première partie puis dix et cinq aux deux suivantes. D'autant que la première partie d'une leçon est volontiers organisée autour d'une typologie argumentée et que les parties cheminent vers plus de complexité ou

d'abstraction. Une mauvaise gestion du temps donne inmanquablement l'impression d'un exposé purement descriptif. Rappelons que la leçon rend compte d'un parcours intellectuel au terme duquel le jury comme le candidat sortent instruits, éclairés. Supprimer ou réduire des étapes de l'itinéraire, c'est mettre en péril toute la démarche intellectuelle. De même, on imagine difficilement une excellente leçon en vingt minutes. La quantité n'est pas synonyme de qualité mais une pensée a besoin, pour montrer sa profondeur et s'imposer, d'être construite (et non livrée) et étayée. Cela requiert du temps, une progression, une ampleur.

Enfin, la leçon comme l'étude littéraire sont des épreuves *orales* et, à ce titre, on ne saurait trop insister sur l'engagement qu'elles impliquent. À chacun son éloquence mais il s'agit bien pour tous de capter l'attention d'un auditoire par un propos clair, précis et vivant.

Certaines leçons ont été à cet égard, pour le jury, de grands moments de joie. Si le jury ne formule pas de commentaires sur l'exposé (l'entretien vérifie des points laissés dans l'ombre par le candidat ou invite à revenir, le cas échéant, sur des affirmations erronées ou téméraires, à infléchir telle interprétation ou à l'approfondir), il n'en ressent pas moins du plaisir quand l'exposé du candidat le porte, l'éclaire et le stimule.

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

établi par Michel Figuet

Pour la troisième année, les candidats de la session 2013 ont passé cette épreuve relative à la première des dix compétences du référentiel de formation des maîtres telles que les définissait l'arrêté du 12 mai 2010 publié au B.O.E.N. n°29 du 22 juillet 2010. La maîtrise de cette compétence atteste la capacité et la volonté du candidat de transmettre les valeurs de la République dans le déroulement de son enseignement.

Cette épreuve orale, intégrée à la leçon, propose aux candidats de tisser des liens entre l'œuvre ou le passage sur lequel porte la leçon et l'attitude éthique et responsable d'un futur professeur de Lettres, fonctionnaire de l'Etat.

Or, si certains candidats ont pu observer des cours dispensés par des professeurs expérimentés lors de leur première année de master, si la deuxième année de ce cycle d'étude leur a permis d'enseigner quelques semaines, l'absence d'une expérience durable du métier d'enseignant les a conduits le plus souvent à tenir un discours qui dénote un évident manque de réflexion quant à cette compétence des plus importantes.

Quelques exemples permettront de mieux percevoir l'esprit de cette épreuve et le rapport possible entre les sujets proposés et les thèmes que l'on aurait pu explorer :

Tertullien : « En quoi ces deux œuvres sont-elles chrétiennes ? » : laïcité et religion.

Rousseau : « Les représentants de la religion dans *Les Confessions*. » : idem

Plutarque : « Les vertus romaines dans *la Vie d'Antoine*. » : la notion de « vertu ».

Tacite : « Romains et barbares dans les livres I et II des *Annales*. » : la barbarie de nos jours.

Tacite : « Ironie, insinuations et rumeurs dans les livres I et II des *Annales*. » : La façon dont s'écrit l'Histoire.

Plutarque : « Romains et orientaux *la Vie d'Antoine*. » : La question de l'altérité.

Madame de Sévigné : « La peinture du quotidien dans les *Lettres de l'année 1671* ». Qu'est-ce que communiquer pour des élèves ?

Les résultats sont éloquentes :

- la moyenne de l'épreuve est de 1,61/5 et 119 notes sont inférieures ou égales à 2,5.

- Seuls quatorze candidats ont obtenu des notes supérieures à 2,5/5.
- La note maximale de 5 n'a été atteinte qu'une fois.

C'est assez dire la déception du jury dans de trop nombreux cas.

Rarement, les candidats ont proposé une prestation claire, organisée, qui témoignât non seulement d'une réflexion préalable mais aussi de la capacité à saisir les enjeux réels dont le sujet de la leçon pouvait permettre l'exploration.

Ainsi les jurys ont-ils entendu diverses propositions de parcours pédagogiques pour les classes de collège, de séquences pour des classes de lycée ce qui, pour intéressant que cela pût être, ne constituait pas l'objet essentiel de l'épreuve. Pas plus que n'étaient recevables les propos préparés à l'avance et appliqués sans grande pertinence à une œuvre ou un texte, les discours dénués de problématique, désordonnés, superficiels voire moralisateurs.

Plus que des réponses attendues et en fait purement déclaratives, le jury a apprécié la pertinence des questions que se sont posé les candidats qui ont le mieux réussi l'épreuve. Car c'est bien dans l'analyse juste, dans le questionnement approprié plutôt que dans l'affirmation assénée de solutions que se manifeste le plus clairement l'aptitude du candidat à tenir compte de cet enjeu majeur. En cela, cette année, ont été les plus valorisées les prestations qui ont dénoté la pleine conscience qu'avaient les candidats de leurs responsabilités à l'égard de leurs élèves.

Nota bene : le texte de référence pour la session 2013 – l'arrêté du 12 mai 2010 publié au B.O.E.N. n°29 du 22 juillet 2010 – est abrogé et remplacé par le *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* - arrêté du 1-7-2013 – J.O. du 18-7-2013 – et publié au B.O.E.N. n°30 du 25 juillet 2013.

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

établi par Denis Pernot

Il convient de rappeler ici, comme l'ont fait les précédents rapports, que l'explication d'un texte doit être une construction, progressive et cohérente, et qu'elle ne saurait prendre la forme d'un empilement de remarques, privées de ligne directrice, sur les détails d'un texte. Faute de disposer d'une telle construction, l'explication se condamne à rester descriptive, ce qui conduit le candidat à se contenter maladroitement de relever des figures de style ou à examiner des constructions grammaticales sans se donner la possibilité de se livrer à un authentique travail interprétatif. L'explication doit en effet proposer le dévoilement d'un sens, la démonstration de la validité d'une hypothèse de lecture qui, esquissée en son seuil, se dessine de plus en plus nettement à mesure que le candidat avance dans l'examen du texte et qu'une bonne conclusion doit pouvoir, en fin de parcours, formuler en termes nets et précis. Aussi les candidats, très peu nombreux, qui font le choix de présenter un commentaire plutôt qu'une explication prennent-ils le risque de se mettre dans l'impossibilité de rendre compte des jeux d'un texte, d'en percevoir la tonalité et de se saisir pleinement de sa singularité. Tel a été le cas d'une analyse d'un extrait d'*Il faut qu'une porte soit ouverte ou fermée* de Musset qui a cru bon de distinguer dans son plan les répliques du Comte et celles de la Marquise...

Si la construction d'une explication doit éviter les contradictions, les incohérences et les imprécisions, elle doit également rejeter les certitudes réductrices, que certains candidats assèment péremptoirement, et rester ouverte à des infléchissements et à des enrichissements interprétatifs qui peuvent, par la suite, être l'objet de l'entretien que conduit le jury. De manière générale, il faut rappeler ici qu'une explication ne saurait être l'occasion de reprendre le discours critique qui porte sur un auteur ou une œuvre, ce à quoi se cantonnent parfois de maladrites et toujours trop longues introductions, mais de mettre les connaissances acquises à l'épreuve d'un texte singulier en les utilisant comme autant de points d'appui dans le cadre d'une démarche attentive à révéler les effets d'un travail d'écriture sur un lecteur ou un spectateur. Faute de s'engager dans une telle démarche, certains candidats se condamnent à en rester à des analyses psychologisantes, parfois faussées, et ne peuvent envisager l'originalité des textes qui leur ont été proposés – notamment lorsque ceux-ci relèvent du comique, font montre d'humour ou reposent sur des phénomènes de double énonciation. Rigoureuses et outillées, les meilleures explications qu'il a été donné au jury d'entendre ont renoncé à tout dogmatisme et à tout pédantisme pour se mettre à l'écoute des difficultés et des résistances propres au texte proposé, à ses complexités et à ses ambiguïtés. Elles ont aussi témoigné d'une conviction, portée par une assurance d'exposition, et d'un plaisir d'analyse qu'elles ont su faire partager au jury.

Les remarques qui précèdent l'indiquent déjà : la réussite d'une explication repose nécessairement sur une connaissance précise de l'œuvre dont est extrait le passage proposé au candidat. Bien que celui-ci se voie remettre un exemplaire de l'édition inscrite au programme, le temps de préparation est évidemment trop court pour qu'il puisse le perdre en feuilletages à la recherche d'un écho ou d'une résonance ou de précisions sur la situation de l'extrait dans le contexte d'une œuvre sur laquelle il a travaillé l'année de préparation durant. Le jury ne peut, à cet égard, que regretter que quelques candidats lui aient semblé n'avoir que de vagues souvenirs factuels des œuvres : comment lire le premier des passages des lettres où Mme de Sévigné évoque le suicide de Vatel en ignorant qu'elle en fait état à deux reprises ? comment comprendre les enjeux de la fin de la conversation d'Édouard et de M. Molinier chez Foyot sans prendre en compte le fait que le père d'Olivier est alors pris de boisson, ce que font entendre alors et sa vulgarité et les hésitations de sa parole ? Si les candidats doivent pouvoir mobiliser leur connaissance générale des œuvres au moment où ils pénètrent dans la salle de préparation, ils doivent aussi, comme le montre ce dernier exemple, prendre le temps de parcourir les pages qui précèdent et celles qui suivent l'extrait qu'ils expliquent. Plusieurs des meilleures explications de dizains de Scève ont ainsi su faire entendre divers échos entre différentes pièces, les mettre en rapport avec l'emblème qui les précède et mettre à jour les jeux auxquels le poète se livre sur des fondements mythologiques et/ou thématiques. De la même manière, les candidats doivent aborder l'extrait sur lequel ils travaillent en mobilisant un certain nombre de connaissances historiques et sociales, connaissances qui peuvent leur interdire de commettre des contresens grossiers : Dame Pluche dans *On ne badine pas avec l'amour* ne saurait être tenue pour socialement supérieure à Camille ; les questions d'« honneur » et de « réputation » qui conduisent Vatel au suicide doivent être rapportées aux valeurs aristocratiques dont sont porteurs ceux qui l'entourent ainsi que Mme de Sévigné narrante à sa fille cet événement qu'elle peine à comprendre. De manière similaire, il aurait été utile quand Rousseau évoque précisément les sensations (spectacle du paysage, jouissance de la campagne...) qui l'envahissent au cours de ses voyages pédestres de mentionner l'arrière-plan sensualiste de pages que les meilleurs candidats ont su en outre relier à quelques-unes des idées que l'auteur des *Confessions* défend dans ses œuvres philosophiques.

