



Secrétariat Général
Direction générale des
ressources humaines
Sous-direction du recrutement

MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

Concours du second degré – Rapport de jury

Session 2012

AGREGATION INTERNE ET CAER-PA

LETTRES CLASSIQUES

**Rapport de jury présenté par Mme Estelle OUDOT
Professeur des Universités**

Présidente de jury

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

SOMMAIRE

Mot de la présidente	3
Composition du jury	9
Bilan de l'admissibilité du concours interne	12
Bilan de l'admissibilité du CAER-PA	13
Bilan de l'admission du concours interne	14
Bilan de l'admission du CAER-PA	15
RAPPORTS	
ÉPREUVES D'ADMISSIBILITE	16
Fiche : “Comment est notée votre composition française”	17
Composition française	20
Version latine	32
Version grecque	41
ÉPREUVES D'ADMISSION	
Explication d'un texte français postérieur à 1500	49
Exposé de grammaire	56
Explication d'un texte latin	61
Explication d'un texte grec	67
Leçon	72

LE MOT DE LA PRESIDENTE

Avant toute considération sur les chiffres et les résultats, je souhaite remercier très chaleureusement l'ensemble des membres du jury, pour l'esprit de rigueur et de bienveillance dans lequel ils travaillent et pour leur implication active dans un concours dont ils mesurent pleinement l'importance et les enjeux, à la fois pour les professeurs et pour les disciplines littéraires.

Qu'il me soit permis, tout particulièrement, d'exprimer ma gratitude envers Françoise Gomez, vice-présidente du jury, pour son dynamisme et l'acuité de ses conseils, et envers Michel Figuet, qui inaugurerait cette année sa fonction de secrétaire général : sa rigueur et sa vigilance de chaque instant ont été précieuses, et ce bien en amont des épreuves d'admission elles-mêmes.

À n'en pas douter, ces années de présidence auront été l'expérience d'un beau travail collectif, fondé sur les discussions et la concertation.

Je voudrais aussi redire la satisfaction et le plaisir que j'éprouve à rencontrer les candidats admissibles, à les féliciter pour ce premier succès et, surtout, à les encourager pour les épreuves d'admission. Je ne saurais trop le répéter pour qui hésite encore à se présenter à l'agrégation interne : nous faisons tout notre possible – et les jeunes appariteurs y contribuent sciemment – pour accueillir les candidats avec chaleur, affermir la confiance qui leur est nécessaire pour affronter les trois journées d'oraux, les exhorter à refuser la tentation du découragement. Comme les deux années précédentes, cette année encore, plusieurs candidats nous ont dit combien ils avaient été sensibles à l'accueil que le jury et les appariteurs leur avaient réservé.

*

* *

La session 2012 en quelques chiffres

Le nombre de candidats présents aux deux épreuves écrites se maintient (dix candidats en moins par rapport à 2011 pour l'agrégation interne, même nombre de candidats pour le CAER-PA). Ce nombre avait connu une forte hausse en 2006 (288 candidats présents aux écrits de l'agrégation interne), avant de chuter brutalement en 2007 à 223. Entre 2008 et 2011, il n'a cessé de remonter progressivement : 234 en 2008, 243 en 2009, 252 en 2010, 284 en 2011 et **274 en 2012**.

Nous espérons que cette légère érosion n'est pas le signe avant-coureur d'une nouvelle baisse des effectifs. Nous ne saurions trop inciter les professeurs en poste à préparer ce concours. Par ses exigences, il permet de raviver son savoir, de découvrir en profondeur de nouvelles œuvres en littérature française et dans les littératures anciennes, de retrouver le contact avec les textes anciens, notamment avec les textes grecs, langue que nos collègues des établissements secondaires n'ont que trop rarement l'occasion d'enseigner.

Par ailleurs, les résultats se maintiennent dans une fourchette satisfaisante. En voici le détail, dans lequel nous dissociions les deux concours. Toutefois, nous le répétons, le nombre

de candidats, dix fois plus important à l'agrégation interne qu'au CAER-PA, prive de pertinence réelle toute comparaison entre les moyennes générales, comme entre les moyennes par épreuve.

– Pour l'agrégation interne 2012, **la barre d'admissibilité a été placée à 8,80** (elle était à 9,40 en 2011 et à 9 en 2010), **la barre d'admission** à 9,54 (10,06 en 2011, 10,15 en 2010)

– Pour le CAER-PA 2012, **la barre d'admissibilité s'est trouvée placée à 8,40** (elle était à 9,20 en 2011 et à 7,40 en 2010), **la barre d'admission** à 9,75 (10,06 en 2011, 8,19 en 2010).

Moyennes par épreuve d'admissibilité

- Agrégation interne :

Composition française : 6,78 (6,69 en 2011, 6,90 en 2010).

Version latine : 8,80 (8,84 en 2011, 8,78 en 2010)

Version grecque : 8,45 (9,22 en 2011, 7,70 en 2010)

[Les chiffres de 2010 pour la version de langue ancienne concernent l'ensemble des deux concours]

- CAER-PA (moyenne des candidats présents)

Composition française : 5,10 (5,96 en 2011, 6,83 en 2010)

Version latine : 7,91 (8,22 en 2011)

Version grecque : 6,66 (7,58 en 2011) *NB : cette moyenne repose sur 8 notes seulement.*

Moyennes par épreuve d'admission (moyenne des candidats admissibles)

- Agrégation interne

Explication d'un texte français : 7,90 (8,28 en 2011, 8,09 en 2010)

Explication d'un texte grec : 8,99 (9,33 en 2011, 10,09 en 2010)

Explication d'un texte latin : 9,66 (9,20 en 2011, 9,6 en 2010)

Leçon : 8,16 (8,49 en 2011, 8,81 en 2010)

- CAER-PA

NB : s'il n'est pas pertinent de comparer les chiffres entre le concours de l'enseignement public et le concours de l'enseignement privé, il ne l'est pas davantage de les comparer entre les sessions mêmes du CAER-PA. Les écarts de moyennes pour un ensemble inférieur à 10 notes n'ont pas de signification. Nous donnons les chiffres en mettant en garde contre des interprétations abusives.

Explication d'un texte français : 8,43 (9,75 en 2011, 7,61 en 2010)

Explication d'un texte grec : 6,17 (7,86 en 2011, 4,94 en 2010)

Explication d'un texte latin : un seul candidat en 2012, d'où absence de moyenne

Leçon : 9,36 (9,50 en 2011, 6,89 en 2010).

*

Ce sur quoi nous voudrions mettre l'accent

• *La composition française*

Cette année encore, c'est sur la composition française que nous voulons attirer l'attention des candidats. Cette épreuve est centrale : dans la plupart des cas, c'est elle qui assure un rang à l'écrit qui ne fasse pas obstacle à l'admission finale. Nous invitons les candidats à lire avec attention le rapport de cette année, rédigé par M. Laurent Susini et Mme Estelle Doudet, et à prendre le temps de relire les rapports des années précédents, toujours en ligne sur le site du Ministère de l'Éducation Nationale. Ces mises au point font l'objet d'une réflexion substantielle et, si l'on fait abstraction des répétitions – inévitables et nécessaires à la fois –, les nuances qu'apporte chaque auteur enrichissent, d'année en année, les approches et les analyses possibles. En outre, en rendant compte de sujets variés, ces rapports contribuent à dresser une typologie des difficultés et présentent autant de suggestions pour les affronter.

L'année dernière, il nous a semblé nécessaire de clarifier les attentes du jury pour une épreuve à la définition complexe et à la mise en œuvre délicate : comment articuler de façon satisfaisante l'engagement didactique et l'analyse littéraire universitaire attendue *avant tout* dans cette épreuve ? Ces deux compétences s'entendent dans un rapport d'étroite association. Nous publions à nouveau cette fiche présentant, de façon synthétique, un référentiel des compétences attendues – à la fois à dominante littéraire et à dominante didactique – et des indications sur la façon dont sont notées les copies.

Il s'agit là d'indications visant à aider les candidats. Ils doivent être persuadés que, si le jury se réfère à des attendus, c'est avant tout un esprit d'ouverture et de tolérance qui guide son travail de correction.

La Fontaine : il semble que le choix de l'auteur pour la composition française de cette année ait moins surpris que celui de Rimbaud, qui, entré au programme de 2010, avait été conservé en 2012. Nous avons profité de cette situation pour rappeler que tout auteur du programme, y compris celui qui est maintenu pour une année supplémentaire, est susceptible de fournir le sujet de composition française.

Le jury a été heureux de constater la maîtrise de l'œuvre dans un grand nombre de copies – attestée par la connaissance des livres au programme, certes, mais aussi par des références à des fables en-dehors du corpus –, étayée par une connaissance raisonnée de la littérature critique. Mais cette satisfaction s'est trouvée mitigée par le nombre important de copies qui, ne serait-ce que par une brièveté anormale, ont refusé les règles de l'exercice. Se présenter à l'agrégation n'a de sens – et de profit pour une présentation ultérieure – que si l'on mobilise ses efforts pour franchir l'obstacle, quel que soit le temps de préparation que l'on a pu accorder à l'épreuve durant les mois précédents.

Toujours et encore, nous tenons à souligner l'importance de la **lecture personnelle et, autant que possible, répétée** des œuvres au programme, pour circuler en elles avec aisance – ce qui, à n'en pas douter, permettra les rapprochements éclairants que le jury attend avant tout, tant dans la composition française que dans l'explication de texte ou la leçon. Seules plusieurs lectures de l'œuvre permettront de faire apparaître les différents réseaux de motifs et de sens que tissent les textes littéraires, "ce que la leçon, comme l'étude littéraire, a justement pour fonction d'établir et de décrire", comme l'écrivait M. Philippe Haugeard dans son rapport de 2011, et comme l'illustre par plusieurs exemples le rapport sur la leçon qu'a rédigé, cette année, M. François Mouttapa.

Il nous semble, par ailleurs, très important de se plier, deux fois (idéalement trois fois, ou davantage...) à **l'exercice complet de dissertation en sept heures**, en soumettant son devoir à une correction. Seuls ces exercices de réflexion, de rédaction et de retour sur les remarques du correcteur garantissent une connaissance intime de l'œuvre qui se révélera fructueuse à l'écrit comme, plus tard, à l'oral. Il est essentiel d'affronter la gestion des sept heures de préparation pour apprendre à appréhender efficacement le corpus, élaborer un projet de lecture et organiser le devoir entre réflexion universitaire et transposition didactique.

- *Les versions de langues anciennes*

Rappel des principes de correction

Le jury, après avoir procédé à une analyse serrée du texte de version, se réunit pour procéder à une première observation des copies et établir un barème précis des pénalités. Les copies sont ensuite soumises à une double correction à l'aveugle. Chaque binôme de correcteurs se réunit pour harmoniser ses copies ; enfin le jury, dans son ensemble, procède à une harmonisation générale.

Les erreurs estimées les plus graves sont, par ordre décroissant, les non-sens, l'omission (pour laquelle sont comptabilisées toutes les fautes relevées dans les autres copies), la faute de construction (qui aboutit souvent à un contresens étendu), le contresens ponctuel, la faute de temps, le faux-sens, les inexactitudes. L'expression française est soigneusement évaluée : toute faute d'orthographe, erreur d'accentuation, aberration de ponctuation est prise en compte. Enfin, toute copie inachevée se voit infliger une pénalité supplémentaire (total forfaitaire de pénalités correspondant aux segments de texte non traduits).

À l'inverse, le jury accorde un bonus aux traductions particulièrement heureuses qui savent mettre en valeur le texte original.

Il n'est nul besoin de répéter que les langues anciennes, tout particulièrement, nécessitent un travail méthodique et régulier. La lecture, plusieurs fois par semaine, de quelques lignes de prose, de quelques vers de tragédie, en s'obligeant à élucider tant les formes que la construction de la phrase reste, sans aucun doute, le moyen le plus sûr de progresser en qualité et en rapidité de traduction. Ces conseils valent pour les deux langues, mais plus particulièrement pour le grec, avec lequel de nombreux candidats ont souvent perdu le contact pendant plusieurs années. Enfin, il faut s'obliger à rendre des versions au correcteur et à retravailler ensuite par soi-même le texte, pour s'assurer que l'on a assimilé les éléments du corrigé.

- *Les épreuves orales*

Comme chaque année, l'oral bouscule le classement de l'écrit. Il faut ne jamais perdre de vue ce paramètre, et préparer les épreuves d'admission longtemps en amont. Rien ne suscite plus d'anxiété qu'une admissibilité à laquelle on ne s'attend pas, et qui donne un vertige peu propice au sang-froid et à la confiance indispensables pour les épreuves orales.

Comme chaque année, le jury a pris plaisir à entendre des explications à la fois documentées et personnelles, mais il regrette la persistance de défauts ou d'insuffisances qu'il signale pourtant depuis plusieurs années.

Cette année encore, c'est l'auteur le moins étudié dans les classes du second degré – Jean-Luc Lagarce – qui a donné lieu aux meilleures explications. À cette occasion, le jury invite une nouvelle fois les candidats à ne pas se laisser abuser par un sentiment de familiarité avec des auteurs – comme ce fut le cas cette année pour La Fontaine ou Maupassant – et, comme l'écrit Estelle Doudet, "à décentrer leur regard sur les classiques pour les redécouvrir" et à avoir une plus grande confiance dans leur jugement et leur capacité de lecture. La compréhension littérale du texte, dans la précision de son lexique, fait parfois défaut, ainsi que le contexte culturel et historique, pour lequel, rappelons-le, le jury ne demande pas d'érudition, mais qu'il aimerait voir exploité pour un éclairage minimal du texte.

Une épreuve traditionnellement difficile pour les candidats est l'explication d'un texte grec. Le jury a constaté avec plaisir que nombre de candidats avaient cette année manifestement suivi les conseils dispensés dans les rapports précédents. Mais la perte de contact avec cette langue, que très peu de professeurs ont l'occasion d'enseigner, explique des lacunes encore trop importantes. Pourtant, le champ grammatical que signale le jury n'est pas incommensurable – et réapprendre la syntaxe du potentiel et de l'irréel (en mode conjugué, mais aussi dans la proposition infinitive), et plus généralement la syntaxe du subjonctif, de l'optatif et du participe permettra de comprendre une part très importante d'un texte grec. Nous n'écrivons pas que la morphologie du grec est chose simple – mais les formes verbales, par exemple, se décomposent souvent en éléments identifiables (préverbe, augment, redoublement, voyelle finale du radical, voyelle thématique, désinence...) et obéissent à des contractions facilement mémorisables. Il est indispensable de s'adonner systématiquement à ces révisions ou à ces apprentissages, et de le faire bien en amont des épreuves orales, si l'on veut que l'explication d'un texte de Sophocle ou de Xénophon non seulement ne soit pas un obstacle, mais même apporte des points précieux. Nous le répétons, la patience et l'obstination sont, très souvent, récompensées par des notes honorables et par le plaisir de traduire et de comprendre qui, peu à peu, se substitue au sentiment de contrainte.