Dans la mesure où elles leur paraissent quelque peu négligées par les candidats, les membres du jury souhaitent attirer leur attention sur l'importance qu'il convient d'apporter à deux étapes de l'épreuve : la lecture du texte et l'entretien final. Intervenant après qu'ont été données des informations générales sur l'extrait à expliquer, sa lecture doit faire l'objet d'une préparation attentive dans la mesure où elle doit permettre de faire entendre l'hypothèse interprétative qui guidera ensuite l'explication. Aussi convient-il d'éviter de lire l'extrait de manière plate et monocorde et surtout trop rapidement – ce qui conduit bien des candidats à produire des cuirs particulièrement désagréables. Il faut savoir, en cette étape de l'épreuve, ménager des pauses, marquer des rythmes qui peuvent renvoyer aux divers mouvements du passage, jouer sur des ruptures de ton, faire ressortir des sautes dans les registres de langue lorsque ceux-ci sont instables... Ces remarques, qui valent pour tous les textes, prennent une plus grande importance encore pour ce qui tient à la lecture d'extraits d'œuvres dramatiques (il faut faire entendre le comique de la langue de maître Blazius dans la première scène d'*On ne badine pas avec l'amour*) et à celle de pièces poétiques. Beaucoup de dizains de la *Délie* ont ainsi été mal lus, les décasyllabes devenant des octosyllabes ou des alexandrins, ce qui a amené le jury à

demander à des candidats de relire des vers et à constater que les connaissances prosodiques de certains d'entre eux étaient fort hésitantes.

Les membres du jury ont également constaté qu'un certain nombre de candidats n'accordent pas au déroulement de l'entretien qui suit leur prestation l'intérêt et l'importance qu'il mérite : quelques-uns d'entre eux ferment même alors l'ouvrage qui leur a été remis et demandent l'autorisation de le feuilleter sitôt qu'ils sont confrontés à une question précise... Il convient donc de leur rappeler que l'entretien est un moment essentiel de l'épreuve, un moment au cours duquel ils doivent manifester leur capacité à dialoguer avec les membres du jury. Dans la mesure où les questions qui sont posées au candidat n'ont d'autre objectif que de le conduire à revenir sur une affirmation erronée ou contestable, à préciser un point de lecture ou à l'amener à développer l'interprétation qu'il a construite, deux positionnements discursifs doivent être évités. Celui de candidats qui, croyant avoir affaire à une « reprise » se réfugient dans une forme de mutisme, qui a parfois pu paraître un peu arrogante, les amenant à multiplier des « d'accord » plus ou moins convaincus (et même de simples « OK »... !); celui de candidats qui, à l'inverse, se lancent dans de trop longues réponses dans le cadre desquelles ils ont souvent tendance à défendre la lecture qu'ils ont présentée plutôt qu'à se laisser porter par la logique d'une suite de questions les amenant à revenir sur certains points de leur analyse, à la modifier ou à l'infléchir. Ultime moment de l'épreuve, l'entretien est le lieu d'un échange que le candidat, si fatigué qu'il soit alors, doit aborder avec toutes ses capacités de concentration de façon à pouvoir se saisir de l'occasion d'amender ou de poursuivre son travail de lecture. À ce moment de l'épreuve, le jury apprécie en effet non seulement la précision et l'exactitude des réponses qui sont apportées à ses questions, mais aussi ces qualités d'ouverture d'esprit et de dialogue dont tout enseignant doit pouvoir faire preuve et montrer.

Les membres du jury ont par ailleurs constaté que certains candidats maîtrisent assez difficilement plusieurs termes techniques d'usage fréquent (polyptote, ironie tragique, hypotypose, focalisation...) qu'ils utilisent parfois à mauvais escient tandis que d'autres qui évoquent, par exemple, « la première partie du vers » pour désigner un hémistiche ou qui se montrent incapables d'identifier une métaphore leur ont paru ignorer des notions essentielles pour la bonne conduite d'une explication. Ils ont également été frappés par d'assez fréquents excès de familiarité et ne peuvent que s'étonner d'entendre des candidats déclarer que tel personnage est « accro au jeu » ou « sort une maxime » à un autre avec qui il serait « sur la même longueur d'ondes » (*sic*). Aussi souhaitent-ils rappeler pour finir que l'explication, exercice qui passe par l'examen attentif de jeux de langage, doit être conduite dans une langue précise et correcte (l'« isolation » n'est pas l'« isolement » ; une « circonvolution » n'est pas une « circonlocution »...) et que les circonstances de l'épreuve exigent une tenue de langue et de syntaxe tout comme l'exercice de la profession d'enseignant auquel prépare l'agrégation.

RAPPORT SUR L'EXPOSE DE GRAMMAIRE

établi par **Violaine Géraud**

L'exposé de grammaire, couplé à l'épreuve d'explication d'un texte postérieur à 1500, a pour vocation d'évaluer la capacité du candidat à analyser les mécanismes du fonctionnement de la langue française, mais aussi à problématiser et à s'interroger sur les phénomènes linguistiques, dans une perspective d'enseignement du français dans le secondaire s'appuyant sur les acquis récents de la recherche universitaire. Le jury mesure l'aptitude du candidat à transmettre à des élèves un savoir et une réflexion sur la langue.

Le rattachement de la question de grammaire aux textes du programme invite aussi à aborder la grammaire du discours et à réfléchir sur la relation entre faits de langue et faits de discours. Au reste, l'exposé de grammaire, peut, selon les sujets, apporter un éclairage à l'explication de texte.

Par ailleurs, il faut signaler que les pré-requis théoriques exigés à cette épreuve ne sauraient se limiter aux connaissances grammaticales acquises dans le cadre de la préparation aux épreuves de langues anciennes. Pour les candidats déjà enseignants, le niveau des manuels scolaires ne saurait non plus leur suffire à passer cette épreuve avec succès. **Il faut impérativement acquérir des connaissances actualisées en grammaire universitaire pour réussir l'épreuve.**

Le propos de ce rapport, qui s'inscrit dans la continuité et en complément de ceux des années précédentes, dont la lecture demeure indispensable, est d'aider les futurs candidats dans leur préparation théorique et lors du déroulement de l'épreuve.

Après avoir exposé les impressions d'ensemble sur la session 2013, nous évoquerons les principales erreurs à éviter, puis proposerons un rappel du format de l'épreuve, suivi de conseils théoriques et méthodologiques.

Impressions d'ensemble sur la session 2013

La moyenne de l'épreuve correspond à celle du concours (autour de 8,5 / 20) et le jury déploie au maximum l'éventail des notes, qui sont allées cette année de 1 à 19. Il s'agit donc d'une épreuve où, avec un travail régulier tout au long de l'année, il est possible d'obtenir une très bonne note.

Il semblerait que les candidats aient lu les rapports des années passées, car un certain nombre d'erreurs ont quasiment disparu (énoncés non compris, récitation de conjugaison, absence totale d'introduction et de plan ...) ainsi que les exposés trop rapides (moins de 5 minutes).

Cependant, le manque de connaissances théoriques chez certains candidats reste problématique.

Erreurs fréquentes à éviter

• L'application des outils grammaticaux des langues anciennes

Une erreur fréquemment rencontrée, et déjà soulignée par de nombreux rapports antérieurs, est l'application à l'étude du français des notions utilisées pour l'étude des langues anciennes. Rappelons que la logique de ces langues diffère et surtout que, dans le cas des langues anciennes, « les connaissances grammaticales permettent l'apprentissage de la langue, et l'identification des faits de langue dans les textes [...]. Dans le second [pour le français], il s'agit de construire une représentation du fonctionnement de la langue et de ses variations dans le temps ou suivant les registres convoqués dans l'écriture littéraire. » (Rapport 2011).

• L'introduction cache-misère

Des connaissances théoriques modernes sont requises. Il faut présenter clairement la notion, à partir de ce qu'en disent les grammaires universitaires, et de façon à faire émerger des questions et problématiques qui pourront être exploitées si le corpus le permet.

• La stratégie d'évitement

Les questions posées le sont en fonction d'une ou plusieurs difficultés présentées par le texte, et c'est la mise en relief de ces difficultés qui est attendue par le jury. La stratégie de l'évitement est sans doute la plus pénalisante pour le candidat. Fuir les cas difficiles pour s'attarder longuement sur des occurrences faciles ou similaires est rarement payant. Il faut affronter les difficultés, présenter plusieurs hypothèses si on hésite. La faculté à problématiser est fondamentale ; elle va de pair avec l'art de passer élégamment et avec prestesse sur tout ce qui est trop simple, trop évident.

• Le traitement partiel du sujet

Selon les types de question (voir ci-dessous), des angles d'approche multiples peuvent être requis : concernant les fonctions, par exemple, il convient de ne pas se limiter à la catégorie la plus fréquente concernée (par exemple, sur l'attribut, ne parler que de l'adjectif et oublier les relatives et les groupes nominaux) ; pour les temps verbaux, c'est la dimension aspectuelle, pourtant fondamentale (tout comme dans les langues anciennes), qui est le plus souvent oubliée.

• L'absence de théorisation

L'absence d'introduction laisse souvent présager un exposé se limitant à un simple relevé saupoudré au mieux de remarques paraphrastiques. Nous reviendrons sur ce point.

• L'exposé descriptif et l'analyse occurrence par occurrence au fil du texte

Heureusement en recul, ce type d'exposé relève d'une absence de préparation à l'épreuve et ne saurait obtenir une note supérieure à 2/20.

Format de l'épreuve

• Le corpus

Attention, la question de grammaire peut concerner tout le corpus (sur l'infinitif par exemple) ou seulement un extrait du texte, pour des questions à occurrences nombreuses (l'article). Il convient de bien lire le bulletin de tirage : les occurrences relevées hors corpus ne seront pas prises en compte par le jury, même si les analyses sont justes.

• Les types de questions possibles sont très variés

- ⇒ Questions portant sur une catégorie (parties du discours – *l'adjectif qualificatif* – ou fonction – *l'attribut* –). Ce sont de loin les plus fréquentes.
- ⇒ Questions de grammaire énonciative (« *l'interrogation* » ; *injonctions et exclamations*).
- ⇒ Syntaxe de la phrase (*les subordonnées*)
- ⇒ Organisation communicationnelle du discours (*les syntagmes détachés* ; « *la négation* »).
- ⇒ Étude d'un morphème (« *que* » ; « *qui* » ; « *de* »).
- ⇒ Autour du verbe, des questions variées sont possibles : *les modes, les temps de l'indicatif, la forme pronominale du verbe...*
- ⇒ Les questions associant deux notions qui invitent à partir de leur problématique commune et à éviter de les séparer par le plan (*appositions et attributs*).
- ⇒ La question de *Remarques syntaxiques* qui suit la tradition des *Remarques nécessaires* très présente dans les concours, invite le candidat à faire des remarques selon un ordre hiérarchique en allant des problèmes macro-structuraux aux problèmes micro-structuraux, et dans chaque partie, en hiérarchisant des problèmes majeurs aux problèmes mineurs (en ne suivant surtout pas le fil du texte !)

• La différence entre les questions

Certaines questions ont beaucoup d'occurrences, d'autres présentent un corpus beaucoup plus restreint.

Ce phénomène n'induit pas d'injustice entre les candidats. Il s'agit simplement de faire preuve de souplesse et d'adaptation (qualités requises d'un futur enseignant) : si le corpus est long (*L'article, Les pronoms*) on relèvera toutes les occurrences, que l'on regroupera, mais on ne traitera en détail que les cas problématiques. La question requiert un traitement synthétique. Si le corpus n'a en revanche que 4 ou 5 occurrences (*Le subjonctif*), il faut alors étudier en détail les valeurs de chacune de ces occurrences. Chaque type de sujet nécessite donc une approche différente. Quand un sujet est double (ex. *apposition et attribut*), il faut partir de ce que ces notions ont en commun (en l'espèce, *apposition* et *attribut* opèrent une prédication) avant de montrer les différences (prédication essentielle pour l'attribut, accessoire pour l'apposition). Un sujet libellé comme *l'expression de la négation* englobe plus largement tout ce qui exprime la négation qu'un sujet qui dit seulement *la négation* ; il conduit à quitter la syntaxe pour aller vers la sémantique. Si le libellé vous surprend, il faut partir de cette surprise et en faire un tremplin plutôt que paraître impassible.

• Le déroulement de l'épreuve

L'épreuve de grammaire dure 10 minutes et elle est suivie d'un entretien de 5 minutes au plus avec le jury. Le temps de préparation doit être proportionnel à la durée de l'épreuve ; le candidat y consacrerait donc environ un cinquième du temps de préparation, soit 30 minutes.

Il s'agit d'une épreuve uniquement grammaticale (hormis en fin de conclusion, on ne mêle pas de remarques stylistiques), mais dont les prolongements peuvent être exploités dans l'explication littéraire.

La question de grammaire peut être présentée en premier ou en second lieu, avant ou après l'explication de texte. Le candidat, après avoir lu le texte, doit annoncer l'ordre de ses exposés. Commencer par la grammaire est particulièrement justifié si cela sert l'explication. Toutes les questions ne se prêtent cependant pas à ce type de prolongement. Lorsqu'elles s'y prêtent, notamment les questions qui ont des développements pragmatiques comme « la négation », « l'interrogation », ou « les valeurs des temps de l'indicatif », on peut synthétiser en fin de conclusion de l'exposé de grammaire une interprétation stylistique du fait de langue analysé.

L'épreuve est adossée aux programmes du second degré. Elle peut donc inclure légitimement des éléments de grammaire de texte et de grammaire énonciative, avec des intitulés qui ne soient pas déconcertants (*l'anaphore*).

Si l'orientation de l'épreuve est essentiellement syntaxique, il va de soi que des éléments de morphologie, de sémantique, de pragmatique doivent parfois enrichir le propos. Signalons que la morphologie ne doit pas être exploitée pour elle-même (le candidat ne récitera pas la flexion des verbes conjugués ni les variantes morphologiques du pluriel des adjectifs), mais en lien avec la syntaxe (morpho-syntaxe).

La perspective est plutôt synchronique. Toutefois, pour les textes du XVI^e et du XVII^e siècles, le jury attend des considérations sur les spécificités d'emploi à l'époque concernée et sur l'évolution du phénomène syntaxique jusqu'au français moderne. Une grammaire historique doit donc être consultée par les candidats durant l'année.

L'exposé commence par une introduction théorique problématisant la question posée (pour l'étude des *pronoms personnels* par exemple, il faut partir de la différence entre *la personne* (première et seconde personnes) et *la non-personne*, en se référant à E. Benveniste, ou à la différence entre les *pronoms nominaux* et les *pronoms représentants*. Il faut aussi s'interroger sur la pertinence d'inclure *on* dans le corpus d'étude – ce que l'on fera finalement, après avoir argumenté) ; la question morphologique distinguant entre *formes conjointes* et *formes disjointes* (atones/toniques) doit aussi être prise en compte.

Les occurrences ne posant pas de problème (par exemple *le pronom personnel de forme « je »*) seront regroupées et très rapidement analysées, et le candidat s'attardera sur les cas épineux (le pronom *on*, ou un pronom de la troisième personne dont le référent est ambigu dans le texte) pour lesquels la question a été justement posée. Il n'est pas interdit de proposer plusieurs hypothèses d'analyse, d'exposer ses doutes ou de mettre en débat, de façon argumentée, la question proposée, à la lumière des théories contemporaines (l'appellation même de *pronom*, par exemple, est contestable puisque bien souvent un *pro-nom* ne « remplace » pas un nom ou quoi que ce soit d'autre. Voir aussi l'exemple de la *proposition infinitive* dans le rapport de 2010). En général, les débats en vigueur sont bien synthétisés dans les grammaires universitaires recommandées pour les concours (voir les éléments de bibliographie ci-dessous).

L'exposé se termine par une conclusion rapide, qui peut déboucher sur quelques brèves remarques concernant les implications stylistiques de la question.

L'entretien dure au plus 5 minutes. L'examineur l'oriente sur les manques de l'exposé (il revient sur un cas fautif, sur une omission ou une analyse trop rapide). Il est fréquent que la note augmente lors d'un entretien bien conduit, lorsque le candidat rectifie ses erreurs et se montre ouvert dans l'interaction. Le jury ne pousse pas à la faute. Parfois les questions ne sont là que pour approfondir un exposé déjà excellent. Le candidat ne doit pas tirer de conclusions hâtives des questions posées par le jury.

Conseils méthodologiques

• Durant l'année de préparation

Il s'agit d'acquérir les éléments théoriques permettant d'aborder la question posée dans une perspective analytique et critique, avec la rigueur terminologique qui s'impose. Le candidat doit être au fait des acquis récents de la recherche en grammaire et en linguistique, acquis synthétisés dans les manuels universitaires recommandés pour les concours.

Le flou terminologique est à bannir absolument et un certain nombre de concepts de base sont des pré-requis impératifs. Pour la négation, il n'est pas admissible d'ignorer la distinction *totale/partielle ou nucléaire*».

Quant à la terminologie « datée », il est conseillé de lui substituer celle désormais en vigueur, et dans la recherche universitaire, et dans les programmes du secondaire. On préférera par exemple à la distinction *sujet apparent/sujet réel* celle de *sujet sémantique/sujet syntaxique*. Suivant en cela la terminologie grammaticale des programmes scolaires, on parlera de *déterminant démonstratif* plutôt que d'*adjectif démonstratif*, d'*aspect global/sécant ou sécant/non-sécant* (d'autres terminologies sont envisageables) et non d'*aspect ponctuel/duratif*. L'essentiel ici n'étant cependant pas dans la maîtrise d'une terminologie byzantine, mais dans la bonne utilisation de ce que ces concepts recouvrent. Un candidat qui parlera d'*adjectif démonstratif* dans une analyse convaincante sera moins sanctionné que celui qui parlera de *déterminant démonstratif* en appliquant la notion à un pronom ! Toutes les écoles théoriques sont acceptées par le jury, seule leur maîtrise (définitions exactes) est de rigueur.

Pendant l'année préparatoire, le candidat travaillera régulièrement, à la fois avec les manuels de référence et sur les textes eux-mêmes, pour se familiariser avec le type de questions que chaque genre/texte appelle.

• Ouvrages de référence

Les ouvrages recommandés dans les rapports précédents sont toujours d'actualité. Le manuel de référence des concours reste la *Grammaire méthodique du français* de Martin Riegel, Jean-Christophe Pellat, René Rioul, PUF, réédition 2009. On la complètera avec profit par la *Syntaxe du français* d'Olivier Soutet, PUF, collection « Que sais-je ? ». Pour une mise au point sur la syntaxe de la phrase, la *Grammaire de la phrase française* de Pierre Le Goffic reste un incontournable. Les *100 fiches pour comprendre les notions de grammaire* de Gilles Siouffi et Dan Van Raemdonck, éditions Bréal, peuvent également constituer une bonne synthèse pour les révisions. Enfin, une grammaire spécifique pour l'étude des phénomènes de langue classique

doit également figurer dans la bibliothèque de l'agrégatif. À ce titre la référence demeure la *Grammaire du français classique* de Nathalie Fournier, Belin.

• Au moment de la préparation de l'épreuve

Le candidat doit d'abord s'interroger sur les enjeux de la question (« Pourquoi cette question a-t-elle été posée sur ce texte ? »).

Loin de fuir les difficultés, le candidat doit donc partir à leur recherche.

L'enquête menée au cours de la préparation doit conduire à une mise en débat des occurrences problématiques. Encore une fois, l'enjeu n'est pas de réciter un cours, mais de montrer des capacités et une finesse d'analyse. Le jury saura gré au candidat d'avoir pris des risques interprétatifs, d'avoir suivi ses intuitions, même s'il doit reconnaître en fin de compte que la réponse qu'il apporte ne lui donne pas entièrement satisfaction !

Dans l'élaboration de sa problématique, le candidat doit ne traiter que le sujet, mais tout le sujet.

L'introduction théorique doit soulever les problèmes, en s'appuyant sur les acquis de la recherche contemporaine. Le candidat ne doit pas hésiter à discuter les notions proposées (*la proposition infinitive* par exemple).

Attention à bien élaborer son plan : comme les occurrences sont souvent nombreuses et le temps imparti fort court, il faut choisir un plan par lequel les occurrences ne sont examinées qu'une fois. Ainsi, soit on entre par la syntaxe qui organise le plan et on fait les remarques morphologiques et sémantiques dans le corps de l'exposé, soit on part de la morphologie, soit encore on part de la sémantique, mais on évite un plan comme : 1- morphologie, 2- syntaxe, 3- sémantique. C'est la rencontre entre la particularité du corpus et les connaissances linguistiques sur la notion qui donne sa légitimité au plan. Par exemple, une question comme celle des *adjectifs qualificatifs* se fait en entrant par les trois fonctions (*attribut, apposé, épithète*), mais la morphologie et la sémantique (surtout la sémantique découlant de la place de l'épithète) sont ensuite examinées dans le corps de l'exposé. S'il est judicieux d'entrer dans une question sur *la négation* par la morphologie (*négation bi-tensive, négation à un élément*), on examinera dans l'exposé la portée (*totale ou partielle/nucléaire*) avant de chercher les moyens lexicaux d'exprimer la négation. Pour les *prépositions*, on peut entrer par la sémantique (les prépositions « incolores » sémantiquement *de, à* et les autres).