Enfin, le jury de langues anciennes (latin et grec) rappelle qu'il y a **un ordre "protocolaire" à respecter** : introduction rapide et ciblée sur le texte, évitant les généralités sur l'auteur, et donnant l'axe principal de lecture - lecture intégrale du texte - traduction précise et *unique* par groupes de mots - commentaire. La logique impose que les questions de grammaire soient traitées à la fin de la prestation.

- *Au-delà des épreuves elles-mêmes*

Chaque année, les candidats témoignent de la difficulté qu'ils ont à s'entraîner régulièrement pour les épreuves orales. Ils évoquent la lourdeur de leur emploi du temps, la distance géographique qui souvent sépare leur établissement ou leur domicile du centre universitaire le plus proche, l'absence de préparation spécifique à l'agrégation interne dans leur académie. Le meilleur remède reste sans doute l'obstination à se ménager, durant l'année, des temps spécifiques où l'on recrée les conditions de l'oral. Pour ce faire, une bonne manière est de s'entraîner avec des collègues ou des amis : l'écoute et le regard d'une tierce personne, avertie et sans indulgence excessive, obligent à présenter une explication claire et structurée. En outre, nous recommandons aux candidats de prendre contact avec des enseignants de l'université, qui ne refuseront jamais de leur prodiguer des conseils, ou de s'inscrire dans une université où les préparateurs acceptent un suivi personnalisé à distance et/ou déposent des documents écrits sur la une plate-forme accessible par l'ENT.

Au moment des épreuves orales elles-mêmes, il faut absolument **s'obliger à la confiance** en considérant avant tout ce que l'on sait, sans se focaliser sur ses lacunes. Et surtout il faut **refuser à tout prix la tentation de l'abandon** durant les épreuves : on ne connaît pas son rang d'admissibilité, on n'est pas en position d'évaluer sa prestation. Ne pas aller au bout des épreuves ne peut que laisser le goût amer du regret. Même si on échoue à la présente session, l'oral est une véritable expérience, qui a toute chance d'être bénéfique lors d'une nouvelle présentation au concours.

Enfin, nous tenons à souligner **l'importance des dix minutes de reprise** – qui sont un moment de dialogue avec le jury. Il faut savoir changer de posture, faire montre de réactivité et d'ouverture d'esprit. Lorsque l'examineur de langue ancienne demande à un candidat de “reprendre” sa traduction – tel est le terme usuel –, il ne lui demande en aucun cas de répéter la traduction qu'il a proposée, mais de la modifier, en tenant compte des indications éventuelles qui lui sont alors données. **Cet échange entre le candidat et le jury ne peut qu'améliorer la note – en aucun cas, l'abaisser.**

Je tiens, pour finir, à féliciter tous les candidats pour la ténacité et le courage dont ils font preuve, et les assurer de notre respect et de notre confiance. À ce titre, les examinateurs sont à leur écoute, à la fin des épreuves, pour leur prodiguer des conseils.

Je suis heureuse, cette année encore, d'avoir entendu un grand nombre de candidats exprimer leur plaisir d'avoir redécouvert des œuvres littéraires, en renouvelant leurs connaissances et leur approche critique, d'avoir étudié des textes grecs et latins dans leur intégralité. Beaucoup d'entre eux disent avoir vécu une année dans un climat intellectuel stimulant qui a confirmé leur goût de l'enseignement.

Ce sont de tels témoignages, ainsi que le nombre de candidats présents aux épreuves, qui nous confortent dans la certitude que l'agrégation interne et le Caerpa, dans leurs exigences et dans leur humanité, constituent une étape décisive dans la vie d'un professeur.

Estelle OUDOT
Professeur des Universités

COMPOSITION DU JURY

SESSION 2012

Présidente

Mme Estelle OUDOT
Professeur des universités Académie de DIJON

Vice-président

Mme Françoise GOMEZ
Inspecteur d'académie / Inspecteur pédagogique régional Académie de PARIS

Secrétaire général

M. Michel FIGUET
Inspecteur d'académie / Inspecteur pédagogique régional Académie de LYON

Membres du jury

Mme Maryse ADAM-MAILLET
Inspecteur d'académie / Inspecteur pédagogique régional Académie de BESANÇON

M. Stéphane BIKIALO
Maître de conférences des universités Académie de NANTES

Mme Françoise BOUSSARD
Professeur de chaire supérieure Académie de NANTES

Mme Bernadette BROCHET
Professeur de chaire supérieure Académie de TOULOUSE

M. Michel CHASTANG
Professeur de chaire supérieure Académie de CLERMONT-FERRAND

M. Yannick CHEVALIER
Maître de conférences des universités Académie de LYON

Mme Sophie CONTE
Maître de conférences des universités Académie de REIMS

M. Sébastien DOUCHET
Maître de conférences des universités Académie d'AIX-MARSEILLE

Mme Estelle DOUDET
Maître de conférences des universités Académie de LILLE

M. Eric DOZIER
Inspecteur d'académie / Inspecteur pédagogique régional Académie d'ORLÉANS-TOURS

M. Jean GOLSE
Professeur de chaire supérieure Académie de PARIS

M. Philippe HAUGEARD
Maître de conférences des universités Académie de STRASBOURG

Mme Laurence HOUDU
Professeur de Première supérieure Académie de PARIS

M. Dimitri KASPRZYK Maître de conférences des universités	Académie de RENNES
Mme Sylvie LAIGNEAU-FONTAINE Professeur des universités	Académie de DIJON
Mme Virginie LEROUX Maître de conférences des universités	Académie de REIMS
Mme Sophie MILCENT-LAWSON Maître de conférences des universités	Académie de NANCY-METZ
M. Jean-Michel MOUETTE Professeur de Première supérieure	Académie de PARIS
M. François MOUTTAPA Inspecteur d'académie / Inspecteur pédagogique régional	Académie de NANTES
Mme Emmanuelle POULAIN-GAUTRET Maître de conférences des universités	Académie de LILLE
Mme Marie-Anne SABIANI Maître de conférences des universités	Académie de PARIS
M. Frédéric SIMON Professeur de Première supérieure	Académie de PARIS
M. Laurent SUSINI Maître de conférences des universités	Académie de PARIS
Mme Anne-Lise WORMS Maître de conférences des universités	Académie de ROUEN

QUELQUES CHIFFRES POUR APPRECIER LA SESSION 2012

Agrégation interne et CAERPA

Nombre de candidats présents à toutes les épreuves

Agrégation

2012	274 pour 40 postes
2011	284 pour 35 postes
2010	252 pour 35 postes
2009	243 pour 31 postes
2008	234 pour 31 postes
2007	223 pour 28 postes
2006	288 pour 28 postes
2005	246 pour 34 postes
2004	220 pour 33 postes
2003	226 pour 35 postes

CAER-PA

2012	31 pour 3 postes
2011	31 pour 3 postes
2010	23 pour 4 postes
2009	25 pour 5 postes
2008	29 pour 6 postes
2007	27 pour 6 postes
2006	38 pour 5 postes
2005	31 pour 4 postes
2004	32 pour 4 postes
2003	36 pour 4 postes

Barre d'admissibilité et nombre d'admissibles

Agrégation		CAERPA	
2012	8,80 ; 88 admissibles		8,40 ; 7 admissibles
2011	9,40 ; 81 admissibles		9,20 ; 8 admissibles
2010	09 ; 81 admissibles		7,40 ; 9 admissibles
2009	09 ; 78 admissibles		7,80 ; 8 admissibles
2008	9,20 ; 75 admissibles		9, 10 ; 13 admissibles
2007	9,20 ; 74 admissibles		8, 10 ; 11 admissibles
2006	9,80 ; 75 admissibles		9, 80 ; 10 admissibles
2005	8,80 ; 85 admissibles		10,20 ; 10 admissibles
2004	09 ; 83 admissibles		9,20 ; 11 admissibles
2003	8,40 ; 91 admissibles		8,60 ; 9 admissibles

Barre d'admission

Agrégation		CAER-PA	
2012	9,54		9,75
2011	10,06		10,06
2010	10,15		8,19
2009	9,62		10,83
2008	10,05		9,74
2007	8,16		8,69
2006	9,94		9,73
2005	9,46		10,70
2004	9,40		10,16
2003	8,98		10,04

AGRÉGATION DE LETTRES CLASSIQUES

2012

Bilan de l'admissibilité

Nombre de candidats inscrits : 394

Nombre de candidats non éliminés : 274 Soit : 69.54 % 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 : 88 soit **32.12 %** des candidats non éliminés

Moyenne des épreuves d'admissibilité

Moyenne des candidats non éliminés	0151.47	(soit une moyenne de : 07.57/20)
Moyenne des candidats admissibles	0213.80	(soit une moyenne de : 10.69 /20)

Rappel

Nombre de postes : 40

Barre d'admissibilité : 176.00 (soit un total de : 08.80 / 20)

CAERPA

2012

Bilan de l'admissibilité

Nombre de candidats inscrits : 42

Nombre de candidats non éliminés : 31 Soit : 73.81 % des candidats 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 : 7 Soit : 22.58 % des candidats non éliminés.

Moyenne des épreuves d'admissibilité

Moyenne des candidats non éliminés	0121.16	(soit une moyenne de : 06.06 / 20)
Moyenne des candidats admissibles	0195.43	(soit une moyenne de : 09.77 / 20)

Rappel

Nombre de postes : 3

Barre d'admissibilité : 0168.00 (soit un total de : 08.40 / 20)

AGRÉGATION DE LETTRES CLASSIQUES

2012

Bilan de l'admission

Concours : EAI AGREGATION INTERNE

Section / option : 0201A LETTRES CLASSIQUES

Nombre de candidats admissibles : 88

Nombre de candidats non éliminés : 88

Soit : 100.00 % 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 : 40 Soit : 46.59 % des non éliminés.

Nombre de candidats admis à titre étranger : 0

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

Moyenne des candidats non éliminés : 380.44 *(soit une moyenne de : 09.51/20)*

Moyenne des candidats admis sur liste principale : 440.02 *(soit une moyenne de : 11.00/20)*

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Moyenne des candidats non éliminés : 166.65 *(soit une moyenne de : 08.33/20)*

Moyenne des candidats admis sur liste principale : 203.39 *(soit une moyenne de : 10.17/20)*

Rappel

Nombre de postes : 40

Barre de la liste principale : 381.50 *(soit un total de : 09.54/20)*

(Total des coefficients : 40 dont admissibilité : 20 admission : 20)

CAERPA

2012

Bilan de l'admission

Concours : EAH ACCES ECHELLE REM.AGREGATION-PRIVE

Section / option : 0201A LETTRES CLASSIQUES

Nombre de candidats admissibles : 7

Nombre de candidats non éliminés : 7

Soit : 100.00 % 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 : 3

Soit : 42.86 % des non éliminés.

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

Moyenne des candidats non éliminés : 363.93

(soit une moyenne de : 09.10/20)

Moyenne des candidats admis sur liste principale : 413.17

(soit une moyenne de : 10.33/20)

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Moyenne des candidats non éliminés : 168.50

(soit une moyenne de : 08.43/20)

Moyenne des candidats admis sur liste principale : 211.83

(soit une moyenne de : 10.59/20)

Rappel

Nombre de postes : 3

Barre de la liste principale : 390.00 *(soit un total de : 09.75/20)*

(Total des coefficients : 40 dont admissibilité : 20 admission : 20)

EPREUVES D'ADMISSIBILITE

Comment est notée votre composition française

La notation de votre copie fait l'objet de la lecture croisée de deux correcteurs, qui travaillent séparément avant d'harmoniser leur évaluation. Cette double correction est encadrée par deux temps d'harmonisation collective du jury, avant et après correction, qui s'appuient respectivement sur des exemples représentatifs puis sur l'ensemble des copies.

Cette concertation se fonde sur un ensemble d'attentes propres à l'exercice, dont on trouvera la liste ci-dessous, fiche 1/2. Il s'agit là non d'une « grille », mais d'un référentiel, qui permet et traduit :

- la prise en compte complète et équilibrée des paramètres propres à la composition
- l'usage intégral de la gamme des points qu'il est possible d'attribuer de 0 à 20.

Pour autant votre copie ne manque pas d'être évaluée globalement. On trouvera dans la fiche 2/2, à la rubrique « Sont valorisées... », les qualités d'ensemble qui permettent au jury de distinguer les travaux dont l'intérêt destine leur auteur aux épreuves orales.

La logique du concours rejoint ici la pratique de la notation telle qu'elle est préconisée par les Instructions officielles pour le collège et le lycée : sommative mais aussi formative, elle s'attache avant tout à distinguer et à expliciter les compétences repérables d'un candidat (professeur ou élève), à l'occasion d'une tâche ou d'un exercice.

Complexe, l'exercice de la composition n'en est pas pour autant obscur ni hors de portée : c'est ce que les deux fiches pratiques suivantes se proposent de montrer.

Dans l'une comme dans l'autre fiche, on verra que **les compétences littéraires et les compétences didactiques vont de pair, et que les premières étayent les secondes. Il serait donc artificiel de les séparer.**

Les concours internes ont, en effet, vu le jour pour permettre à des enseignants en exercice de mettre les acquis de leur expérience professionnelle au service de la discipline qu'ils enseignent, et qu'ils souhaitent enseigner à un plus haut niveau. La didactique, qui prévoit le parcours d'acquisition d'un public scolaire-type à un niveau donné, ainsi que le font nos programmes, a ici sa pleine validité, comme dans le champ des sciences de l'éducation.

Mais (les programmes de collège et de lycée n'ont de cesse de le réaffirmer) **la didactique n'a de sens et de légitimité que par rapport à des contenus** : rien ne peut s'élaborer ici qui ne prenne source et légitimité dans l'œuvre d'un auteur, c'est-à-dire dans la mise en œuvre concrète et singulière de la langue par la personnalité d'un créateur. Il ne s'agit donc pas de repérer des procédés, mais de mettre au jour le sens d'un texte lui-même inscrit dans un corpus, corpus fédéré par une orientation problématique et non uniquement thématique.