Le corpus est relevé avec les lignes permettant de situer les références : on peut apporter un papier-calque pour faire le relevé, parce qu'il ne faut pas écrire sur le livre prêté pour l'épreuve. Mieux vaut ne pas faire à l'oral le relevé en un bloc au fil du texte, mais le donner déjà classé en fonction des parties composant l'exposé.

Dans chaque partie, après le relevé des occurrences, le candidat se livre à une analyse de détail, où il donne tous les renseignements utiles, en faisant jouer morphologie, syntaxe et sémantique, en accord pour les cas simples, ou en désaccord pour les occurrences les plus délicates (un *complément de lieu* qui devrait être « *circonstanciel* » du point de vue sémantique ne l'est pas du point de vue syntaxique, parce qu'il n'est pas supprimable : ex. *J'habite Paris*).

Le temps de préparation est court, celui du passage encore plus. Le candidat doit faire montre de discernement en passant rapidement sur les occurrences qui ne posent pas de problème, pour s'attacher à celles pour lesquelles la question a été posée

D'un point de vue méthodologique, il s'agira de pratiquer les tests simples de commutation, d'effacement, de déplacement, pour éviter les erreurs basiques (remplacer un GN par un pronom personnel permet de dégager la présence d'un attribut de l'objet et non d'une épithète).

Enfin, il faut savoir articuler (surtout pour certaines questions comme *l'interrogation* ou *la négation*) les niveaux morphologique, syntaxique, énonciatif et pragmatique.

Sujets proposés à la session 2013

« faire »
« que »
« qui » et « que »
absence de déterminant
adjectif qualificatif
adjectifs qualificatifs
adverbes
anaphore
appositions et attributs
article et absence d'article
articles
aspect verbal
attribut
avoir et être
compléments de lieu
constructions détachées
coordination
démonstratifs
déterminants
déterminants et absence de déterminant
expression de la négation
expressions anaphoriques
fonction objet
fonction sujet
fonctions de l'adjectif
forme pronominale du verbe
groupes prépositionnels
imparfait et passé-simple
indicatif et subjonctif
infinitif
interrogation, exclamation, injonction
marques grammaticales de l'adresse (apostrophe, ordre, interrogation)
modes non personnels du verbe
modes personnels du verbe
morphème "que"

négation
participe passé
participes
phrase complexe
place de l'adjectif
place du sujet
prépositions
pronoms personnels
propositions subordonnées circonstancielles
propositions subordonnées relatives
relatives
remarques syntaxiques
subjonctif
subordonnées
syntagmes détachés
temps de l'indicatif
tours impersonnels
transitivité verbale
valeurs des présents
verbes pronominaux
voix active, voix passive, voix pronominale.

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

établi par Mireille Séguy

Le texte au programme cette année était *Le Roman de la Rose* de Guillaume de Lorris, dans l'édition réalisée par Armand Strubel (Le Livre de Poche, « Lettres gothiques »). L'ensemble des extraits soumis aux candidats a couvert, au terme de la session, la quasi-totalité de l'œuvre. Comme à l'accoutumée, les explications ont concerné des passages de 30 à 40 vers, dont 20 vers environ étaient à traduire.

Si le jury a pu entendre quelques très mauvaises traductions, la plupart ont été correctes, et dans certains cas excellentes. Le moment de la traduction, qui précède l'explication, est révélateur du degré de familiarité que les candidats entretiennent avec l'œuvre au programme ; une bonne traduction ne garantit pas la pertinence de l'explication, mais en assure évidemment les assises.

La très grande majorité des candidats a opté pour la méthode de l'explication linéaire, qui permet – lorsqu'un bon projet de lecture a été préalablement établi – de mettre en valeur la progression de l'extrait et d'en éclairer les enjeux en se fondant sur des fonctionnements textuels précis. Quelques-uns ont choisi la méthode du commentaire composé, plus difficile à mettre en œuvre dans un exposé relativement court, et qui doit obéir aux mêmes exigences de rigueur et de précision et que l'explication linéaire. En tout état de cause, soulignons que le commentaire composé ne peut être un choix « par défaut » destiné à masquer tant la méconnaissance de l'œuvre et de l'extrait proposé (survolé à partir d'« axes de lecture » trop généraux) que des outils d'analyse (escamotés au profit de considérations vagues de « contenu »).

La moyenne de l'épreuve a été cette année légèrement supérieure à celle l'année précédente (10,32), ce qui confirme une évolution sensible depuis plusieurs années.

Rappelons que les candidats disposent de 2 heures pour préparer cette épreuve, qui dure en tout 35 mn, lecture, traduction et explication comprises. Elle est suivie d'un entretien avec le jury, d'au maximum 15 mn. Une bonne connaissance de l'œuvre en langue originale doit permettre aux candidats de ne consacrer qu'une trentaine de minutes à la traduction pour se concentrer sur l'explication. Est-ce pour avoir passé l'essentiel du temps de préparation à tenter d'élaborer une traduction insuffisamment travaillée en amont ? Beaucoup trop de candidats, cette année, n'ont pas utilisé les 35 mn qui leur étaient imparties, s'arrêtant court au bout de 20 mn, si ce n'est moins. S'il n'est bien sûr pas obligatoire d'utiliser à toute force les 35 mn de l'exposé (ralentir excessivement son débit pour tenter d'y parvenir est à

déconseiller !), une explication d'un quart d'heure ne peut être satisfaisante et ne pourra être sauvée par l'entretien, même avec la meilleure volonté du jury.

Si cette épreuve comporte quelques traits spécifiques liés à l'ancienneté de la langue et à la spécificité des poétiques médiévales, les différentes étapes de l'explication, les méthodes et les moyens d'analyse requis des candidats ne sont pas différents de ceux qui régissent l'explication de textes postérieurs à 1500. On rappellera brièvement les grandes lignes et les attentes de l'épreuve, dont la maîtrise est à la portée de tout candidat s'étant *vraiment* exercé à la lecture, à la compréhension et à l'interprétation du texte durant l'année, en s'y investissant sérieusement et personnellement.

L'introduction

Elle consiste à **situer dans l'œuvre l'extrait proposé**, sans bien sûr résumer la totalité de ce qui précède. Il s'agit de rappeler brièvement les éléments pertinents pour la compréhension immédiate du passage. Ces éléments pourront, le cas échéant, être réinvestis dans l'énoncé du projet de lecture (par exemple s'il s'agit du début ou de la fin du texte, situations de « seuil » qu'il convient d'interroger, en particulier si elles sont problématiques comme l'est la fin du *Roman de la Rose*). Cette étape, qui lance l'explication du texte, n'est pas à négliger : comme dans tout exposé oral, elle **donne le ton de l'exposé qui va suivre et assure l'efficacité du propos** – éléments auxquels un futur enseignant se doit évidemment d'être attentif.

La lecture

On rappellera que les candidats doivent lire **la totalité de l'extrait**, et non s'arrêter au passage qu'ils ont à traduire. Est attendue une **lecture fluide, qui met l'accent sur les articulations du texte, et, idéalement, laisse deviner les intentions d'interprétation qui organiseront l'explication de détail**. Si le jury n'exige pas du candidat une prononciation strictement restituée, quelques règles de base sont à respecter : le digramme « oi » se prononce [wɔ] et non [wa] ; la graphie « x » à la fin des mots est l'équivalent du digramme « us » ; « z » graphie l'affriquée [ts] qui, à l'époque du manuscrit de base de l'édition au programme (fin du XIIIe-début du XIVe) se prononçait [s]. La métrique et le système de rimes suivis par le roman (très classiquement, des octosyllabes à rimes plates) doivent être respectés à la lecture. Cela peut impliquer d'harmoniser la prononciation de certaines finales (par exemple dans le cas de la rime « los » / « fous » aux v. 1136-1137), ou de marquer la diérèse : si les dièses sont généralement indiquées par des trémas (« ataïne », « esgardeüre », « seür », etc.), l'édition au programme ne les indiquait pas toutes (par exemple « auner » au v. 176 devait se prononcer « aüner »). La plupart des erreurs de prononciation ou de métrique de ce genre peuvent être facilement rectifiées lors de l'entretien ; on ne saurait trop insister cependant sur la nécessité de s'entraîner à la lecture à voix haute durant l'année, et de repérer soigneusement les éventuelles difficultés du texte lors des deux heures de préparation en opérant une lecture mentale de l'extrait proposé.

La traduction

La traduction concerne un passage d'une vingtaine de vers, précisément indiqué sur le bulletin de tirage. On rappellera que les candidats n'ont aucun dictionnaire d'ancien ou de moyen français à leur disposition dans la salle de préparation ; si l'édition au programme est bilingue (comme c'était le cas cette année), seul le texte en français médiéval leur est accessible. En revanche, ils peuvent consulter le glossaire dans le cas où l'édition en comporte un. La traduction s'opère groupe de mots par groupe de mots. Elle doit être **proche du texte**, dont toutes les nuances et les articulations logiques doivent apparaître (ne pas oublier par exemple l'adverbe « si » ou la conjonction « ainz » – qui ne signifie pas « ainsi », comme on l'a souvent entendu, mais « bien au contraire »), **tout en restant fluide**. Le candidat doit veiller à adopter un vocabulaire actualisé (on évitera « moult » et autres « beau doux ami »), et à se méfier des termes dont le sens s'est précisé ou déplacé (c'était par exemple le cas, dans le texte au programme, de « beance », de « corage », d'« ymage » ou encore de « pechez »). *Le Roman de la Rose* ne comportait pas de difficultés dialectales ou syntaxiques particulières. Il recourait toutefois à un champ lexical particulier, celui de la littérature courtoise, dont il fallait connaître les isotopies, et recelait de temps à autre quelques termes spécialisés (par exemple le nom des oiseaux peuplant le verger de Déduit, vv. 645 *sqq.*, ou ceux des éléments de parure ou d'ornementation des différentes tenues arborées par les personnages), sur lesquels les candidats devaient s'attarder au cours de l'année. Il est en effet inutile de préciser que **la traduction ne s'improvise pas** : elle nécessite une connaissance de l'œuvre qui ne s'acquiert qu'après plusieurs lectures, dictionnaire et grammaire à portée de main. Si les traductions existantes sont bien sûr également très utiles, **seule une traduction personnellement élaborée sera aisément mobilisable le jour de l'épreuve et permettra d'assurer une compréhension intime de l'œuvre essentielle à son interprétation**.