Comment est notée votre composition française

Référentiel des compétences dont la mise en œuvre est attendue

Fiche 1 / 2

Compétences à dominante littéraire : savoir lire et analyser, savoir mobiliser une culture

- **Capacité à lire les textes du corpus :**
 - . en entier et sans erreur, en particulier dans le détail d'analyses précises, où l'interprétation peut être problématisée,
 - . en tissant des rapports internes, dans un parcours de lecture synthétique, où des analyses d'échelle variable s'enchaînent et se répondent avec aisance.
- **Mise en rapport des extraits avec l'ensemble de l'œuvre d'où ils sont tirés.**
- **Mobilisation de connaissances d'histoire littéraire, mises au service du corpus :**
 - . mise en rapport contextuelle du corpus avec l'Histoire et les grands courants artistiques,
 - . perspectives sur l'œuvre complète de l'auteur, hors textes au programme,
 - . mobilisation précise d'éléments biographiques éclairants sur l'auteur, dans la perspective de l'étude du corpus proposé.

Compétences à dominante didactique :

savoir construire une progression problématisée et dynamique, à finalité pédagogique

- Capacité à **croiser les axes directeurs de la lecture avec les objets d'étude et les objectifs de programmes** propres au niveau de classe indiqué par le sujet :
 - . par une connaissance précise et actualisée des instructions officielles,
 - . par la correspondance entre parcours de lecture et projet de séquence possible.
- **Appréciation active du niveau de difficulté des textes**
 - . capacité à prévoir le cheminement du lecteur-élève,
 - . réalisme pédagogique, en termes d'objectifs, d'exercices et d'activités, de modes d'évaluation possibles.
- Capacité à **ménager des réinvestissements d'une étape à l'autre, à rendre progressive** la composition.

Qualité de l'expression, commune à la lecture littéraire et à la construction didactique, notamment :

- **justesse et cohérence du vocabulaire herméneutique et descriptif,**
- **correction syntaxique**, aisance rédactionnelle.

A PROPOS DU PLAN

Sont acceptés deux types de plan :

- le plan où le parcours de lecture structure et englobe entièrement le projet didactique, qu'il induit (celui-ci doit donc progresser à chaque étape, grâce à l'étude littéraire)
- le plan qui réserve une dernière partie spécifiquement didactique à la présentation d'une séquence possible (il n'en demeure pas moins que cette dernière doit découler de la composition littéraire qui la précède, et qui la prépare explicitement).

Comment est notée votre composition française

L'évaluation globale de la copie

Fiche 2 / 2

Conformément à l'intitulé de l'épreuve et aux attentes de l'agrégation...

. Sont valorisées :

- **la maîtrise sous toutes ses formes** : didactique, dissertative, herméneutique... Capacité de la copie à entraîner son lecteur dans un propos convaincant et dynamique, étayé par une démonstration rigoureuse, autrement dit présentant cette **unité d'intérêt** qui, le moment venu, rend un cours passionnant ;

- **l'authenticité de lecture** : courage manifesté dans l'effort d'interprétation, prise de risque face aux passages les moins aisés, prise en charge synthétique de la complexité d'un texte et d'un corpus, sans « contournement d'obstacle » ni émiettement juxtalinéaire, bref cette capacité à encadrer et à guider la liberté de lecture qui fonde la lecture analytique dans le cadre scolaire ;

- **la qualité du style...**: si elle ne suffit pas, naturellement, à garantir la réussite de la copie, elle mérite cependant qu'on lui accorde la place qui lui revient. **Le professeur de français n'est pas seulement un interprète averti : il est aussi le premier praticien de cette langue dont il est le passeur.** Si, prenant appui sur l'exercice à contraintes multiples qu'est la composition sur textes d'auteur, un talent d'écriture s'affirme, il sera salué à sa juste valeur. Au niveau de l'exercice professoral, tel qu'il est réaffirmé dans les programmes de français, du collège au lycée, ce talent constitue en effet une contribution décisive à la pratique continue de la langue, activité essentielle à la formation de l'individu.

. Risquent de dévaloriser votre copie :

- un effort de composition inexistant ou insuffisant :

. **en termes de plan** : devoirs considérant, plus ou moins explicitement, qu'un texte égale une séance, et allant jusqu'à écrire indifféremment : « cette séance » pour « ce texte », en se contentant de « faire un sort » à chaque extrait du corpus pris dans l'ordre; dans lequel il a été présenté ; absence de hiérarchisation des objectifs ;

. **en termes de capacités de lecture** : reconduction ou placage de stéréotypes faisant écran à l'étude méthodique et personnelle des textes ;

. **en termes de réflexion littéraire** : description plus ou moins paraphrastique de contenus thématiques, listes de relevés lexicaux envisagés comme unique pratique d'analyse, et qui envahissent tout le propos au point d'oblitérer la syntaxe, la dynamique des textes et tout autre type d'approche.

- **une maîtrise de la langue française insuffisante** pour pouvoir fournir plus tard **un modèle de langue aux classes des lycées.**

N.B. : Sur ce dernier point le jury sait distinguer la faute de langue récurrente (impropriétés trahissant un lexique mal assuré, fautes d'orthographe et d'accord répétitives, syntaxe bancal...), du simple *lapsus calami*, échappé au candidat pressé par le temps...

Rapport sur la composition française

établi par M. Laurent SUSINI et Mme Estelle DOUDET

Il semble que le sujet sur La Fontaine ait moins surpris que celui sur Rimbaud l'an dernier. Présent à de nombreux niveaux de l'enseignement des collèges et lycées, certes, l'écrivain ne pouvait manquer d'être plus connu des candidats. Mais le fait est que cette familiarité ne les a manifestement pas dispensés du travail de préparation exigeant qui s'imposait et le jury se réjouit à cet égard que de nombreuses copies aient su témoigner de leur maîtrise de l'ouvrage au programme, tant par la fréquence de leurs incursions en dehors du corpus, que par l'ampleur des références critiques mobilisées, des anciennes (Taine, Fargue, Valéry) aux récentes (J-C. Darmon, P. Dandrey).

Pour autant, certains problèmes de fond demeurent, dont le moindre n'est pas le **nombre élevé de copies très courtes de cinq à six feuillets**. Il va de soi qu'aucune copie n'a besoin d'être interminable pour être excellente (bien au contraire !) et, plus radicalement, qu'aucune notation ne s'est jamais établie sur le critère du « poids ». Mais il est clair aussi qu'en deçà d'une certaine ampleur et d'un certain niveau d'élaboration, une copie ne saurait témoigner que d'un grave problème de gestion du temps, ou d'une indifférence coupable à satisfaire aux exigences de l'exercice. Et ne pas consacrer plus d'un feuillet à chaque partie de la composition, par exemple, c'est en effet s'interdire *matériellement* de développer une réflexion précise et nuancée sur le sujet proposé ; c'est par suite, le plus souvent, se condamner à privilégier les affirmations péremptoires à l'analyse minutieuse des textes, ou se réfugier dans la généralité d'un propos convenu absolument contraire aux qualités de lecture et de dialogue attendues. C'est sur ce genre de **refus d'obstacle** que le jury voudrait, cette année, attirer l'attention des candidats. Se présenter à l'agrégation, c'est se juger tacitement au niveau du concours : que cette confiance en soi engage donc chacun à *jouer le jeu* en donnant le meilleur de soi-même le moment venu.

Il est vrai qu'un certain malentendu concernant La Fontaine trop souvent encore regardé comme un « écrivain pour enfants » a paru détourner bon nombre de candidats du **délicat travail d'analyse qu'exigeaient pourtant le sujet et les fables elles-mêmes**. Que les termes de *gaieté* et de *savoir* puissent faire l'objet d'un vrai travail de la part de La Fontaine, et que les modalités de leur interaction ne cessent d'être examinées, rejouées et remises en question dans ses *Fables*, l'idée n'a manifestement traversé qu'une minorité de copies : comme si l'apparente transparence du fabuliste ne valait qu'absence de profondeur et qu'il fallût être dupe de sa fausse simplicité ! Certes, le jury n'attendait nullement des candidats qu'ils mobilisent un savoir philosophique spécialisé ou une érudition hors de propos dans le cadre du concours : mais aussi bien n'était-il pas nécessaire de connaître, par exemple, les relations de l'œuvre de La Fontaine avec celles de Descartes et Gassendi, pour montrer, à partir du corpus proposé, que **le sens des termes savoir et gaieté ne va pas de soi dans les Fables, et que ces dimensions s'y donnent moins sur le mode de l'évidence que du questionnement**. Il semblerait malheureusement qu'une attitude par trop naïve vis-à-vis de La Fontaine ait empêché un grand nombre de candidats de percevoir ce que les textes proposés pouvaient avoir de problématique... et, en dernière instance, de problématiser le sujet lui-même.

La capacité à problématiser s'est encore avérée, de fait, discriminante pour les copies, et son absence la cause principale des hors-sujets. Certes, le hors-sujet touche rarement l'ensemble d'un travail, mais il s'est parfois glissé au cours des analyses, en grande partie parce que celles-ci n'étaient pas soutenues par un axe fort de réflexion. Le plus souvent, **l'absence de problématisation s'est traduite par l'affirmation lapidaire d'un « paradoxe » entre savoir et gaieté**, sans que soit interrogé le sens de l'un et l'autre termes,

et sans que soient questionnés la nature et le contenu d'un savoir généralement envisagé de façon monolithique (« le » savoir). Aussi, dans la majorité des travaux, la problématique s'est-elle totalement effacée derrière l'exposé du corpus et l'annonce du plan, ou s'est-elle réduite à faire valoir une incompatibilité supposée, reposant sur l'assimilation hâtive du savoir au sérieux et de la gaieté au comique... en dépit même des précautions de La Fontaine dans sa *Préface*.

Définir et problématiser ne sont pas des opérations qui vont de soi, bien sûr. Mais les candidats, antiquisants de formation, pouvaient en l'occurrence s'aider de leurs connaissances en langue ancienne pour cerner le sens des termes français qui leur étaient proposés et approfondir les éventuels problèmes de leur interaction. Étrangement, **aucun candidat ne s'est penché sur l'étymologie du terme *savoir* : le déverbal vient pourtant du verbe latin *sapere*... dont vient aussi *savourer***. Au rebours de l'antinomie supposée entre *savoir* et *gaieté*, on tenait là un premier indice, aisément mobilisable, que le *savoir* en français n'est pas tant du côté de la compétence technique ou de la connaissance intellectuelle (*scire*), que de celui du *gustare*, du *goût*, terme essentiel chez La Fontaine et qui apparaît d'ailleurs dans l'extrait 1.

Quelques connaissances plus approfondies d'histoire de la langue française pouvaient éventuellement éclairer l'évolution de la notion jusqu'au XVII^e siècle. À partir du XIV^e siècle, en effet, humanistes et savants ont pris l'habitude de graphier le mot sous la forme *scavoir*, le -c- étymologique tirant donc *sapere* vers *scire*. Mais cette habitude, présente chez Rabelais par exemple (et dès lors observable par les candidats), fut mise en cause par les Précieuses, sous l'impulsion notamment de Catherine de Rambouillet : *savoir*, au XVII^e siècle, perd sa fausse marque étymologique et revient à la forme que nous connaissons aujourd'hui. Or la suppression opérée par le français classique, commune à des nombreux termes latinisés en moyen français, n'a pas un sens aussi étroitement linguistique qu'il y paraît : elle témoigne aussi bien de cette tension entre *scientia* (de *scire*) et *sapientia* (de *sapere*) qui traverse le siècle, et dont les *Fables* de La Fontaine, à la recherche de la sagesse mondaine de l'honnête homme, se font l'écho à la même époque. Autant dire que le *savoir* s'oppose d'autant moins à la *gaieté*, que c'est au sein de cette première notion que se joue leur articulation. Plus que son contraire, la *gaieté* en est une pierre de touche ; son « charme » révèle la véritable nature du *sapere*. **Il n'y avait donc guère de pertinence à se fonder d'emblée sur le pseudo-constat d'une *gaieté* qui « décrédibiliserait » le *savoir*, comme l'ont fait trop de copies.**

Avant et après le XVII^e siècle, du reste, deux acceptions de *gai savoir* pouvaient donner d'autres pistes aux candidats ou les confirmer sur les précédentes : la première en littérature française, connue sous la forme occitane de *gay saber* et désignant l'art des poètes ; et la seconde, en philosophie allemande, popularisée par Nietzsche. Concernant la première, dont la connaissance n'était certes pas exigée, on pouvait se rappeler que *gay saber* et *poésie* étaient équivalents chez les troubadours : au début du XIV^e siècle, un *consistori del gay saber* à Toulouse donne même des règles à cet art. Le *gay saber* prend alors une coloration rhétorique ; il n'est plus seulement le mouvement du cœur, la modulation de la voix qui distinguent la poésie d'autres formes de discours, mais un ensemble de règles (versification, utilisation de la fiction, des métaphores, des niveaux de langue variés) permettant d'évaluer les poèmes lors de concours. Plus près de nous et sans doute plus familière des candidats, la reprise nietzschéenne de l'expression de *gai savoir* semblait à même de suggérer, loin de leur antinomie, la possible compatibilité des deux notions, enrôlées au service d'une remise en question des valeurs établies et d'une écriture se revendiquant *sapientia* contre la *scientia* logique, par le moyen de la parabole... ou de la fable.

Tirer quelques fils de cet écheveau permettait de se convaincre puis de montrer que **le savoir lafontainien n'a rien de ce rassurant « bon sens » auquel trop de candidats ont**

voulu le réduire, et, dans le même mouvement, que **la relation de la gaieté au savoir s'édifie sur une complémentarité complexe**, chaque terme entrant dans le champ notionnel de l'autre et le nourrissant. C'est que la *sapience* est bien le savoir que revendique les *Fables*, le savoir-goût de l'honnête homme dont la gaieté, entendue comme art poétique et comme attitude de réception, est le moteur. La gaieté n'est pas ornement ou même ingrédient, elle est révélation et vecteur d'une sagesse, opposée au savoir-science. L'envisager en termes exclusivement formels à travers la seule esthétique de la diversité n'était à cet égard pas seulement artificiel : une telle réduction interdisait par suite de comprendre l'implication de ladite gaieté dans l'élaboration conceptuelle et dans la mise en œuvre du savoir proposé.

L'interaction complexe des deux notions explique le **caractère décevant du plan bien souvent suivi par les candidats**. Faute d'une solide problématisation, la construction des travaux s'est régulièrement réduite à la juxtaposition suivante : « 1. Savoir ; 2. Gaieté ; 3. Les deux », y compris sous cette forme caricaturale. **Il n'y avait cependant pas plus de pertinence à traiter séparément les deux notions qu'à écraser leur relation par celle du fond et de la forme**. Une copie a pu conclure : « Pour La Fontaine, la forme doit se mélanger avec le fond. » Tout était dit... On ne saurait assez rappeler aux candidats que les sujets s'organisant autour de deux notions les invitent avant tout à penser la relation de ces dernières, et à tenir donc cette confrontation tout au long de leur réflexion. Séparer ce qui se propose sur le mode de la conjonction revient de fait à esquiver le problème posé : on ne dénoue pas un nœud en le tranchant. Toute partie d'une copie ne se concentrant que sur l'un des deux pôles concernés se donne donc d'elle-même comme hors-sujet, et ne peut manquer d'être évaluée comme telle.

Dans le même ordre d'idées, le jury dut déplorer et sanctionner, cette année encore, la tendance des candidats à ne pas traiter de front les différents textes du corpus proposé. Si très peu de candidats « oublient » désormais d'étudier tous les textes, ou tentent le vain coup de force de substituer à ceux qui ne les inspirent guère d'autres qu'ils maîtrisent mieux... mais que le sujet a écartés, trop nombreuses sont encore les copies qui « empilent » texte après texte, rebaptisant souvent « séance » chacun de ces examens successifs et considérant sans doute qu'une telle juxtaposition fera plan. On le rappellera donc : **de la même manière qu'un devoir ne saurait se composer d'autant de parties que de séances envisagées, aucun devoir ne saurait se composer d'autant de parties que de textes**. Problématiser et construire un discours, c'est précisément s'attacher à nouer le divers. Et comment faire valoir les différences sur fond de ressemblances, comment interroger ces écarts, ces nuances, comment en tirer des conclusions, sans confronter les textes les uns aux autres ?

Concernant la confusion si souvent observée entre parties, textes et séances, il convient d'ailleurs de dissiper un dernier malentendu, en précisant très clairement que **la réflexion littéraire et didactique proposée aux candidats ne se confond pas avec le récit pédagogique d'une séquence effective, incluant les passages à la bibliothèque ou en salle audiovisuelle** ! Bien au contraire, le jury attend les candidats en amont : l'objet prioritaire de son évaluation n'est pas l'organisation d'une séquence, mais le cheminement intellectuel préliminaire qu'elle exige. Ce qui n'interdit naturellement pas les candidats de tirer, au fil du devoir, des conséquences pédagogiques de leurs réflexions : bien au contraire, le jury les attend là aussi. Mais il s'agit du moins de ne pas inverser les priorités : l'épreuve de composition française ne se réduit pas à une épreuve de dissertation et c'est là son originalité, certes ; mais elle se doit de participer *aussi* d'un mouvement dissertatif. Distincte du récit pédagogique, la réflexion didactique ne doit donc pas craindre de convoquer une réflexion de niveau universitaire, et le « niveau » supposé des élèves n'a pas à venir s'interposer entre le candidat et les textes qui lui sont présentés pour en limiter la portée. La référence à une situation de classe n'est pas un alibi qui dispenserait d'affronter les textes et leurs difficultés.

Au terme de ces remarques et conseils d'ordre très général, que viendra utilement prolonger la lecture des rapports des années précédentes, voici quelques éléments de réflexion autour du sujet proposé cette année. Ils n'ont naturellement aucune valeur de « correction » et ne pointent pas davantage des « attendus » impératifs. Tout au plus proposent-ils un parcours possible, scandé par des titres et sous-titres destinés à faciliter la lecture – ces derniers ayant, bien sûr, vocation à disparaître dans les copies des candidats.

Pistes problématiques

Les *Fables* de La Fontaine appartiennent à un genre mixte, alliant une composante fictionnelle et une composante morale, dans le cadre d'un récit poétique et plaisant – dont le dédicataire premier est du reste un enfant, puisque le recueil initial est dédié au Dauphin, alors âgé de sept ans (le dernier livre, publié en 1692, sera quant à lui dédié au fils du Dauphin, le duc de Bourgogne, âgé de douze ans). Elles allient ainsi, selon des modalités à préciser, savoir et gaieté, utile et agréable, raison et plaisir, leçons morale et politique et délectation : le *docere* s'accompagne d'une mise en œuvre complexe d'un *placere* à la fois intellectuel et esthétique, et d'un *movere* subtil, jouant moins sur le rire franc que sur les charmes du sourire entendu.

Mais la gaieté est-elle au service du savoir ? ou le savoir au service de la gaieté, la vocation morale de l'apologue n'étant qu'un prétexte à la narration ? Le « savoir » délivré par l'apologue est-il, du reste, identifiable à la « morale » explicitement posée ?

On envisagera d'abord l'apparente dichotomie entre gaieté et savoir, en tant qu'elle travaille en profondeur le genre *bifrons* qu'est l'apologue tout autant que la mise en scène des « relais de savoir » incarnés dans les quatre fables du corpus. Le vacillement quasi constant de ces derniers fera ensuite apparaître le « gai savoir » lafontainien comme un savoir introuvable, régulièrement brouillé par la voix déstabilisante d'un conteur-fabuliste n'enseignant que par le choc, la surprise et l'appel ironique à la réflexion. On se demandera, enfin, dans quelle mesure le « gai savoir » des *Fables* est un « savoir gai », et suivant quel cheminement la gaieté peut s'y proposer en dernière instance comme une forme ultime de sagesse.

I. Apparente dichotomie et troubles affinités

1) « Exécution » et « matière »

Dès la Préface, La Fontaine envisage successivement les deux dimensions de l'apologue, genre *bifrons* : dans le premier extrait proposé, le premier paragraphe est ainsi consacré à « l'exécution », qui se caractérise par la « nouveauté » et la « gaieté » ; et le second à « la matière » et à « l'utilité » qui en découle.

Une telle disjonction est, en soi, éloquente. D'une part, l'apologue apparaît comme un genre non seulement didactique, mais encore à vocation philosophique, et relevant même de la philosophie la plus haute, puisque « plusieurs personnages de l'Antiquité ont attribué la plus grande partie de ces fables à Socrate, choisissant pour leur servir de père celui des mortels qui avait le plus de communication avec les dieux » – et le rapprochement de l'apologue avec la parabole de confirmer son caractère divin. À ce titre, il semblerait bien que la « matière » et l'« utilité » de la fable fassent l'essentiel de sa valeur : et c'est d'ailleurs ce qu'affirme La Fontaine (« ce n'est pas tant par la forme que j'ai donnée à cet ouvrage qu'on en doit mesurer le prix, que par son utilité et par sa matière »)... après avoir du moins affirmé le contraire.

C'est qu'à partir du moment où l'auteur des *Fables* ne revendique aucune originalité quant à la « matière » de son œuvre, tributaire d'un héritage antique hautement valorisé, le

seul apport personnel dont il puisse se réclamer tient nécessairement dans la nouveauté de son « exécution » (« J'ai pourtant considéré que, ces fables étant sues de tout le monde, je ne ferais rien si je ne les rendais nouvelles par quelques traits qui en relevassent le goût »), comme si l'agrément des fables dût se fonder *in fine* sur leur indifférence à transmettre d'autres savoirs que déjà sus... C'est dès lors sur la « gaieté » que se clôt le premier paragraphe, qui la distingue explicitement du « rire » et la rapproche bien plutôt d'une forme d'enjouement séduisant (*agréable*, c'est-à-dire capable d'*agréer*), de « charme » entendu au sens fort, qui enchante le lecteur comme il fait parler les bêtes : « Je n'appelle pas gaieté ce qui excite le rire ; mais un certain charme, un air agréable qu'on peut donner à toutes sortes de sujets, même les plus sérieux ».

Pourtant, cette bipartition séparant « forme » et « fond » ne doit pas tromper. Car cette « gaieté » clairement dissociée du « rire » peut, comme le souligne La Fontaine, s'appliquer « à toutes sortes de sujets, même les plus sérieux ». Réconciliant la gravité et le badinage, elle peut donc associer le *placere* au *docere*. Le constant mélange des registres qui donne aux *Fables* leur coloration stylistique si particulière semble symboliser cette synthèse : car aux nobles références à l'Antiquité, chargées de connotations laudatives et renvoyant à cette antique tradition philosophique de l'apologue rappelée par l'auteur dans sa Préface, répondent, souvent à quelques mots d'intervalle, les termes triviaux, voire familiers, renvoyant à un univers comique. C'est ainsi que dans « Le Loup plaidant contre le Renard par-devant le Singe », l'irruption de la déesse de la Justice au milieu des animaux est de peu précédée par le détournement plaisant de l'expression lexicalisée « de mémoire de... », habituellement utilisée dans un contexte humain : « Thémis n'avait point travaillé, / De mémoire de singe, à fait plus embrouillé. » De la même façon, la rime qui s'établit dans « Le Charlatan » entre « l'Achéron », fleuve des Enfers évoquant par association l'univers de l'épopée antique, et le néologisme « un Passe-Cicéron », ne peut manquer de faire sourire, tout comme la périphrase moqueuse : « un fort beau roussin d'Arcadie », désignant en fait un âne plutôt qu'un cheval. La référence au noble héritage antique, loin de témoigner d'une quelconque rigidité dogmatique ou d'impliquer le moindre esprit de sérieux, semble ne valoir que par les *jeux* qu'elle autorise.

Placés sous le commun patronage d'une *auctoritas* régulièrement invoquée : Phèdre (explicitement mentionné, non seulement dans la Préface, mais dans « L'œil du maître » et à la fin du « Loup plaidant contre le Renard par-devant le Singe »), gaieté et savoir apparaissent dès lors moins comme les facettes certes complémentaires mais quelque peu antagonistes d'un genre *bifrons*, que comme les composantes intrinsèquement liées d'un genre complexe, se jouant des hiérarchies et des clivages rhétoriques traditionnels.

2) Les figures de savoir dans le corpus proposé

Cette affinité inattendue entre gaieté et savoir se trouve cependant quelque peu brouillée par le portrait des « relais de savoir » mis en scène par le récit.

- *Une figure de savoir véritable : le maître*

La seule figure de savoir en elle-même relativement univoque apparaît être celle du maître dans « L'œil du maître ». Or foncièrement menaçante, alliant le pouvoir lié à son statut social et la vision surplombante qui paraît lui être associée, cet Argus aux « cent yeux » est bien éloigné de tout esprit de joie et, semble-t-il, peu enclin à y sacrifier : décelant sans tarder la présence du cerf que personne n'avait repéré jusque-là, il exerce aussitôt sur lui sa puissance impitoyable.

- *Une figure de savoir ridicule : le maître d'école*

Suivant un troublant jeu de miroir, si l'incarnation parfaite de la puissance et du savoir dans « L'œil du maître » ne prête guère à sourire, le personnage du « maître d'école », incarnation traditionnelle d'un savoir dogmatique passablement étriqué, se voit, quant à lui, voué au ridicule.

D'une part, le maître d'école est une figure comique vérifiant l'analyse du rire donnée par Bergson (ou de l'ironie paradigmatique telle que la définit Philippe Hamon), en ce qu'il incarne une culture livresque et rigide, aussi incapable de s'adapter à la labilité du réel qu'insoucieuse du *kairos*. Aussi sa parole est-elle d'emblée signalée comme inadéquate, comme le souligne la syllepse d'« à contre-temps » qui fait attendre le verbe principal : « Le Magister, se tournant à ses cris, / D'un ton fort grave à contre-temps s'avise / De le tancer. » « Mécanique plaquée sur du vivant », son savoir est purement théorique, et ne peut épouser le mouvement continu et florissant d'une vie dont il menace le cours – quand la « gaieté » du savoir promu par les *Fables* participe au contraire de ce charme de la surprise et de l'inattendu qui caractérise la lecture même du recueil.

D'autre part, figure de censeur autant que de pédant, insupportable par sa prétention à réformer les comportements d'autrui, le maître d'école incarne ce donneur de leçon (de morale) que le fabuliste refuse d'être. À travers ce personnage aussi irresponsable qu'insupportable, qui trouvera son répondant dans « L'Écolier, le Pédant et le Maître d'un jardin », La Fontaine blâme un usage figé et purement autoritaire du discours, qui, à tous les sens du terme, ne peut qu'accabler inutilement ses destinataires : « Ah! le petit babouin ! / Voyez, dit-il, où l'a mis sa sottise ! / Et puis, prenez de tels fripons le soin. / Que les parents sont malheureux, qu'il faille / Toujours veiller à semblable canaille ! / Qu'ils ont de maux ! et que je plains leur sort ! » La syllepse qui s'établit sur le terme *harangue* (qui, selon Furetière, se dit aussi bien « des discours trop longs, fréquents et ennuyeux » que « de ceux qui contiennent quelque réprimande, quelque reproche ») vient d'ailleurs souligner le caractère doublement déplaisant du discours du maître d'école : déplaisant parce que réprobateur, mais aussi bien parce qu'ennuyeux et déplacé.

Contre-modèle prêtant à rire à ses dépens, le maître d'école se montre avant tout coupable de gravité : son esprit de sérieux le dispute à sa lourdeur, qui le rend incapable d'épouser les ondoiements du réel. Il manque de *judicium*, de cette souriante souplesse et de cette faculté d'adaptation que revendiquent au contraire les honnêtes gens... et, à leur suite, le fabuliste dès sa Préface.

• *Des figures de savoir paradoxales : le singe-juge et le charlatan*

Bien plus ambiguës sont, en ce sens, les figures du juge et du charlatan.