L'explication

L'explication s'ouvre sur **le projet de lecture**, que suit **l'exposition des grandes articulations du passage**. L'énoncé du projet de lecture du texte est **un moment crucial de l'explication**. Il doit donner, de manière nette et précise, les orientations qui organiseront l'interprétation de l'extrait et qui permettent l'identification des articulations du texte. **Il fonctionne comme un coup de projecteur qui, en éclairant le texte selon l'angle ou les angles déterminés par le candidat, en fait apparaître les reliefs spécifiques qu'une lecture rapide peut laisser dans l'ombre**. C'est à cette **capacité à éclairer un texte, à en faire apparaître les enjeux et à en interroger les stratégies propres** que le jury apprécie la réussite de l'exercice. C'est pourquoi il faut *absolument* éviter de proposer des projets de lecture vagues et généraux, susceptibles de convenir à n'importe quel extrait de l'œuvre parce qu'ils ne dégagent aucune perspective d'interprétation précise. Même maladroite, une problématique qui tente de cerner la spécificité de l'extrait donné sera toujours plus efficace, et plus appréciée, qu'un projet de lecture passe-partout à partir duquel il sera difficile d'éviter l'écueil de la

paraphrase. Ainsi, aborder les recommandations du dieu Amour concernant l'art de parler et de se taire dans le monde en se demandant « dans quelle mesure la quête de la rose est l'occasion de la reformulation d'un art d'aimer courtois » est se condamner à passer largement à côté de la singularité de l'extrait, qui demandait d'abord de s'interroger sur la raison pour laquelle c'est Amour qui prescrit les règles de l'ethos courtois (c'est-à-dire sur la place centrale de l'expérience amoureuse dans l'ensemble des valeurs courtoises). Pour prendre un autre exemple, se demander en quoi le portrait d'Amour dans la carole « correspond à une description idéale issue de l'imaginaire du rêveur » ne permet pas d'identifier la spécificité de ce portrait et d'apprécier la portée métadiscursive de la robe « ovree de fleurs » (v. 883) du personnage allégorique, mise en abyme du verger et métaphore transparente de la composition littéraire et de ses fleurs de rhétorique. De très nombreux candidats ont opté cette année pour un projet de lecture tendant à montrer que leur extrait correspondait à un « moment-charnière » de l'œuvre. S'il ne s'agit pas de nier que tel ou tel passage (l'entrée dans le verger, la vision du bouton de rose dans le miroir des cristaux de la fontaine de Narcisse, l'intervention de Jalousie après le baiser donné à la rose ...) représentait effectivement une étape importante dans le parcours de l'amant, la problématique du « moment-charnière » s'est révélée le plus souvent très décevante, car appliquée de manière mécanique, sans réelle considération de ce qui, effectivement, pouvait faire rupture dans l'extrait considéré. Mal maîtrisé, ce type de projet de lecture peut faire passer le candidat à côté de l'extrait s'il le conduit à en interpréter systématiquement les éléments comme en « annonçant » d'autres, encore à venir dans l'ordre de la diégèse : les ruisseaux et les sources du verger de Déduit n' « annoncent » pas la fontaine de Narcisse (ils n'ont pas de valeur directement proleptique), la clarté de leur eau n' « évoque » pas le miroir des cristaux, sinon à la faveur d'une lecture rétrospective du texte. En revanche, il est juste de souligner que les eaux courantes du récit participent toutes, à des degrés divers, à l'élaboration d'une isotopie du passage motivée par le désir, dont la satisfaction se rêve transparente et immédiate (voir les vers 1388 *sqq.*, sans équivoque sur ce point). Dans cette perspective, la fontaine de Narcisse apparaît à la fois comme le point d'acmé et comme la mise en doute de cette constellation signifiante.

On l'aura compris, l'énoncé d'un projet de lecture juste et fécond demande d'abord que l'on tente de **saisir la spécificité de l'extrait dans le contexte immédiat de l'œuvre où il s'inscrit autant que dans celui, plus large, des modèles qu'il réactive** (serait-ce, évidemment, pour les déplacer, les brouiller ou les renverser). *Le Roman de la Rose* reprend l'héritage des arts d'aimer (d'Ovide, d'André Le Chapelain) ; il s'inscrit dans le droit-fil de la lyrique courtoise, fait directement ou indirectement référence à des textes appartenant à la matière arthurienne ou non (*Guillaume de Dole* de Jean Renart), renouvelle le modèle du songe allégorique, et emprunte – en transférant ces emprunts dans un domaine profane – à la Bible et à la littérature religieuse. Si les candidats n'étaient évidemment pas tenus de connaître de manière exhaustive l'ensemble de ces hypotextes, le jury était en droit d'attendre que telle ou telle allusion transparente ou

telle référence explicite soit correctement identifiée et commentée (ainsi du motif de la « reverdie », de l'articulation entre chant des oiseaux et désir amoureux, de la caractérisation du verger comme « paradis terrestre » d'une ineffable beauté, de l'appartenance de Largesse au lignage d'Alexandre, etc.). Le « trop biau leu » (v. 1422) qu'est la fontaine de Narcisse est ainsi, d'abord, un lieu littéraire, où se trouvent assemblées, mélangées et déplacées plusieurs « sources » dont la plupart sont transparentes : la *Chanson de Roland*, qu'appelle la mention du pin et la présence des noms de « Charles » et de « Pépin », *le Chevalier au lion*, et bien sûr les *Métamorphoses* d'Ovide. Si l'identification de ces avant-textes n'était pas difficile, il convenait également de s'interroger sur leur présence et sur leur portée. Ainsi, il n'était pas indifférent de savoir que le pin de la *Chanson de Roland* emblématise à la fois la mort (celle du héros) et la permanence (celle de la gloire que lui confère la chanson – métaphorisée par la persistance des aiguilles du pin), et que l'aventure de la fontaine au pin du *Chevalier au lion* recèle à la fois un danger mortel et une joie qui confine à la folie : pour le lecteur médiéval, et avant même l'histoire ambiguë de Narcisse, la fontaine d'Amour du verger de Déduit se place sous le signe de l'ambivalence. La consultation de quelques ouvrages critiques durant l'année permettait aux candidats d'identifier la plupart de ces références. Un peu de curiosité intellectuelle leur permettait également de se les approprier, en ouvrant une anthologie de chansons courtoises, ou en parcourant, par exemple, quelques récits arthuriens (*Tristan et Iseut*, les lais de Marie de France ou les romans de Chrétien de Troyes). Ce contact direct avec les textes évite de commettre grossiers contresens, notamment sur la lyrique courtoise, trop souvent comprise comme relevant d'une « sphère éthérée », où la dame, forcément inaccessible, inspire au poète un « amour idéal et non charnel ».

Curieusement, c'est surtout la **compréhension littérale** de l'extrait qui leur était proposé et la capacité à l'inscrire dans l'économie de l'œuvre qui a fait défaut aux candidats. Nombre d'entre eux en sont en effet restés à une lecture de surface, au terme de laquelle le récit se résumait à un ballet abstrait (et dès lors passablement assommant) d'allégories interchangeables une fois que l'on avait déterminé le camp des « adjuvants » et celui des « opposants ». Or il était indispensable, pour comprendre les stratégies d'écriture mises en œuvre, de se demander avant tout quel sentiment, quel conflit psychologique ou idéologique, quelle étape de l'expérience amoureuse, au juste, étaient métaphorisés ou allégorisés dans le passage proposé. Ainsi, telle explication sur les flèches d'Amour portées par Doux Regard a conduit à une paraphrase interminable (« là, on constate qu'il y a un carquois, ici une première flèche très puissante, là une seconde flèche », etc.), sans que jamais la candidate n'interroge le sens de cette mise en scène eu égard au parcours du personnage rêvant/aimant, le sens de cette représentation par rapport au portrait du dieu Amour, ou qu'elle ne s'intéresse au nom donné à chaque flèche ou à la manière de les représenter. Très rares ont été les candidats qui ont identifié le ressort essentiel de toute la seconde partie du récit. La traduction métaphorique ou allégorique de l'expérience amoureuse, dont Guillaume n'invente pas les termes (le surgissement de l'amour est une flèche qui transperce le cœur ; un

amour fidèle ferme à clé le cœur de l'amant, etc.), y est reprise pour être non seulement amplifiée, mais aussi concrétisée dans des scénarios dont la présence visuelle, voire quasi-hallucinoïde, rappelle parfois la précision, la puissance, mais aussi l'impossibilité logique des images oniriques (pensons à ces scènes où l'amant, à moitié inconscient sous l'effet de la douleur, tente de retirer les flèches tirées par Amour, sans parvenir à en ôter les pointes qui restent fichées dans son cœur ...).

Un projet de lecture attentif à rendre compte de la spécificité du passage dans l'économie du récit et dans les traditions littéraires qu'il réactive n'aura aucun mal à organiser une **explication de détail** pertinente, pour autant bien entendu que sont maîtrisés les outils de l'analyse de texte. Ils ne sont pas différents de ceux qu'ils doivent mobiliser pour les œuvres plus récentes. Dans le cas précis du *Roman de la Rose*, la distinction entre auteur, narrateur, personnage rêvant et personnage rêvé devait être connue, de même que les procédés de l'écriture allégorique. Nombre de romans, au Moyen Âge, s'écrivent en octosyllabes à rimes plates, même après l'apparition de la prose romanesque (contrairement à ce qu'on a parfois entendu, *Le Roman de la Rose*, comme son titre l'indique, n'est pas une poésie !) : ce mode de composition exige d'être particulièrement attentif aux rimes choisies, qui sont parfois des rimes de sens, aux ruptures éventuelles du couplet d'octosyllabes, aux enjambements et aux jeux d'allitérations et d'assonances. Comme toutes les remarques formelles, ces observations métriques ou prosodiques ne doivent pas donner lieu à un catalogue privé de sens, mais nourrir le projet de lecture proposé en ouverture. Le jury a ainsi pu apprécier la pertinence d'une explication sur la carole qui s'attachait à mettre en évidence le caractère discrètement dysphorique de cette scène idyllique en relevant les procédés de répétition (répétitions lexicales, syntaxiques, rythmiques) qui rendaient sensible au lecteur-auditeur l'effet hypnotique de cette danse – dont on sait qu'elle prive les héros de toute mémoire dans le *Lancelot* propre.

L'explication se clôt par une **brève conclusion** où, au terme de son parcours, le candidat revient à son projet de lecture pour en confirmer la pertinence et, idéalement, pour l'approfondir et l'enrichir. Elle peut proposer une ouverture de perspective, à la faveur de laquelle la spécificité ou l'importance de l'extrait seront appréciées non seulement à l'aune de l'économie globale de l'œuvre, mais aussi de l'histoire de la forme littéraire à laquelle cette œuvre se rattache.