Alors que le nom de ce dernier le donne explicitement, dès le titre de la fable, pour une figure de faux savoir – et produisant d'ailleurs, puisqu'elle enseigne, d'autres figures à son image (« il rendrait disert un badaud, / Un manant, un rustre, un lourdaud [...] ; un animal, un âne ») –, le personnage se révèle, contre toute attente, bien plus sage que tous les détenteurs de l'autorité. Suivant une forme de renversement carnavalesque souligné par l'antithèse « raison » / « folie », sa divagation supposée vient en dernière instance dénoncer celle, bien réelle, des supposés raisonnables et, plutôt que d'un faux savoir rhétorique, autoriser la promotion d'une sagesse entée sur l'expérience. « Il avait raison », déclare le fabuliste, qui enchaîne en prenant à son compte, sur le mode de la généralisation gnomique, les prémisses du raisonnement du charlatan : « C'est folie / De compter sur dix ans de vie. / Soyons bien buvants, bien mangeants. / Nous devons à la mort de trois l'un en dix ans. » De même que dans « L'œil du maître », où les bœufs savaient bien que le Cerf n'aurait pas dû se réjouir trop tôt, c'est l'expérience qui est ici maîtresse de sagesse... à ceci près que cette sagesse ne se donne d'abord elle-même que sous les apparences d'une fantasque folie appelée à moquer ensuite les apparences de la raison.

Quant au singe-magistrat du « Loup plaidant contre le Renard par-devant le Singe », qui, en tant que singe et juge, incarne *a priori* doublement la sagesse, s'il parvient à s'extirper d'une situation apparemment inextricable en mobilisant un savoir plus large que celui de la seule circonstance présente, du moins est-ce en parlant « à tort et à travers » et en énonçant un jugement dont l'apparente absurdité confine à la bouffonnerie, voire à la parodie de justice.

Or soit qu'elles n'aient rien de gai, soit qu'elles le soient à leurs dépens ou en raison du jeu carnavalesque qu'elles imposent, ces figures de savoir ambiguës renvoient à une sagesse elle-même fuyante.

II. Le gai savoir, un savoir introuvable ?

1) Conteur, fabuliste et figures ambivalentes du savoir

Détenteur d'un savoir aussi surplombant qu'introuvable, le conteur-fabuliste renforce d'ailleurs, par ses interventions, l'indécidable statut des figures de savoir mises en scène.

Parfaitement univoque, le personnage du maître d'école fait, en ce sens, figure d'exception. Le « blâme » qui le touche est en effet pleinement assumé par le fabuliste, qui – le fait est relativement rare dans le recueil –, le prend en charge à la première personne, tout en l'élargissant à « Tout babillard, tout censeur, tout pédant » : « Je blâme ici plus de gens qu'on ne pense ». Mais ce contre-modèle à valeur de contre-exemple ne doit ici pas tromper : il suggère assez que le « gai savoir » semblerait se définir plus aisément par ce qu'il n'est pas que par ce qu'il est.

Ainsi, dans « Le Loup plaidant contre le Renard par-devant le Singe », c'est à l'ambiguïté du verbe *prétendre* (*affirmer catégoriquement... ou soutenir à tort*) d'introduire la morale : « Le juge prétendait qu'à tort et à travers / On ne saurait manquer condamnant un pervers. » L'effacement apparent du fabuliste derrière la figure du Singe-juge participe dès lors d'une mise en question des relais d'autorité supposés. Du reste, sitôt que le conteur-fabuliste reprend la parole en son nom propre dans un commentaire extérieur à la fable, loin de prendre position par rapport au jugement paradoxal formulé par le Juge-singe (soit pour le louer ou le reprendre à son compte, soit pour le blâmer ou le mettre à distance), il se retranche derrière une simple appréciation en termes de « bon mot », comme si l'aspiration à la gaieté primait en définitive celle à un savoir donné, somme toute, pour indifférent : ce que tendrait à confirmer la pointe finale aux inflexions galantes de « L'œil du Maître », substituant plaisamment une autorité (l'amant) à l'autre (le maître), et semblant ainsi sacrifier au souriant décousu de la conversation mondaine la cohérence didactique de la fable, dont la morale semblait pourtant d'emblée programmée par son titre.

Un effet de brouillage d'un autre type caractérise « Le Charlatan ». Alors que les premiers vers multiplient les marques de l'énoncé gnomique et du savoir généralisant (négation *ne... jamais* s'opposant au circonstant *de tout temps*, sujet totalisant *le monde*, etc.) : « Le monde n'a jamais manqué de charlatans / Cette science de tout temps / Fut en professeurs très fertile », cette *captatio* de moraliste ironique et désabusé, dans son ironie même, semble ne valoir rétrospectivement que pour la contradiction qui lui est ensuite donnée – ce qui revient à dire : que pour la fausse piste sur laquelle elle tend à lancer le lecteur. De fait, après avoir placé le personnage éponyme dans une situation où, selon toute vraisemblance, son non-savoir devrait éclater aux yeux de tous (et être châtié de la manière la plus dramatique et la plus spectaculaire), le fabuliste en vient, comme on a vu, à louer sa sagesse : mais un « charlatan » qui « a raison » en est-il encore un ? La chute ménagée par la fable introduit *in extremis* à ce paradoxe et à la saine inquiétude qu'il ne peut manquer de distiller.

2) Gai savoir et esthétique de la surprise

La sagesse délivrée par la fable sous la forme de la morale se donne en effet bien souvent sur le mode du caprice, des sauts et des gambades que revendiquait déjà Montaigne, cet autre emblème du gai savoir.

Aussi le suspens ménagé par une fable comme « Le Charlatan » n'engage-t-il pas que des questions narratives. L'effet dilatoire, par exemple, de la longue tirade complaisamment sadique du courtisan, dont l'abondance hypotaxique court sur huit vers, rend compte des attentes du lecteur en semblant conforter sa fausse position de supériorité, mais non sans exaspérer son espoir d'un renversement imprévu : tout en sachant raisonnablement que le charlatan ne pourra tenir son pari, le lecteur n'en est pas moins tenté de l'espérer, contre la raison elle-même ; et d'une certaine manière, son horizon d'attente est ainsi d'autant plus inquiété que la narration ne cesse de le conforter, le récit semblant trop nettement orienté pour ne pas faire attendre une chute brutale. Le choc du paradoxe final se fait dès lors d'autant plus grand, et son invitation à l'interroger d'autant plus pressante, que toute la fable semblait converger vers une fin écrite par avance, non sans distiller de ce fait un suspens des plus subtils, reposant justement sur l'impossibilité rationnelle de tout suspens. Autant dire que l'esthétique de la surprise dépasse ici de simples considérations esthétiques : en ce qu'il engage à la recherche, le plaisir du renversement invite aussi bien au sourire de l'attente trompée qu'à la quête du sens.

La lecture de « L'œil du maître » semble confirmer cette intuition. Dans cette fable, la morale, loin d'apparaître comme la conclusion logique du récit qui l'a précédée, s'impose comme le lieu d'une sorte de coup de théâtre à la fois énonciatif (le conteur-fabuliste « volant » *in extremis* la parole à Phèdre lui-même), thématique (le motif galant faisant irruption dans le récit brutal de la mort du cerf) et logique (la morale telle que la modifie le conteur-fabuliste n'a plus rien à voir avec le récit qui vient d'être raconté). Alors que toute la diégèse a illustré par avance la sentence de Phèdre, le fabuliste, faisant irruption dans la fable, congédie cette figure impitoyable de pouvoir et de sang, au profit d'une autre – l'amant – appartenant à l'univers bien différent de la galanterie amoureuse. Mais à l'évidence, ces multiples renversements marquent en l'occurrence moins une solution de continuité qu'ils n'engagent à mettre en perspective : et au-delà de l'apparente rupture ménagée par la pointe, le parallèle ainsi suggéré entre le maître qu'on ne saurait tromper et l'amant prévenant qui voit tout ne manque pas à son tour d'infléchir singulièrement l'image donnée de ce dernier. De fait, l'obligeant empressement de celui-ci et la cruelle affirmation de maîtrise de celui-là ne figureraient-ils pas les deux côtés d'une même médaille ? et l'apparent don de soi, dont participe l'amour, ne traduirait-il pas une volonté moins avouable de simple possession ? En d'autres termes, la délicatesse de l'amant ne serait-elle pas le masque de sa possible sauvagerie ? Souriant en apparence, le renversement de perspective provoqué par la pointe se double ainsi d'inflexions autrement inquiétantes, ouvrant, à la suite de Sénèque et de La Rochefoucauld, à une vision déniée de l'amour, voire des vertus en général. Mais c'est bien sur ce sourire que se fonde cette inquiétude, et sur l'apparente gaieté du renversement que s'engage le sérieux de l'enquête.

3) Le gai savoir, un savoir à déchiffrer : la sollicitation du lecteur

Si le savoir se conjugue à la gaieté, c'est donc surtout en ce que la bigarrure des fables, leur esthétique de la surprise et leur tendance à déplacer sans cesse les points de vue au

prétexte d'une nécessaire *varietas*, tend à présenter la connaissance comme le fruit d'une quête et d'un *travail* ironiques, au fil d'une lecture régulièrement relancée et/ou ébranlée dans son entreprise d'arrêter le sens.

Dans une fable comme « Le Loup plaidant contre le Renard par-devant le Singe », par exemple, il n'est même pas absolument certain que la morale en soit une. Certes, le vers final semble porter les marques formelles de la sentence (pronom indéfini *on*, article indéfini à valeur générique *un*). Cependant, sa valeur didactique se trouve aussi minée par son enchâssement dans le discours indirect prêté au Singe-juge, que par le jugement intrinsèquement contradictoire qui le précède au discours direct (« Car toi, Loup, tu te plains, quoiqu'on ne t'ait rien pris ; / Et toi, Renard, as pris ce que l'on te demande. ») : laquelle incohérence se trouvera d'ailleurs thématifiée dans le commentaire accompagnant la fable (« *l'impossibilité et la contradiction qui est dans le jugement de ce singe* »). Mais si c'est un « bon mot » qu'affirme avoir voulu présenter le fabuliste, et non une leçon de vie, alors dans quelle mesure s'agit-il encore d'un savoir ? L'essentiel semble en l'occurrence qu'une telle technique d'opacification et qu'une telle insistance de la fable à se résoudre *in fine* en paradoxe délèguent et imposent par suite au lecteur la tâche de stabiliser le sens : comprenez qui peut et qui veut. Il n'est d'ailleurs pas indifférent qu'une telle déstabilisation du sens engage ici un dispositif aussi nettement polyphonique : de fait, l'alliance qui s'établit entre « quelques personnes de bon sens » (dont Phèdre, convoqué comme *auctoritas*) ne manque pas de contrebalancer la parole finale du Singe-juge, sans que le conteur fabuliste se range clairement aux côtés des uns (*ont cru*) ou de l'autre (il *prétendait*). Face à cette neutralisation des différentes voix mises en scène, c'est donc bien au lecteur qu'il revient de tirer la leçon de cet épisode si paradoxal et de ce débat pas vraiment clos.

Significativement, même une morale plus univoque comme celle qui se dégage de « L'Enfant et le Maître d'école » vient en dernière instance solliciter le lecteur d'une manière inattendue : « Tout babillard, tout censeur, tout pédant, / Se peut connaître au discours que j'avance : / Chacun des trois fait un peuple fort grand ; / Le Créateur en a béni l'engeance. / En toute affaire ils ne font que songer / Aux moyens d'exercer leur langue. / Hé mon ami, tire-moi de danger : / Tu feras après ta harangue. » Les pédants, d'abord considérés comme des délocutés désignés collectivement à la moquerie du lecteur (« Tout babillard, tout censeur, tout pédant », « ils »), passent brutalement, par un revirement énonciatif, au statut d'allocutaires singuliers vivement interpellés par le fabuliste. Le lecteur, qui se croyait jusqu'alors dans la position confortable du spectateur d'un ridicule, peut désormais s'inquiéter de se trouver brutalement pris à partie, cible possible – mais non certaine, le *tu* pouvant aussi bien marquer une énallage générique – de la leçon.

La fable, en ce sens, peut bien être envisagée comme l'héritière de la maïeutique socratique évoquée dans la *Préface* : l'ironie de « celui des mortels qui avait le plus de communication avec les dieux » permet de renouveler l'héritage antique comme de l'intérieur. Le fait est d'importance, La Fontaine se réfère à Socrate, plutôt qu'à Platon : car la leçon, si leçon il y a, rappelle bien plus un scepticisme teinté d'épicurisme que l'idéalisme platonicien – ainsi, d'ailleurs, dans la morale du « Charlatan ». Certes, la sagesse visée est moins l'ataraxie qu'une appréhension du monde débarrassée des carcans et des automatismes de pensée – mais, en tous les cas, il s'agit bien de surprendre pour suspendre, ne fût-ce que temporairement, l'évaluation du vrai, et de jouer la gaieté *contre* les savoirs constitués, voire (comme dans « L'œil du maître ») la diégèse *contre* la morale, pour ménager un tremblement du sens propice à toutes les investigations. Cette sagesse insaisissable invitant au jeu sérieux de sa poursuite explique sans doute la diversité des interprétations reçues par les *Fables*, au fil des siècles et des lectures. Elle ne manque pas de suggérer, surtout, que le savoir délivré par leur fuyante gaieté pourrait, *in fine*, moins concerner le monde que le lecteur lui-même : dis-

moi comment tu m'interprètes et je te dirai qui tu es – et la connaissance de soi-même n'est-elle pas la pierre de touche de toute éthique selon Socrate ?

III. Le gai savoir, un savoir gai ? La gaieté comme sagesse.

1) Mélancolie et amertume

La gaieté lafontainienne ne saurait dès lors se réduire à la souriante souplesse dont elle participe ; elle se trouve, du reste, chargée de désillusion, et sa constante adaptation aux caprices des hommes et de l'existence se présente à bien des égards comme une résignation désabusée au monde comme il va – c'est-à-dire mal. Car le tableau ici dépeint ne prête guère à rire : peuplé de voleurs et de menteurs (« Le Loup plaidant contre le Renard par-devant le Singe »), ou encore d'imposteurs (« Le Charlatan »), théâtre d'accidents (« L'enfant et le maître d'école ») comme de l'exercice brutal du pouvoir et d'un droit de vie ou de mort impitoyablement appliqué (« L'œil du maître », « Le charlatan »), il se révèle, de surcroît, toujours hanté par la mort : mort frôlée par l'enfant imprudent, mort cruelle du cerf dont le refuge n'aura été que de courte durée, mort promise au charlatan et attendue impatiemment par un courtisan sadique... Vérité rime ici avec sévérité, et le gai savoir est aussi, par bien des aspects, un savoir triste.

De ce paradoxe témoigne au premier chef la mort tragique du cerf dans « L'œil du maître », dont l'évocation, chargée d'un humour noir qui n'aurait pas déparé dans l'anthologie d'André Breton, ne peut que susciter un certain malaise chez le lecteur : « Le Cerf est reconnu ; chacun prend un épieu ; / Chacun donne un coup à la bête. / Ses larmes ne sauraient la sauver du trépas. / On l'emporte, on la sale, on en fait maint repas, / Dont maint voisin s'égoutte. » La parataxe et le style coupé suggérant *allegro* le dépeçage de la bête, l'anaphore du *on* transformant, comme en accéléré, le noble animal en plat de viande que chacun « s'égoutte » de dévorer, composent un raccourci narratif à la fois poignant et burlesque, qui ne tend à désamorcer le pathos que pour en dessiner, en creux, les contours.

De même, la conclusion d'une fable aussi enjouée que « Le Charlatan » ne fait, somme toute, que renvoyer le lecteur à l'imminence de sa propre fin : « Soyons bien buvants, bien mangeants, / Nous devons à la mort de trois l'un en dix ans. » Cependant, là encore, nulle résonance lourdement pathétique dans ce rappel de la finitude humaine : bien plutôt, une variation sur le *carpe diem* formulée de manière délibérément triviale, radicalisant de manière rabelaisienne les discours libertins simultanément mis en scène dans les *Pensées*. L'amertume de la leçon se trouve dès lors contrebalancée par un appel comme outré aux réjouissances terrestres, en lequel elle trouve moins son contraire que sa réciproque : définissant réciproquement leurs frontières, joie et désillusion s'approfondissent l'une l'autre.

Aussi la gaieté de La Fontaine peut-elle apparaître, sinon comme une arme, du moins comme un instrument permettant d'appivoiser un savoir, au fond, intolérable. Comme le souligne Jean-Charles Darmon dans sa « Préface » à l'édition au programme (p. 9), le « gai savoir » qui se dégage des *Fables* n'est pas à comprendre en un sens affadi, comme une « synthèse uniformément joueuse, « amusante » et « irénique » : « l'« amusement » en question est un défi permanent, et la « gaieté » résulte ici d'une conquête précaire, risquée et inquiète, flottant sur des abîmes de noirceur et de cruauté. »

2) La gaieté, forme galante du savoir / de la sagesse ?

C'est du reste ce que suggérait – quoique toujours pudiquement – la Préface : « Je n'appelle pas gaieté ce qui excite le rire ; mais un certain charme, un air agréable qu'on peut donner à toutes sortes de sujets, *même les plus sérieux* » (nous soulignons) – entendons : importants et graves.

Les influences conjointes de la galanterie, de la rhétorique conversationnelle des salons et de l'idéal contemporain de l'honnête homme sont à cet égard décisives et constituent le substrat à la fois esthétique, culturel et sociologique de l'enjouement distancié qui caractérise les *Fables*. C'est dans ce cadre que gagnent à être ressaisis les multiples procédés garantissant l'alacrité d'un récit toujours en mouvement qui, pas plus qu'une honnête conversation, ne saurait peser ni languir (voir, à ce titre, la sautillante parataxe de « L'œil du maître » ou la subtile alternance du récit et des divers types de discours rapportés orchestrée dans la plupart des fables). C'est dans ce cadre, encore, que peuvent s'envisager tant la rhétorique de la pointe mise en œuvre par La Fontaine (ainsi, la pirouette finale qui clôt « L'œil du maître », le jeu sur le paradoxe dans « Le Loup plaidant contre le Renard par-devant le Singe », ou la victoire imprévue du Charlatan) que les malicieux clins d'œil lexicaux et/ou culturels qu'il multiplie dans ses fables (tels l'allusion mythologique à Argus à travers la périphrase « l'homme aux cent yeux », non seulement mise, plaisamment dans la bouche des bœufs, mais renvoyant elle-même, comme on sait, à un épisode impliquant une génisse).

Mais c'est dans ce cadre, surtout, que peut s'interpréter à nouveaux frais l'importante composante polyphonique des *Fables* : comme dans toute conversation mondaine réussie, où aucune voix ne doit couvrir les autres ou même les surplomber, la parole, chez La Fontaine, circule indéfiniment. Le « Maître d'école », tout à l'amour qu'il voue à son autorité, s'égarait-il, en ridicule « babillard », dans la complaisance de tirades en forme de monologues ? Dans les *Fables* s'opposent et se répondent les voix des personnages, bien sûr, mais également celles du conteur-fabuliste, de la *doxa*, des *auctoritates* antiques, voire, ne fût-ce qu'en creux, du lecteur. Or au-delà de la diversité ainsi assurée, l'ambivalence qui découle de tels effets d'alternance, voire de superposition, permet également de n'asséner aucun savoir comme univoque, dogmatique et figé, mais de toujours définir celui-ci comme une voie personnelle défrichée par chaque lecteur au sein d'une forêt de voix. Et dès lors, en effet, pas de savoir sans gaieté, ni de gaieté sans savoir : pas de savoir possible sans joyeuse circulation des points de vue et des discours ; et réciproquement, pas d'euphorie conversationnelle sans possibilité d'en tirer un savoir propre sur le monde, sur les autres... ou sur soi.

3) La gaieté, sagesse ultime ?

En définitive, le « savoir » ainsi délivré, sous la forme gracieuse et interactive du badinage galant, pourrait bien se présenter comme une sagesse à la fois minimale et essentielle, lucidité désabusée mais joyeuse devant les vicissitudes d'un monde qu'à défaut de pouvoir maîtriser, ou éviter, on peut tenter de contempler en souriant. C'est que la gaieté n'est pas seulement chez La Fontaine un moyen de tempérer la rudesse d'un savoir, au fond, triste : elle est l'aboutissement même de ce savoir, qui se veut, selon l'expression de Patrick Dandrey, « jonglerie avec [une] angoisse, dans le plaisir de s'abandonner à l'absurde ou à la puérilité (car la fable est jeu d'enfants) tout en conjurant le danger du ridicule et de la souffrance par la conscience supérieure de n'y consentir que pour rire » (*La Fabrique des Fables. Essai sur la poétique de La Fontaine*, Paris, PUF, Quadrige, 1996, p. 348).

Si la fable ne délivre plus une morale univoque et normée, elle demeure ainsi le lieu où se livre un savoir, certes, mais un savoir paradoxal, et d'autant plus profond que son chatoiement le dérobe à la prise : savoir prenant la forme d'un questionnement plus que d'une réponse sentencieuse, et plus que d'une clause moralisante, d'un cheminement vers une vérité qui toujours se dérobe, et dont le sens semble se refuser. Comme l'écrit Jean-Charles Darmon, « La vérité de la fable ne sera jamais qu'une fable de vérité » (*Philosophies de la fable. La crise du lyrisme*, Paris, 2003, p. 286) – autrement dit une quête de la vérité à travers sa figuration ludique et poétique. Car c'est en définitive par son lien avec la grâce d'un ineffable jamais stabilisé, par sa puissance à la fois allégorique et toujours en mouvement, que le récit acquiert son « charme », et la dimension didactique de la fable sa « gaieté ».

**Rapport sur la version latine
établi par Mme Bernadette BROCHET**

La **moyenne** de version latine s'établit, cette année, à

- **8,80** pour l'agrégation interne

- **7,91** pour le CAERPA

SENEQUE, *Lettres à Lucilius*, III, 28

Il me semble que je serais toujours bien là où je ne suis pas, et cette question de déménagement en est une que je discute sans cesse avec mon âme... Telle pourrait être, sous la plume de Baudelaire, la question abordée par Sénèque dans la version latine de cette année. Non seulement la thématique semble proche et familière d'un lecteur contemporain, mais le style de ce passage est empreint de cette bonhomie, de ce naturel propre à la conversation ou à la confiance. S'il fallait démontrer que la littérature latine sait encore nous toucher sans se draper dans la toge, qui peut sembler désuète, de la rhétorique antique, ou dans le manteau d'une philosophie rebutante, ce texte pourrait, entre autres, servir d'exemple probant. Comme dans mainte *Lettre*, Sénèque exhorte ici son destinataire favori, Lucilius, à se convertir à la sagesse stoïcienne à partir de l'analyse d'un cas particulier. On reconnaît bien la méthode de ce maître attentionné et prudent, qui profite de toute situation concrète, de toute anecdote singulière pour donner une leçon philosophique : partant de l'expérience de son disciple, loin de le blâmer durement, il rapproche son cas de celui de ses semblables avant de l'orienter vers un progrès décisif. Ainsi, dans la tentation de voyager sans cesse, dans le prurit de mouvement qu'a peut-être évoqué l'élève, le maître reconnaît les symptômes d'une âme malade qui ne sait demeurer en repos ni trouver son assiette, et propose donc le seul remède adapté : Lucilius doit changer son âme.

Est-ce cette impression de familiarité avec une analyse psychologique encore parfaitement pertinente ? Est-ce le phrasé très souple et naturel de ce style propre à la correspondance ? Est-ce la simplicité de la question posée ? Toujours est-il que les candidats ont globalement compris, pour une très grande majorité d'entre eux, le passage qui leur était soumis. Si l'épreuve de version latine peut ainsi laisser la satisfaction d'être entré dans le sens général d'un texte, loin des aberrations déconcertantes auxquelles on est parfois confronté, tant mieux !

Cependant un tel sentiment de relative facilité peut aussi se révéler trompeur. Sous les apparences d'un latin commode et traitable, notre passage recélait de vraies difficultés et exigeait toujours des candidats les qualités qu'on attend d'eux pour un concours de ce niveau. Sans doute était-il particulièrement délicat de rendre élégamment, et avec toute la justesse requise, certaines expressions latines dont l'équivalent français n'est pas naturel. Du moins était-il facile de résister à la tentation de la précipitation : fascinés, probablement, par la répétition abondante du verbe *licet*, emportés par la rapidité de leur lecture, nombreux sont ceux, par exemple, qui ont cru voir dans la forme *liqueret* une occurrence supplémentaire du même terme, au mépris d'une analyse morphologique sommaire. En outre, cette intuition immédiate du sens qu'offrait la simple lecture du passage devait donner l'occasion d'un surcroît de minutie pour la traduction des détails, pour le choix du lexique, pour l'attention aux temps verbaux. Prenons un exemple. La répétition du verbe *excutere* dans la citation de Virgile (... *si pectore possit / excussisse deum*) et dans le commentaire qui suit (*Vadis huc illuc, ut excutias insidens pondus*) est digne d'attention et mérite d'être respectée : on voit bien que c'est grâce à elle que Sénèque assure le rapprochement, inattendu, entre la situation de la Sibylle et celle de Lucilius. Ne pas reprendre le même terme dans la traduction, c'est, en

définitive, trahir les intentions du texte, même s'il semble de peu d'importance de traduire une fois par *chasser*, une autre fois par *bannir*, par exemple, le même mot latin. Il était donc essentiel de se mettre à l'écoute de l'auteur, pour reprendre les termes d'un membre du jury, de trouver le ton juste, ni familier ni trop soutenu, qui permettait de rendre en français le style métaphorique de Sénèque.

Ce n'est qu'au prix d'une telle vigilance qu'on pouvait remarquer l'évolution thématique de cette *Lettre*. En effet, à partir du paragraphe 4, dont l'attaque est soulignée par un *at* décisif, l'auteur infléchit radicalement le cours de son propos. Certes le motif de la *mutatio loci*, la métaphore de la maladie de l'âme, de la convalescence attendue se développent jusqu'au bout du passage : c'est ce qui rend particulièrement subtiles cette évolution et cette transition. Pourtant, la réflexion de la fin, où l'on retrouve les convictions du cosmopolitisme stoïcien, n'a presque rien à voir avec les observations ou les conseils du début. Pour Sénèque, en effet, le lieu où vit le sage appartient à la catégorie philosophique des *indifférents* et l'idéal d'une vie selon le bien – puisque tel est le sens de la formule *bene uiuere* – est incompatible avec l'attachement à une patrie unique. Ce lieu commun stoïcien ne pouvait pas ne pas être connu des candidats : il n'était donc pas si malaisé de reconnaître dûment, par exemple, dans l'expression *uni angulo* un bel et bon datif complément de *natus* et non pas un ablatif complément de lieu. On aboutissait ainsi à l'expression : *Je ne suis pas né pour un seul coin* (c'est-à-dire, en quelque sorte : *je ne suis l'homme d'aucune patrie particulière*), et non pas : *Je ne suis pas né dans un angle*, ce qui ouvre des abîmes de perplexité.

Dans les remarques précises qui suivent, on retrouvera les mêmes conseils qu'à l'accoutumée, de l'observation méticuleuse de la morphologie et de la syntaxe latines jusqu'à la maîtrise d'une langue française qui se mette au service du texte traduit. Mais on découvrira aussi les belles trouvailles de candidats ambitieux que le jury, comme tous les ans, aime à saluer.

Section 1 :

SENECA LUCILIO SUO SALUTEM

[1] *Hoc tibi soli putas accidisse et admiraris quasi rem nouam quod peregrinatione tam longa et tot locorum uarietatibus non discussisti tristitiam grauitatemque mentis ? Animum debes mutare, non caelum.*

Comme toutes les évidences, celle-ci mérite d'être rappelée : il faut traduire le titre ! Ici, il s'agissait de l'en-tête de la *Lettre*, dont la formule obligée est parfaitement reconnaissable. Non seulement l'omission de ces quelques mots a été sanctionnée, mais la négligence des détails a été également pénalisée. Ainsi, il faut penser à traduire le possessif *suo*, par une tournure exprimant l'affection, ainsi que le terme *salutem* (complément d'un *dat* sous-entendu). La transposition modernisante par *Mon cher Lucilius* était certes séduisante, mais elle obligeait à négliger *Seneca*, pourtant bel et bien présent : l'excellent n'étant pas toujours meilleur que le bon, on préférera une tournure plus classique, même si elle est plus terne.

Le mot *soli* a été assez souvent mal analysé et pris pour le génitif de *solum*, *i*, *n*, alors qu'il s'agit naturellement du datif de *solus*, ici accordé à *tibi*. Cette confusion morphologique a provoqué un contresens invraisemblable pour cette proposition dont la structure était des plus simples. On ne saurait trop recommander aux candidats de réviser impeccablement les déclinaisons des pronominaux !

Rem nouam est attribut du complément d'objet direct constitué par la complétive *quod... non discussisti* ; *nouam* a son sens le plus fort, qui est aussi le plus fréquent : *étrange, singulier, inouï*.