L'entretien

On ne saurait trop rappeler que l'entretien n'est nullement destiné à piéger les candidats, mais à **revenir avec eux, le cas échéant, sur certains éléments de leur lecture, de leur traduction et de leur explication afin de les modifier, de les préciser ou de les approfondir**. Il convient donc d'aborder cette phase de l'épreuve avec l'esprit le plus ouvert possible, pour pouvoir reconnaître avec lucidité les erreurs commises et les rectifier, mais aussi pour saisir d'éventuelles suggestions susceptibles de réorienter l'explication, d'en développer certains points ou de commenter des éléments du texte négligés durant l'exercice. Parmi ces derniers, on soulignera les changements de registre – traits d'auto-parodie, d'ironie ou de satire –

qui passent très souvent inaperçus des candidats, retenus qu'ils sont par une sorte de révérence hors de propos vis-à-vis du texte qui peut les rendre insensibles aux effets d'humour les plus appuyés.

RAPPORT SUR L'EXPLICATION D'UN TEXTE LATIN

établi par Bruno Bureau

Comme les années précédentes, le jury a utilisé, pour noter l'explication latine (sur programme ou hors programme), l'échelle complète de notation allant de 0,50 à 20. Cela montre évidemment l'extrême hétérogénéité des prestations où de remarquables exposés, montrant des candidats parfaitement préparés et qui seront des professeurs sans nul doute passionnants, côtoient des prestations absolument indignes d'un concours comme l'agrégation. Nous y reviendrons dans le cours du présent rapport, mais les futurs candidats doivent savoir d'emblée, que, s'ils sont interrogés avec toute la bienveillance du jury, nous ne saurions tolérer des exposés qui montrent une ignorance absolue des textes au programme et/ou de la langue latine, et nous n'avons pas hésité, d'un commun accord, à utiliser la note plancher de 0,50 pour des oraux de niveau inacceptable. En revanche, il n'y a aucune raison de ne pas valoriser les bonnes ou excellentes prestations et les candidats qui ont fourni le travail nécessaire à une préparation correcte de cette épreuve peuvent espérer une note qui les récompensera de leurs efforts. D'ailleurs, bon nombre de candidats que nous avons pu entendre l'an passé et qui n'avaient malheureusement pas été reçus en raison parfois d'une très mauvaise note en explication latine nous ont donné cette année des prestations de qualité, preuve qu'une préparation « dans le bon sens » de cette épreuve porte ses fruits, et qu'il est aisé de progresser en appliquant une bonne méthode de travail.

Dans le rapport 2011, j'avais détaillé le déroulement et la méthode des deux exercices d'explication latine hors programme et sur programme, et je ne reviendrai pas en détail sur ce que j'écrivais alors et qui demeure absolument valable ; je ne reviendrai en détail ici que sur des points qui semblent encore insuffisamment travaillés par les candidats ou des éléments propres au concours de cette année.

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

Explication sur programme

Deux auteurs faisaient leur entrée au programme cette année, Sénèque et son *Œdipe*, et Tertullien avec deux traités assez brefs *de Pallio* et *de Spectaculis*. Tacite (*Annales* 1 et 2) et Horace (*Satires*) étaient présents pour la seconde année.

Notons pour commencer que les nouveaux auteurs n'ont pas, contrairement à ce que nous avons pu observer l'an dernier, donné lieu à des prestations moins bonnes que les « anciens », bien au contraire. Sénèque a été généralement assez bien travaillé par les candidats, et Tertullien, dont chacun connaît la difficulté, a provoqué des réactions de saine prudence et sa traduction en particulier a été étudiée avec grand soin par la plupart. Quant à Tacite et Horace, l'impression mitigée de l'an dernier se confirme : certes les deux livres de Tacite étaient longs, mais tout n'y est quand même pas de la même difficulté et un auteur aussi important pour la classe que Tacite ne peut pas être méconnu. Il en va de même d'Horace, dont malheureusement bien des candidats n'ont pas pris la juste mesure, offrant des

traductions très approximatives, voire inacceptables, et des commentaires extrêmement pauvres.

Revenons maintenant sur les éléments principaux qui constituent l'épreuve, la traduction du passage et son commentaire :

1-la traduction ne doit être qu'une pure formalité, le jury pouvant le cas échéant discuter telle ou telle interprétation dans un texte difficile (Tertullien en particulier), mais non perdre le temps de l'entretien à corriger de graves contresens sur des points élémentaires. Sur ce point, il faut sans doute préciser clairement nos attentes pour éviter de graves déconvenues aux candidats de l'an prochain : nous ne saurions tolérer que le texte sur programme soit traité comme un texte improvisé, et que nous trouvions dans sa traduction des approximations qui seraient à la limite acceptables en épreuve hors-programme. Evidemment, même le candidat qui a le mieux préparé son texte peut avoir dans sa traduction un mot qui lui échappe, voire une construction qu'il ne parvient plus à retrouver. Cela est absolument normal et l'entretien est là pour le remettre sur la bonne voie, sans que cela influe sensiblement sur sa note finale. Il est aisé au jury de faire la part entre les candidats qui ont travaillé leur traduction, même s'ils ont laissé quelques erreurs, et ceux qui improvisent. Dans le premier cas, le candidat peut compter sur notre bienveillance et devra prendre les questions de traduction que nous lui poserons comme autant de moyens de montrer qu'il connaît son texte ; dans le second cas, même si nous ne posons que deux ou trois questions de traduction, il est clair que la traduction est si fautive et si éloignée de ce que nous attendons que la note sera en conséquence.

Pour mettre de son côté toutes les chances de réussite, le candidat doit donc commencer par lire intégralement et en latin son programme. On frémit d'écrire un tel truisme, mais ce que nous avons entendu cette année nous invite à la prudence. L'idéal évidemment est de pouvoir travailler en petit groupe pour partager le travail de préparation (recherche du vocabulaire, et élucidation des principales difficultés), mais chacun doit avoir fait cette lecture, idéalement dans les premières semaines de la préparation (disons avant les vacances de novembre). Ensuite, des relectures permettent de fixer les choses, en insistant évidemment sur les passages les plus difficiles dont il peut être souhaitable de mémoriser la traduction et la construction. Il ne faut évidemment pas s'en tenir à posséder parfaitement la traduction des passages étudiés en cours, car le jury interroge un grand nombre de candidats sur chaque auteur, et utilise donc une part du texte bien plus vaste que celle que l'on a le temps d'étudier en détail en cours. Rappelons qu'il est judicieux également de s'aider d'un commentaire (pour Tertullien, il est fourni avec le texte lui-même), non pas pour faire assaut d'érudition, car ce n'est pas le but de l'épreuve, mais pour éclairer quelques *realia*, tant dans la traduction que dans le commentaire. Peut-être ainsi aurions-nous pu éviter de voir apparaître l'espèce animale improbable de « coquillages aux oreilles pendantes », pour traduire dans Tertullien *plautiores conchae* « des coquillages plats », autrement que par décalque absurde du premier sens du Gaffiot, d'ailleurs expressément rapporté à des chiens. De même, des commentaires scolaires fournissent souvent de précieux éléments d'aide à la traduction et identifient les constructions problématiques en aidant à les comprendre. De tels commentaires sont aisément accessibles et devraient être plus largement utilisés.

2-le commentaire est, dans l'épreuve sur programme, l'élément essentiel de la prestation, il doit donc être très soigneusement construit et préparé. Cette année, les

candidats, visiblement munis des avertissements des précédents rapports, ont évité soigneusement de plaquer sur le texte des commentaires tout faits, et nous leur en savons gré. Nous avons vu dans la plupart des prestations un souci certain de trouver l'originalité du passage et de tenter d'en rendre compte.

Dans l'ensemble d'ailleurs les commentaires étaient sur programme de meilleure qualité que les traductions, ce qui s'explique sans doute par le fait que les candidats ont travaillé d'abord avec leur cours, puis avec le texte. Ce n'est évidemment pas de bonne méthode, et le commentaire ne peut être vraiment réussi que si le candidat possède cette réelle intimité avec le texte que l'on attend d'une prestation sur programme. L'utilisation judicieuse du cours suppose que le candidat a pris le temps non pas de mémoriser n'importe comment le maximum d'éléments, mais d'intégrer ces éléments par un travail personnel. Il est par exemple de très bonne méthode de préparer pendant l'année tel ou tel passage non étudié en cours, en ayant devant soi son cours ouvert et en sélectionnant uniquement les éléments pertinents pour ce texte précis. On se familiarise ainsi avec son cours, on entre dans une compréhension personnelle du texte, et on se prépare efficacement à l'oral.

Si les commentaires de Sénèque ont été généralement les plus intéressants et les mieux menés, et ceux de Tertullien assez généralement convenables, ceux d'Horace et dans une moindre mesure de Tacite ont été parfois ramenés à une simple paraphrase du texte, qui consiste sous couvert d'une étude linéaire à une reformulation des « idées », sans aucun souci de commentaire stylistique ou littéraire. On imagine aisément la réaction d'élèves devant ce genre de causerie et l'intérêt qu'ils peuvent en concevoir pour la littérature latine ! Il est vrai que le style de Sénèque et celui de Tertullien présentent des particularités si voyantes qu'elles ne peuvent guère être omises, mais il est quand même troublant que deux auteurs qui sont des classiques absolument incontournables pour tout professeur de langues anciennes aient été si maltraités. Pour la satire, il est évident que les candidats qui paraphrasent n'ont pas pris le temps de consulter une édition commentée (même scolaire) qui leur aurait ouvert des perspectives intertextuelles ou éclairé des *realia*. De même, dans Tacite, ne pas pouvoir préciser la nature exacte des liens entre Agrippine et Germanicus, outre le fait que cela montre que l'œuvre a été à peine ouverte, témoigne de l'absence de recours à ces outils simples et à la portée de tous.

Encore une fois -car nous le disons chaque année-, nous n'attendons pas une prestation de spécialiste, mais simplement un commentaire qui éclaire les éléments essentiels du texte, qui explique le texte, c'est-à-dire qui le rend facile à comprendre et permette d'en apprécier la qualité littéraire. Pour un concours visant à recruter des professeurs, c'est une exigence incontournable, qui suppose que les candidats prennent le temps de préparer leurs auteurs dans cette perspective, en utilisant des commentaires simples pour établir des fiches sur les *realia* et de petites notes stylistiques. On souhaiterait en particulier que les figures de style soient nommées de façon exacte : nous avons vu par exemple apparaître cette année des hyperbates qui n'en étaient pas, mais aussi nous avons constaté qu'une figure aussi courante en latin que l'*interpretatio* (figure qui consiste à répéter la même chose de façons différentes) ou les figures de l'isocolie n'étaient pas connues de candidats. De même la notion de cadence mériterait sans doute une petite révision etc. Là encore, il est facile de voir dans les commentaires scolaires des exemples de ces figures dans les textes au programme et d'apprendre ainsi à les identifier. Le but du commentaire, nous le rappelons est bien de montrer comment la construction formelle s'articule dans un extrait précis sur un discours dont elle structure la progression, rend visible les articulations et garantit la valeur persuasive ou émotionnelle.