Dans l'expression *Animum debes mutare, non caelum*, Sénèque livre, en une formule décisive et lapidaire, son conseil essentiel. La phrase n'a certes posé aucune difficulté. Encore fallait-il maîtriser sa plume pour ne pas écrire : *tu dois changer d'âme*, ce qui constituerait une exigence invraisemblable, hors de la portée de Lucilius, mais plutôt : *tu dois changer ton âme*, ce qui est conforme à ce projet de travail sur soi cher au philosophe. En revanche, il est cocasse d'écrire : *(tu ne dois pas changer) le climat*, entreprise cosmique que n'envisage pas l'auteur ; le maître se limite en effet à cette recommandation : *(tu ne dois pas changer) de climat*. On mesure ainsi toute l'importance du discernement dans l'emploi et la place de la simple préposition **de** : un contresens se joue parfois sur de tels choix.

Traduction proposée :

Sénèque salue son cher Lucilius

Tu crois que cela n'est arrivé qu'à toi, et tu t'étonnes comme d'un fait étrange de n'avoir pas dissipé, avec un voyage si long et tant de changements de lieux, la tristesse et la lourdeur de ton cœur ? Tu dois changer ton âme, et non de climat.

Section 2 :

Licet uastum traieceris mare, licet, ut ait Vergilius noster, « terraeque urbesque recedant », sequentur te, quocumque perueneris, uitia. [2] Hoc et idem querenti cuidam Socrates ait.

Pour développer et commenter la prescription qu'il vient de donner, Sénèque prend un exemple de voyage parfaitement vain et inutile quant au résultat moral, et conforte sa démonstration par une citation de Virgile.

Il était indispensable de reconnaître dans *licet* une conjonction de subordination concessive suivie du subjonctif parfait *traieceris* ou présent *recedant*. Cet usage est classique et se trouve chez Cicéron (voir A. Ernout & F. Thomas, *Syntaxe latine*, Paris, 1972, p. 353). On pouvait donc traduire cette forme verbale par *quand bien même*, ou par *avoir beau*, plutôt que par *bien que*, qui marque une opposition franche plutôt qu'une concession. La transposition par *il est permis que* ou toute formule équivalente faisait contresens.

La transposition naturelle des caractères italiques qui désignent la citation passe par l'emploi des guillemets dans un texte manuscrit, et non pas par une tentative d'écriture penchée à droite. C'est un détail bénin, sans doute : raison de plus pour rectifier les maladresses.

Quocumque est un adverbe relatif indéfini de lieu indiquant la destination, employé ici avec *perueneris*, futur antérieur de l'indicatif. Le jury a souvent eu la nette impression que l'usage des propositions relatives représentait une vraie difficulté de français pour les candidats. Voici donc un conseil concret : il faut absolument maîtriser tous les relatifs, pronoms ou adverbes, dans toutes les fonctions possibles. Fort d'un tel savoir élémentaire, on aboutit à la tournure bien solide : *quel que soit l'endroit vers lequel*, qu'on peut abréger à son aise, sans aller jusqu'à écrire : *peu importe l'endroit*, ce qui est un franc faux-sens.

Comment fallait-il entendre le *hoc et idem* ? Le plus simple était sans doute de faire de *hoc* le pronom neutre complément de *ait*, placé en tête, comme il se doit, pour annoncer la citation de Socrate ; *idem*, quant à lui, est complément de *querenti* – participe de *queror*, et non pas de *quaero*, accordé au pronom indéfini *cuidam*, lui-même complément de *ait* ; dès lors on peut donner à *et* sa valeur courante d'adverbe, synonyme de *quoque*, portant sur *querenti*.

Traduction proposée :

Tu auras beau avoir passé la vaste mer, « les terres et les cités » ont beau « s'éloigner », selon le mot de notre Virgile, tu seras poursuivi par tes vices, où que tu parviennes. Voici ce que Socrate affirma à quelqu'un qui exprimait aussi la même plainte.

Section 3 :

« *Quid miraris nihil tibi peregrinationes prodesse, cum te circum feras ? Premit te eadem causa, quae expulit* ». *Quid terrarum iuuare nouitas potest ? Quid cognitio urbium aut locorum ? In irritum cedit ista iactatio. Quaeris quare te fuga ista non adiuuet ? Tecum fugis. Onus animi deponendum est : non ante tibi ullus placebit locus.*

L'autorité de Socrate, après celle de Virgile, fournit un étai solide à l'argumentation de Sénèque : même étonnement naïf des disciples (*miraris* fait écho à *admiraris*), à quoi répondent les observations d'évidence des deux maîtres.

Le fait que *quid* soit repris en anaphore dans trois attaques de phrases était un bon indice de sa valeur adverbiale. Il ne fallait pas en faire ici un interrogatif neutre complément, par exemple, de *miraris* : une telle hypothèse obligeait à des contorsions grammaticales impossibles, alors que, dans les trois cas, on peut entendre la question suivante : *en quoi ? pourquoi ?*

Circum... feras est une tmèse classique, même si on l'attend surtout en poésie. Il faut donc consulter Gaffiot à l'article *circumferre* pour élucider le sens. Quant à l'expression globale *cum te circum feras*, elle se comprenait bien si on se rappelait que *cum* suivi du subjonctif présent ou parfait a une valeur de cause prouvée (*puisque*), comme c'est le cas ici, ou d'opposition (*bien que*), et si on rapprochait cette formule un peu énigmatique (*tu promènes ta personne*) avec celle de la phrase qui répond à la salve de questions suivante : *tecum fugis* (*tu fuis en compagnie de toi-même*, et non pas : *tu te fuis toi-même*).

Attention à la construction caractéristique de *eadem*, ici suivi de *quae*. La traduction doit absolument mettre en évidence l'identité des deux causes du malaise qui affecte Lucilius.

Gaffiot fournit une restitution, référée à un passage de Tite-Live, de l'expression *in irritum cadere* et propose : *aboutir au néant*. Attention aux fausses aubaines ! Une telle formule ne convenait pas du tout à notre contexte, puisque Sénèque veut simplement montrer que Lucilius perd sa peine en s'agitant ou en se démenant.

Dans le subjonctif *adiuuet*, il ne faut pas voir un subjonctif délibératif, mais l'usage absolument normal et régulier de l'interrogative indirecte. Attention à la rédaction française, attention à l'inversion du sujet, parfaitement anormale dans ce cas.

Dans la dernière phrase, *ante* a posé une difficulté inattendue. Ce n'était pas ici une préposition, puisqu'aucun groupe à l'accusatif ne suit ce mot, mais bel et bien un adverbe de temps : *auparavant*. La négation *non*, placée en tête, porte précisément sur cet adverbe. Ce que Sénèque veut dire, c'est qu'il n'y a aucune chance que Lucilius se plaise quelque part avant d'avoir déposé le *fardeau de son âme*. La vraie difficulté consistait surtout à rendre brièvement et nettement en français la tournure du latin. Attention à ne pas affaiblir la force de la formule en ajoutant un verbe modalisateur comme *pouvoir*, en écrivant par exemple : *aucun lieu ne pourra te plaire*. Il y a là un tic de langage, dont n'a pas à s'enorgueillir le français contemporain.

Traduction proposée :

« *Pourquoi t'étonner de l'inutilité de tes voyages, puisque c'est toi-même que tu promènes ? C'est la même cause qui t'a poussé hors de chez toi et qui t'accable* ». *En quoi pourrait t'aider l'exotisme des terres ? Et la connaissance des villes et des lieux ? Toute cette agitation ne mène à rien. Tu demandes pourquoi cette fuite ne t'est d'aucun secours ? C'est que tu fuis en compagnie de toi-même. Il faut déposer le fardeau de ton âme : sans cela, aucun lieu ne te plaira.*

Section 4 :

Talem nunc esse habitum tuum cogita, qualem Vergilius noster uatis inducit iam concitatae et instigatae multumque habentis in se spiritus non sui :

Bacchatur uates, magnum si pectore possit

excussisse deum.

Non seulement le disciple du sage souffre d'une agitation désordonnée qui le pousse hors de chez lui, mais il est même habité intérieurement par cette *iactatio*. Le thème de la réflexion sénéquienne s'infléchit donc avec cette phrase, où le cas de Lucilius est même rapproché, de façon surprenante et légèrement provocante, de celui de la Sibylle : la transe qui habite les deux personnages n'est pas ici un état sacré, mais un simple accès de délire.

Ce rapprochement entre Lucilius et la Sibylle est assuré par la tournure comparative *talem... qualem*, dont il fallait bien identifier les éléments et la construction. Les deux termes sont à l'accusatif, le premier parce qu'il est attribut de *habitum tuum*, le deuxième parce qu'il est complément de *inducit*.

Nunc ne porte pas sur *cogita*, mais sur *esse*. Un contresens n'est parfois dû qu'à un mauvais choix de place des mots !

Vatis ne peut être ici qu'un génitif féminin singulier à quoi s'accordent les participes qui suivent *concitatae, instigatae, habentis*.

Multum, complément de *habentis*, est lui-même complété par *spiritus*, qui ne peut être qu'un génitif. *Sui*, quant à lui, est l'adjectif possessif accordé à *spiritus*, et non pas une forme de pronom personnel au génitif. La tournure *spiritus non sui* désigne cette inspiration qui anime la Sibylle mais qui ne lui appartient pas.

On peut supposer que les candidats connaissaient bien la citation de Virgile. En tout cas, *Gaffiot* fournissait une traduction admissible de *bacchatur uates*. L'obstacle se présentait cependant dans la phrase suivante, que la syntaxe d'Ernout prend même pour exemple, pour expliquer l'emploi un peu particulier de la conjonction *si* (A. Ernout & F. Thomas, *op.cit.*, § 379) : en dehors d'un système conditionnel constitué d'une protase et d'une apodose, la conjonction *si* est tout simplement complétive et se traduit par : *pour le cas où, pour essayer si*.

Traduction proposée :

Songe que ton état ressemble, pour l'instant, à celui que notre Virgile représente chez la Sibylle, déjà excitée, enthousiasmée, ayant en elle abondance d'un souffle qui n'est pas le sien : « La Sibylle est en transes, essayant de chasser le grand dieu de sa poitrine ».

Section 5 :

Vadis huc illuc, ut excutias insidens pondus, quod ipsa iactatione incommodius fit, sicut in nauis onera in mota minus arguent, inaequaliter conuoluta citius eam partem, in quam incubuere, demergunt. Quicquid facis, contra te facis et motu ipso nocet tibi : aegrum enim concutis.

L'analyse du cas de Lucilius se poursuit, entremêlant deux motifs : celui de la comparaison avec la Sibylle et celui du *fardeau de l'âme*, repris par le terme *pondus*. Une métaphore nouvelle naît ainsi, rapprochant la situation du disciple de celle d'un bateau mal chargé, pris dans un roulis qui le met en péril.

Insidens est un participe à l'accusatif neutre accordé à *pondus*, et non pas un nominatif masculin apposé au sujet : attention aux déclinaisons !

Quod est le relatif neutre accordé à *pondus*, et non pas une conjonction de subordination à valeur causale.

Le participe passif *conuoluta* ne peut bien se comprendre que si on lui attribue ici une valeur médio-passive. On peut, à ce sujet, relire quelques pages de la syntaxe d'Ernout : A. Ernout & F. Thomas, *op.cit.*, p. 201-202. L'opposition avec *immota*, soulignée par l'asyndète, permet de comprendre qu'il s'agit d'une cargaison *qui roule sur elle-même* (et non pas *qui est roulée*), ce qui provoque un déplacement de la charge à bord du bateau ainsi déséquilibré, comme l'indique l'adverbe *inaequaliter*. La tournure est aisée à comprendre, mais elle ne se traduit pas facilement !

Dans *aegrum*, il faut reconnaître un adjectif substantivé à l'accusatif masculin singulier, et non pas un neutre singulier maladroitement rendu par : *ce qui est malade*.

Traduction proposée :

Tu vas çà et là, pour chasser le poids qui te pèse et que ta simple agitation rend plus gênant : de la même façon, sur un bateau, une cargaison immobile exerce moins de pression, mais si son roulis provoque un déséquilibre, elle fait couler plus vite le côté sur lequel elle appuie. Tout ce que tu fais, tu le fais contre toi, et, par ton simple mouvement, tu te nuis à toi-même : c'est que tu secoues un malade.

Section 6 :

[4] *At cum istuc exemeris malum, omnis mutatio loci iucunda fiet : in ultimas expellaris terras licebit, in quolibet barbariae angulo colloceris, hospitalis tibi illa qualiscumque sedes erit. Magis quis ueneris quam quo, interest, et ideo nulli loco addicere debemus animum.*

La coordination *at* donne à la réflexion une orientation assez différente du thème développé jusqu'ici. Après avoir montré que, pour l'homme en quête de sagesse, le changement de lieu est une mauvaise réponse à un vrai problème tant que l'âme ne jouit pas de l'ataraxie, Sénèque prouve que, pour le sage accompli, cette *mutatio loci* peut être bonne dans la mesure où il n'y attache aucun désir, aucune passion, donc.

Il est essentiel de distinguer, une fois pour toutes, *at* de *atque*, et de lui donner une forte valeur adversative.

Istuc est bien un pronom neutre singulier, et non pas un adverbe de lieu avec mouvement, comme le confirmera *Gaffiot*.

L'emploi de *licebit* comme conjonction à valeur concessive a posé autant de difficultés ici qu'au début du texte. Il faut en outre veiller soigneusement à traduire *expellaris* et *colloceris* comme des formes passives : visiblement elles n'ont pas été reconnues comme telles dans un grand nombre de cas. *Quolibet* n'est pas un relatif, mais un simple indéfini.

La construction de la fin de cette phrase doit être parfaitement claire si l'on veut arriver à une traduction ferme et franche. *Hospitalis*, au nominatif féminin singulier, est attribut de la relative indéfinie *qualiscumque sedes erit*, par l'intermédiaire de *illa* : il « manque », si l'on veut, un verbe *erit*, qui n'est exprimé qu'une fois, selon une ellipse très naturelle en latin.

Les candidats ont assez souvent achoppé sur la dernière phrase de cette section. Tout s'éclaire si l'on voit bien que *interest* est ici un verbe impersonnel construit avec deux interrogatives indirectes : *quis ueneris*, d'une part, et *quo ueneris* d'autre part (en répétant le verbe de cette subordonnée). En outre, il faut reconnaître dans *quo* un adverbe de lieu avec mouvement. Enfin, il est indispensable de respecter, dans la traduction, la 2^e personne du singulier de *ueneris* : même si Sénèque vise un public large, Lucilius n'en est pas moins le destinataire authentique de la *Lettre*. Dans la tournure *quis ueneris* l'interrogatif *quis* n'est pas le sujet du verbe, mais plutôt une apposition à ce sujet.