Un mot pour terminer concernant particulièrement Horace, mais sur un phénomène que nous avons retrouvé dans les explications hors-programme, en particulier dans les élégies de Tibulle. Le jury évite évidemment les textes ouvertement grivois ou pornographiques, mais il ne saurait être question de contourner, comme dans les éditions scolaires anciennes, tel ou tel vers ou phrase parce qu'on y trouve un passage un peu leste ou un jeu de mots grossier. L'humour des latins est assez libre, et il appartient au professeur de montrer que les latins riaient des mêmes choses que nous ou au contraire de choses différentes. Cela signifie clairement qu'il n'est pas question pour le candidat de s'autocensurer, soit en ne commentant pas le passage qui le gêne, soit en se contentant d'une vague remarque (« c'est comique », ou « ici il y a un jeu de mots »). Même si chacun sait qu'une plaisanterie expliquée n'est plus drôle, il importe quand même de faire comprendre au jury (et donc aux élèves) pourquoi soudain l'auteur semble changer brutalement de niveau de langue et se prêter à des facéties souvent inattendues là où elles se trouvent. Certains candidats ont d'ailleurs donné de passages de ce type des explications à la fois fines et pleines d'humour qui amuseraient les élèves et leur feraient prendre conscience que les textes anciens ne sont ni toujours sérieux ni forcément « barbants ».

Epreuve hors-programme :

Trois auteurs étaient proposés aux candidats : Tibulle (*Elégies* livres 1 et 2), Pline le jeune (*Lettres* livre 1 à 6) et Térence (*Les Adelphes* et *Phormion*). Il s'agit là évidemment d'auteurs dont la connaissance est indispensable à un professeur et qui représentaient trois genres majeurs de la littérature latine. Il n'y avait donc rien dans ce choix qui puisse troubler les candidats. Globalement, Tibulle a donné d'assez bonnes prestations, Pline des explications de niveau très contrasté, et c'est Térence qui a le plus dérouté les candidats, bien que le jury ait pris grand soin de fournir dans les « chapeaux » des explications et dans les notes, tous les renseignements permettant de comprendre les enjeux des répliques à traduire.

Sans revenir en détail sur les éléments constitutifs de l'épreuve et la manière de bien les présenter (nous renvoyons sur ce point aux remarques que nous faisons il y a deux ans, et aux rapports précédents), il importe de préciser quelques points pour éviter quelques erreurs fréquemment commises cette année.

Tout d'abord, il faut être attentif aux distinctions génériques et aux conventions induites par chaque genre littéraire : une élégie n'est pas une lettre, une comédie, pas un traité etc. L'exemple le plus frappant cette année a été le traitement du dialogue térentien.

Pour Térence, ce n'est pas trop exiger des candidats que de vouloir qu'ils aient conscience qu'au théâtre c'est par la parole que l'action avance, et que, donc, le jeu des répliques, leur succession et leur progression, mais aussi toutes les figures de l'aparté, de la double entente, voire de la double énonciation constituent autant d'événements marquants dans la progression de l'extrait et doivent donc être traités comme tels. On aimerait également que les candidats observent comment se répartissent les répliques dans l'extrait, car c'est un repérage facile et qu'ils auront à faire avec leurs classes ; certains se seraient ainsi aperçus que tel personnage qui occupait la scène bruyamment au début d'un extrait se trouvait réduit par son interlocuteur à ne prononcer à la fin que des monosyllabes, signe évident d'un ascendant perdu au profit de son contradicteur. De même, lorsque des jeux de scène sont implicitement indiqués, par exemple lorsqu'il est important qu'un personnage

n'entende pas ce que dit l'autre, mais monologue dans son coin, il est extrêmement important de le remarquer et d'en rendre compte. Trop souvent, hélas, il nous a fallu poser la question qui montre que le candidat est passé totalement à côté de l'extrait : « pouvez-vous nous dire ce qui se passe sur scène pendant cet extrait ? », signe d'un manque de familiarité avec la comédie, certes, mais surtout d'une myopie certaine dans le commentaire réduit à une analyse plus ou moins phrase à phrase. En tout cas, nous ne pouvons qu'inviter les candidats à lire la comédie latine (Plaute était au programme il n'y a pas si longtemps) et à se familiariser en particulier avec le théâtre de Térence, dont la finesse peut dérouter (on ne sait pas bien quoi dire à première lecture), mais qui peut donner lieu à des explications littéraires passionnantes.

Des explications de Pline le jeune, nous retirons deux conseils : le premier s'apparente à ce que nous disions de Térence, et consiste à prêter la plus grande attention à la stratégie de communication de la lettre. Il y aura l'an prochain au programme de la correspondance, n'hésitons pas à dire donc que ce travail doit être prioritaire, car, dans l'explication d'une lettre (les candidats avaient Madame de Sévigné au programme et ne devaient donc pas l'ignorer), la manière de présenter les choses importe autant que la matière même de la lettre, et, dans le cas d'un épistolier aussi impliqué que Pline dans la vie politique et mondaine de son temps, cet aspect ne peut être négligé. Le second conseil que nous pouvons donner est celui d'étudier, par exemple avec des précis d'histoire ou d'institutions, le fonctionnement de l'administration impériale sous les Julio-Claudiens, les Flaviens et les premiers Antonins. Ce sont évidemment des connaissances indispensables à tout professeur, et il est inquiétant de voir que des candidats ignorent les tabous qui entourent la grande Vestale, ce qu'est le tribunal des Centumvirs, voire quelle fut l'activité littéraire de Pline l'Ancien dont on doit connaître autre chose que les circonstances de la mort. Enfin, profitons de ces remarques concernant Pline, le seul prosateur de notre sélection de cette année, pour souligner encore une fois, que la traduction dans l'épreuve improvisée doit viser avant tout l'exactitude, en particulier dans le traitement des modes et des temps, la restitution exacte des modalités (dans les hypothétiques par exemple). Si le jury, conscient qu'il s'agit d'un texte improvisé, est relativement indulgent sur les faux sens et imprécisions dans le choix du vocabulaire (autre que technique), on ne saurait tolérer des fautes qui montrent une ignorance grammaticale criante, ou, en tout cas, une incapacité à mobiliser ces connaissances dans le cadre d'une traduction. En effet, certains candidats interrogés durant la reprise sur des points précis de grammaire connaissaient de toute évidence la règle, mais n'avaient pas su l'appliquer au texte. Cela invite naturellement à pratiquer, conseil trivial mais que nous redonnerons encore et encore jusqu'à ce qu'il soit suivi d'effet, la lecture cursive des textes latins, seul moyen de se familiariser avec la langue. Qui prétendrait savoir l'anglais en n'en traduisant que trente lignes tous les quinze jours, armé en plus d'un dictionnaire ?

Quant à Tibulle, si la traduction n'a pas posé de gros problèmes aux candidats dont le niveau de latin est conforme aux attentes d'un concours comme l'agrégation, l'explication a donné lieu cependant à des paraphrases souvent lassantes voire fautives. La raison en est sans doute que l'univers de l'élégie n'est pas si familier qu'il y paraît aux candidats. Là encore, la lecture des textes des élégiaques latins dans une anthologie de la littérature latine (en langue originale évidemment) permet en peu de temps de faire le tour des thématiques, de repérer les allusions et les thèmes récurrents. Certains candidats ont été de façon évidente déroutés par la composition de leur passage, ne parvenant pas à saisir l'enchaînement des idées, des images ou

des thèmes. Il est bon de leur rappeler que l'épigramme romaine procède souvent par juxtaposition d'idées et de thèmes, reliés par des liens souvent assez distendus et implicites, mais que le travail d'explication de ces textes consiste précisément à faire sentir cette cohérence dans un discours qui à première vue part dans tous les sens. Enfin, comme nous l'avons noté pour l'explication d'Horace, les éléments érotiques présents dans les épigrammes ne doivent pas être ignorés ou contournés, mais doivent, sans non plus en « faire des tonnes », être inclus dans l'explication à leur juste place dans l'extrait. Chez Tibulle en particulier, qui reste en général assez peu explicite, l'évocation de la sexualité, parce qu'elle n'est pas dans son habitude, porte le plus souvent des éléments particuliers, par exemple le souvenir d'un bonheur perdu, ou la violence de la jalousie devant des plaisirs donnés à d'autres tout en lui étant refusés. Ici encore, l'usage d'une littérature latine pour se préparer à l'épreuve permet d'avoir dans sa fiche sur chaque auteur, ces éléments qui constituent un aide-mémoire indispensable pour ne pas être pris par le temps lors de l'explication improvisée et gagner ensuite du temps dans la préparation de ses cours, en utilisant un matériau déjà bien dominé pour le concours.

Comme nous aimons le répéter, notre concours ne vise pas à recruter des spécialistes de tel ou tel auteur, incollables sur tout, mais de futurs professeurs qui devront pouvoir enseigner au niveau des lycées et collèges la langue et la littérature latines. Nous ne demandons donc pas des exposés parfaits en tout, mais une traduction aisée (même s'il y reste quelques approximations en particulier dans l'épreuve improvisée) qui montre une réelle maîtrise de la langue, et un commentaire précis, attentif au texte, et enrichi de la culture de base du latiniste. Le meilleur conseil que nous pourrions donner aux candidats pour se préparer à bien expliquer les textes serait celui-ci : si j'avais à traduire et commenter ce texte devant une classe, comment ferais-je ? Il ne s'agit évidemment pas de « jouer à faire un cours » devant le jury, mais d'identifier, par ce présupposé de départ, le degré de clarté et de netteté nécessaire dans la traduction, et les points qui demandent éclaircissement dans le commentaire pour que le texte soit vraiment compris. Tous les candidats que nous avons eu plaisir à noter au-dessus de 14/20 ont su, à des degrés divers, mais avec pertinence et sans excessive prétention, montrer ces qualités, qui, somme toute, ne sont ni des exigences exagérées, ni un but impossible à atteindre avec un travail régulier.

RAPPORT SUR L'EXPLICATION D'UN TEXTE GREC

établi par Dimitri KASPRZYK

Le jury avait choisi cette année d'interroger en hors-programme sur Homère, Eschine et Diodore de Sicile ; parmi les auteurs au programme, Sophocle et Plutarque faisaient leur entrée. Si certaines prestations ont été extrêmement décevantes, et ce sur tous les auteurs – en prose ou en poésie, d'époque classique ou plus tardive –, le jury a eu le plaisir d'entendre plusieurs exposés, subtils, précis, et énergiques, même sur des textes apparemment un peu arides, comme ce développement d'Eschine consacré aux lois sur l'Éducation (*Contre Timarque* 9-11). Rappelons que, pour les œuvres au programme, il est extrêmement risqué de se présenter à l'oral sans avoir lu les œuvres en grec : un auteur réputé facile comme Xénophon a pu poser autant de problèmes que certains passages de Sophocle, par exemple la fin de l'*Économique*, dont la syntaxe est particulièrement complexe ; de même, certains candidats semblent avoir un peu négligé la préparation du texte de Plutarque, tandis que le livre III des *Argonautiques* a donné lieu à des traductions souvent plus satisfaisantes. La langue épique ne semble pas avoir dérouté les candidats interrogés sur Apollonios ou Homère, même si les valeurs de l'article sont parfois restées floues ; inversement, certains ont pu être décontenancés par des formes doriennes dans Sophocle : on rappellera à ce propos que le jury se réserve le droit d'interroger sur n'importe quelle partie d'une œuvre, y compris les chants du chœur.

Le candidat commencera par présenter rapidement le texte, qu'il lira intégralement, avant de le traduire et de le commenter, l'exposé ne devant pas dépasser 35 minutes. Il est impératif de s'exercer pendant l'année à la maîtrise du temps imparti : d'un côté, une prestation de 18 minutes seulement ne saurait

répondre aux exigences de l'épreuve, de l'autre, le jury ne saurait accorder de dépassement du temps de parole autorisé. Trop de commentaires s'attardent sur la première moitié du texte et, faute de temps, négligent le reste ; naturellement, la note finale se ressent de cette incomplétude. Il convient donc, quand la matière est abondante, de sélectionner ce qui paraît le plus pertinent, et se résoudre à négliger certains points secondaires, plutôt que d'accélérer le débit jusqu'à rendre le discours inaudible. Inversement, on prendra soin de ne pas « jouer la montre » en s'exprimant de manière excessivement lente pour « remplir » les 35 minutes : lorsque la lecture et la traduction durent à elles seules près de 25 minutes, l'exposé manque singulièrement de nervosité et, dans le temps qui reste, le commentaire ne saurait être très fourni.

Le candidat situe brièvement le texte en se contentant d'informations pertinentes pour la compréhension globale : il est inutile de résumer toute l'*Illiade* pour commenter un extrait du bouclier d'Achille ; situer un discours d'Eschine « après la Guerre du Péloponnèse » n'a guère d'intérêt.

Il est conseillé de s'entraîner à la lecture pendant l'année pour éviter une lecture hésitante, balbutiante, entrecoupée de « pardon ! » ; un ton monocorde est évidemment peu engageant, mais, à l'inverse, un ton plus expressif doit respecter aussi le registre et le sens du texte : il était peu opportun de lire la supplication de Polynice à Œdipe sur un ton guilleret.

Après sa lecture, le candidat procède à la traduction en prenant des groupes de mots cohérents ; le jury attend une traduction précise (par exemple pour les temps verbaux, les degrés de l'adjectif...) et, dans la mesure du possible, élégante, éventuellement justifiée dans le commentaire. Une préparation attentive pendant l'année permettra de repérer des constructions particulièrement délicates, par exemple les v. 88sq d'*Œdipe à Colone* ou, plus ponctuellement, une expression comme τὸ ἰδρῦμενον ἐν ταῖς κατοικίαις ἤδη τοῦ στρατιωτικοῦ, dans la *Vie d'Antoine*, 16.8. Certains mots ont posé des problèmes d'identification qu'une lecture approfondie de l'œuvre, mais aussi la

consultation attentive du dictionnaire pouvaient prévenir : sans être exhaustif, nous citerons les verbes contractes (παρηγγύα ; confusion entre δοκέω et δοκάω), les impératifs (καταίνεσον), nombreux dans les textes où les personnages parlent au discours direct ; des confusions entre des mots parfois très courants (οὔδεις confondu avec οὐδενί, πέδας avec πόδας, πλέοντος avec le comparatif de πολύς) ; certaines expressions banales sont ignorées (πρὸς τοὔτοις), tandis que les différentes valeurs de ὡς ou ὅπως ne sont pas toujours repérées ; on insistera aussi sur la traduction précise des voix (par exemple pour les verbes πείθειν et ἀδικεῖν) et des modes verbaux : un candidat traduisant λέγοι(ο) ἔν par « il pourrait dire », tombe de Charybde en Scylla et se trompe de voix en évitant l'écueil de la syntaxe de ἔν, fort malmenée par ailleurs.

Après la traduction vient le temps du commentaire : celui-ci doit être précédé d'une introduction servant notamment à présenter un projet de lecture et à dégager le mouvement du texte. Loin d'être une simple formalité académique, l'analyse de la structure du texte permet de suivre un raisonnement, de repérer une progression, des jeux de renversement, éventuellement un discours incontrôlé, de la part de Médée par exemple. Le commentaire peut être soit linéaire, soit composé : sur ce point, le jury n'exige rien, car c'est souvent le texte lui-même qui impose plus naturellement tel ou tel choix ; mais dans les deux cas, il convient d'une part de respecter jusqu'au bout la démarche adoptée au départ, d'autre part de mettre en évidence les enjeux du texte, sur le plan esthétique, idéologique, philosophique. Dans le cas du commentaire suivi, on prendra soin de ne pas chercher à toute force un plan en trois parties de 10 lignes chacune : il faut au contraire suivre honnêtement le mouvement du texte, constater et bien sûr expliquer un déséquilibre entre différentes parties d'un discours ou entre les répliques, qui sont souvent le signe d'un rapport de force entre des personnages ou des idées. Cette honnêteté vis-à-vis du texte permettra aussi d'éviter des remarques trop générales, précisément démenties par une

lecture attentive de l'extrait : comment parler de la « sérénité d'Œdipe » au moment où il s'emporte contre Polynice ? Même si Plutarque annonce dans la préface de la *Vie de Démétrios* qu'il va donner, avec Démétrios et Antoine, des exemples à ne pas suivre, cela n'empêche pas qu'il ait sur Antoine un jugement plus nuancé, comme, par exemple, au chapitre 24. On évitera également de plaquer sur le texte des idées toutes faites (par exemple, celle que Médée est dévalorisée par Apollonios parce que c'est une Barbare) ; cependant, on songera aussi à mettre en rapport le passage à étudier avec des problématiques plus générales (la question de l'amour physique et du corps chez Xénophon à propos de la cosmétique dans l'*Économique*). L'exercice consiste à expliquer un passage donné, mais dans le cas de l'œuvre au programme, on s'attachera à situer le texte dans son contexte, en s'attachant à montrer le rôle du premier au sein du second, et à expliquer certains aspects par d'autres extraits de l'œuvre : la réflexion sur l'influence exercée par Cléopâtre sur Antoine pouvait par exemple s'enrichir de références au rôle de Fulvia. Dans un même ordre d'idée, pour Apollonios, la connaissance de l'hypotexte homérique et euripidéen n'était pas superflue ; cela ne veut pas dire pour autant qu'il faille consacrer tout un développement au rapport chronologique entre le *Banquet* de Platon et celui de Xénophon : la réflexion doit l'emporter sur l'érudition.

Le commentaire linéaire ne doit pas se contenter d'égrener des remarques ponctuelles, qui peuvent au demeurant être fort justes, mais les rassembler autour d'une idée centrale qui guide la lecture globale du texte ; inversement, le commentaire composé, qui repose sur l'annonce de quelques thèmes fondamentaux, n'exclura pas l'analyse de détail.

Le commentaire de texte doit, comme son nom l'indique, s'appuyer sur le texte, c'est-à-dire sur les mots grecs employés par les auteurs, ou court le risque de rester littéralement superficiel. Trop de commentaires survolent les vers tant à tant, sans en citer un seul mot, si bien que le vocabulaire est ignoré, même quand il est particulièrement expressif ; on pense par exemple aux images

sophocléennes. On songera aussi à analyser le genre auquel le texte appartient – la dimension scénique et dramaturgique était quasiment absent des explications sur Sophocle – et à caractériser le ton ou le contenu général de façon précise : l'arrivée d'Ismène ouvre-t-elle une scène de reconnaissance ou, plus simplement, une scène de retrouvailles ? une scène d'assemblée dans les *Argonautiques* est-elle forcément une scène de délibération ? Parler du ton ironique de Socrate, du cynisme de Créon ne suffit pas : il faut expliciter les répliques en question, démontrer le mécanisme de l'ironie (ou de l'humour – les deux n'étant pas toujours bien distingués), démontrer en quoi l'attitude de Créon est cynique.

L'entretien final de dix minutes permet de préciser ou de corriger certains points de la traduction ou du commentaire : le jury, sauf s'il l'a demandé explicitement, ne demande pas la simple répétition du propos déjà énoncé, mais attend une rectification ou un complément de réponse. Certains candidats ont parfois tendance à commencer à répondre avant d'avoir entendu la question dans son intégralité : on conseillera donc de ne pas répondre dans la précipitation, mais de prendre quelques secondes pour méditer, notamment en se reportant au texte.

PROGRAMME DE LA SESSION 2014

Auteurs grecs

- . Homère, *Iliade*, chant XXIV (CUF).
- . Sophocle, *Œdipe à Colone* (CUF, éd. 1999 ou éd. post.).
- . Thucydide, *La guerre du Péloponnèse*, livre I (CUF).
- . Plutarque, *Vie d'Antoine* (CUF).

Auteurs latins

- . Cicéron, *Correspondance*, t. 2 (CUF).
- . Virgile, *Les Géorgiques*, Livres III-IV (CUF).
- . Sénèque, *Œdipe* (CUF, éd. 2002).
- . Tertullien, *De pallio* (coll. Sources chrétiennes, 2007) et *De spectaculis* (coll. Sources chrétiennes, 1986).

Auteurs français

- . Cycle de Guillaume d'Orange XIIe s. *Couronnement de Louis*, éd. E. Langlois, CFMA, Champion classiques), date (?).
- . Jodelle, *Didon se sacrifiant*, éd. J-Cl. Ternaux, Paris, Champion, Textes de la Renaissance, 2002.
- . Tristan L'Hermite, *Le Page disgracié*, éd. Jacques Prévost, Paris, Folio classique
- . Montesquieu, *Lettres persanes*, éd. Paul Vernière actualisée par Catherine Volpilhac-Augier, Paris, Le livre de poche (coll. « Bibliothèque classique »), 2005.
- . Stendhal, *Le Rouge et le noir*, éd. Anne-Marie Méninger, Folio classique, 1967.
- . Paul Éluard, *Capitale de la douleur*, Poésie/Gallimard, 1966.