Traduction proposée :

Au contraire, quand tu auras extirpé ce mal, tout changement de lieu deviendra agréable : on aura beau t'expédier au fin fond des terres, te cantonner dans un coin quelconque d'un pays barbare, ce séjour, de quelque qualité qu'il soit, sera hospitalier pour toi. Ce qui compte, c'est de savoir quel homme tu es en arrivant, plus que de savoir où tu es arrivé : voilà pourquoi nous ne devons assigner notre âme à aucun lieu.

Section 7 :

Cum hac persuasione uiuendum est : « Non sum uni angulo natus, patria mea totus hic mundus est ». [5] Quod si liqueret tibi, non admirareris nihil adiuuari te regionum uarietatibus, in quas subinde priorum taedio migras : prima enim quaeque placuisset, si omnem tuam crederes.

Voici donc la deuxième injonction du maître au disciple accompagnée d'une profession de foi typiquement stoïcienne : dans une opposition forte, soulignée par une asyndète, Sénèque proclame son cosmopolitisme universel. Cette affirmation est d'abord référée à la 1^{ère} personne, même s'il s'agit d'une sorte de slogan anonyme que doit s'approprier Lucilius. Elle permet de comprendre nettement la construction de la dernière proposition de la section où *tuam* est, en quelque sorte, le symétrique de *mea*. Cette simple observation aurait dû retenir certains candidats sur la pente du contresens. Cette dernière phrase assure le lien entre les deux thèmes du texte : c'est en adhérant aux idées stoïciennes que Lucilius se débarrassera du malaise évoqué au début de la *Lettre*.

Cum est une préposition construite avec l'ablatif, et non pas un subordonnant de temps. Rappelons que le complément d'accompagnement, pris au sens large, peut désigner une abstraction et même un complément de manière.

uiuendum est exprime l'obligation, comme il est d'usage avec un adjectif verbal au neutre.

Quod est un relatif de liaison réellement sujet de *liqueret*, et non pas ce mot, en quelque sorte transparent, qui accompagne parfois la conjonction *si* en tête de phrase. *Liqueo* est souvent employé dans un contexte de démonstration et signifie : *être clair, manifeste, évident*. Le système conditionnel à l'irréel du présent est construit de façon parfaitement banale avec son double subjonctif imparfait : *si liqueret... non admirareris*.

Gaffiot ne suffisait sans doute pas à élucider le sens exact de *subinde* dans ce contexte. À partir du sens fourni : *immédiatement après*, on pouvait affiner la compréhension de ce terme grâce à *priorum* (qui ne signifie pas : *premières*, mais *précédentes*) complément de *taedio*. Ce que Sénèque veut dire, c'est que la bougeotte de Lucilius le reprend dès qu'il a changé d'endroit, à cause du dégoût qu'il éprouve de ces régions insatisfaisantes : le plus simple est sans doute de traduire cet adverbe de temps par : *successivement, coup sur coup*.

Quant à l'expression *prima quaeque*, son sens n'est pas donné exactement par la règle de grammaire qui s'applique d'ordinaire à l'emploi de *quisque* accompagnant un superlatif. La traduction proposée par *Gaffiot* mettait sur la bonne voie en proposant, pour notre tournure : *la première région venue*.

Attention à bien respecter la discordance entre l'irréel du passé *placuisset*, et l'irréel du présent *crederes* : un tel décalage n'est pas si rare et passe parfaitement bien en français.

Omnem tuam constitue une subordonnée infinitive elliptique du verbe *esse* sous-entendu, complément de *crederes* : *omnem* reprend, en quelque sorte, *prima quaeque* et complète *regionem* sous-entendu ; *tuam* est donc l'**attribut** de *omnem*, de même que *patria mea* était l'attribut de *totus hic mundus*.

Traduction proposée :

Il faut vivre avec cette conviction : « Je ne suis pas né pour un seul recoin ; ce monde-ci tout entier est ma patrie. » Si cela était clair pour toi, tu ne t'étonnerais pas

de ne trouver aucun secours dans les changements de régions, vers lesquelles tu pars coup sur coup, par lassitude des précédentes : la première venue, en effet, t'aurait plu, si tu considérais chacune comme tienne.

Section 8 :

Nunc non peregrinaris sed erras et ageris ac locum ex loco mutas, cum illud, quod quaeris, bene uiuere, omni loco positum sit. [6] Num quid tam turbidum fieri potest quam forum ? Ibi quoque licet quiete uiuere, si necesse sit.

Tout en continuant de s'intéresser au cas de Lucilius, Sénèque précise la valeur de ce cosmopolitisme professé plus haut et va jusqu'à prendre un exemple saisissant qui constitue, en quelque sorte, un « cas limite » de sa pensée : le sage est tellement indifférent au lieu où il vit qu'il pourrait même pratiquer son idéal dans un endroit *a priori* incompatible avec la philosophie. Ces détails de la doctrine stoïcienne étaient sans doute très connus des candidats. Mais, encore une fois, cela ne suffit pas pour traduire avec rigueur notre passage.

Après un système conditionnel à l'irréel, l'adverbe *nunc* indique un retour à la réalité : ce choix de traduction est plus satisfaisant que l'interprétation par *maintenant* ou *pour le moment*.

Il est essentiel de traduire *ageris* par un passif français correspondant à la forme latine. Sénèque utilise souvent ce verbe pour caractériser les êtres faibles, qui se laissent mener par leurs passions.

Quod quaeris est une relative qui développe le neutre *illud* ; *bene uiuere* est une apposition à *illud* ou à la relative.

Le parfait passif *positum sit* doit être traduit par un présent, comme cela arrive souvent en latin quand cette forme indique le résultat présent d'une action passée.

Entre *num* et *quid*, seul *num* est interrogatif et pose une question rhétorique dont la réponse attendue est "non". *Quid* est une forme enclitique mise pour *aliquid*.

La précipitation anxieuse est décidément mauvaise conseillère : plutôt que de consulter Gaffiot pour vérifier le sens de *forum*, de tomber ainsi sur *forus, i, m* (*le pont, le tillac d'un bateau*), de supputer je ne sais quel champ sémantique de la navigation en lien avec le passage précédent, mieux valait s'appuyer sur des connaissances élémentaires et reconnaître notre *place publique* si commune qu'on ne traduit même plus le mot latin !

La réponse à la fausse question posée est un paradoxe que certains candidats ont pensé à souligner en plaçant un *pourtant* en tête de la phrase.

Licet est ici un verbe impersonnel d'emploi classique, construit avec l'infinitif *uiuere*. Attention à ne pas oublier de traduire le potentiel *si necesse sit*.

Traduction proposée :

Mais, en réalité, tu vagabondes au lieu de voyager, tu te laisses mener, tu passes d'un lieu à l'autre, alors que l'objet de ta quête, l'art de bien vivre, se trouve partout. Peut-il y avoir quelque chose d'aussi désordonné que le forum ? Pourtant, même là, on peut vivre paisiblement, s'il le fallait.

Section 9 :

Sed si liceat disponere se, conspectum quoque et uiciniam fori procul fugiam : nam ut loca graui etiam firmissimam ualetudinem temptant, ita bonae quoque menti necdum adhuc perfectae et conualescenti sunt aliqua parum salubria.

La version s'achevait sur une conclusion nuancée et réaliste : même si la vertu du sage est assez puissante pour le maintenir partout dans son idéal, y compris sur le forum, Sénèque reconnaît qu'il faut éviter les endroits délétères. Il n'hésite pas à intervenir directement à la 1^{ère} personne dans cette observation : cette tournure n'est pas seulement un signe d'authenticité, elle permet de justifier la dernière sentence du passage par un raisonnement *a*

fortiori. Si le sage accompli lui-même est prudent dans son choix de résidence, à plus forte raison le disciple fragile doit-il éviter les lieux dangereux pour sa santé morale. Ce thème de l'âme malade en quête de guérison confère ainsi une grande unité à notre texte.

L'emploi du subjonctif présent de *liceat*, dans un système conditionnel au potentiel, amenait tout naturellement à prendre *fugiam* pour ce qu'il est : la 1^{ère} personne du singulier, au subjonctif présent, de *fugio, ere*. La confusion invraisemblable avec une forme de *fuga, ae, f.* a entraîné des contresens irrémédiables sur cette phrase.

Dans l'ensemble, on a bien compris la comparaison de la dernière phrase, qui établit un rapprochement entre la vertu de certains lieux pour la santé physique et le lien entre la santé morale et la résidence. Il fallait donc bien voir que l'expression *sunt aliqua parum salubria* était symétrique de *loca grauia*. On peut admettre que *aliqua* est un pronom indéfini neutre, ou un adjectif indéfini accordé à *loca* non répété.

Quoque est un adverbe, et non pas un prétendu datif de l'indéfini *quisque*.

La redondance *necdum adhuc* se comprend aisément (*pas encore jusqu'à maintenant*), dont on peut alléger la traduction sans en perdre le sens.

On peut hésiter entre deux traductions de *convalescenti*, qui peut s'appliquer à un malade *en convalescence*, ou à un être *en pleine croissance* : dans les deux cas, il désigne quelqu'un qui gagne en force et en puissance. La métaphore du malade, filée tout au long du texte, amène à choisir plutôt la première solution.

Traduction proposée :

A vrai dire, si on pouvait disposer de soi, je fuirais, au loin, même la vue et le voisinage du forum : car, comme il y a des lieux malsains qui attaquent même la santé la plus solide, il y a des endroits insalubres même pour une âme bonne, encore imparfaite et en convalescence.

Rapport sur la version grecque

établi par Mme Laurence HOUDU

Fort différent du texte de l'an dernier par le genre, le ton, le sujet, l'extrait proposé cette année était tiré d'un drame satyrique d'Euripide, *le Cyclope*. Malgré ces différences, cette page, tout comme le texte de Flavius Josèphe qui l'avait précédée, a laissé toute latitude aux candidats pour exprimer leur familiarité avec la langue grecque, leurs qualités de traducteurs, ou au contraire leurs lacunes et leur difficulté à renouer avec un exercice de version un peu oublié – pour le dire plus clairement, elle a offert au jury la possibilité de parcourir toute l'échelle de notes, de 00,5/20 à 19/20.

Cette pièce d'Euripide, à dire vrai, nous est précieuse, car c'est le seul drame satyrique qui nous soit parvenu entier. Le drame satyrique, quatrième et dernière pièce des tétralogies présentées aux concours tragiques, met en scène, comme son nom l'indique, des satyres, qui constituent le chœur. Euripide a imaginé ici que les satyres, fils de Silène, étaient devenus les serviteurs du Cyclope, et a fait de Silène lui-même un personnage de la pièce, grotesque et servile. Pour le reste, il a emprunté le sujet à l'épopée, et plus précisément au chant IX de l'*Odyssée*, en gardant l'essentiel des données fournies par Homère ; le thème de cet épisode, où le Cyclope est victime d'Ulysse qui l'enivre était propice à un traitement plein de bouffonnerie et de drôlerie.

Dans notre extrait plus précisément, aux arguments qu'Ulysse vient d'utiliser pour tenter d'amadouer celui qui veut le dévorer (services rendus par les Grecs au royaume de Poséidon, et surtout appel aux lois universelles – du moins le pense-t-il – de l'hospitalité et de la pitié), le Cyclope répond par une brutale « profession de foi », si l'on peut dire, d'impiété et d'égoïsme cynique. L'abondance des *ἐγώ* et des autres formes toniques du pronom de la première personne dit assez que le centre de l'univers du Cyclope, c'est le Cyclope, et que son échelle de valeurs a pour plus haut degré son confort matériel personnel. Une brute, certes, mais qui n'est pas dénuée d'une certaine finesse : s'il répond aux propos du « bavard Ulysse » avec la tranquille assurance du plus fort, il sait aussi manier, à la fin du passage notamment, un certain humour noir qui montre à quel type de festin il entend convier ses hôtes – et, surtout, qui sera au menu.

C'est dire si, du point de vue de la syntaxe, il ne fallait pas attendre dans sa tirade, qui constituait l'essentiel du passage à traduire, de longues phrases, des périodes oratoires, des balancements, des subordonnées se succédant ou s'enchaînant, ou des subtilités sophistiques : la syntaxe cyclopéenne est aussi lapidaire que son propos est clair et sans nuances ; le Cyclope ne démontre pas, il assène, délivre des propos qui ont valeur de sentences (au v. 8 ou aux v. 28-30 par exemple) ; éventuellement, à l'appui de sa thèse, il décrit son quotidien exempt de soucis – évidemment à grands renforts d'éventuels marquant la répétition dans le présent (v. 15 à 25).

Les seules difficultés venaient peut-être d'une façon de parler un peu familière, avec des expressions de la langue parlée comme *χαίρειν κελεύω*, *κλαίειν ἄνωγα*, aux vers 11 et 32, et parfois un ordre des mots quelque peu bousculé par souci d'expressivité (par exemple aux v. 28-30).

Pour le reste (mais ce que nous disons là vaut aussi pour n'importe quel passage de tragédie ou de comédie), l'abondance de la 2^e personne, qui ne saurait surprendre dans des

dialogues, et aussi les multiples crases, fréquentes en poésie, ont, hélas, dérouter plus d'un candidat. Nous rappelons à cette occasion que les crases sont données par Bailly, et qu'il est plus prudent d'aller vérifier que de s'en remettre à l'instinct.

vers 1-4 : *Ulysse - Allons, crois m'en, Cyclope : oublie la voracité de ta mâchoire, et choisis la piété de préférence à l'impiété : nombreux en effet sont ceux à qui des gains mal acquis ont valu un châtement.*

Le titre porté en tête de la version est explicite : Ulysse ici n'est pas en position de force. Sa posture de suppliant ne le met certainement pas en mesure de donner des ordres au Cyclope : il fallait éviter le traduire l'impératif moyen de *παίθω* par « obéis-moi », et préférer une forme plus humble : « Crois m'en », « écoute-moi ». Joint à l'impératif, *ἀλλά* n'a pas de valeur adversative, mais exhortative : « eh bien ! », « allons ! ».

Le Bailly donnait, avec la référence à ce passage, le sens de l'adjectif substantivé *τὸ μάργον*, la voracité.

Ici, le datif *πολλοῖσι* renvoyait manifestement à un masculin, complétant *ἡμίψατο*, « donner en échange » « valoir », plutôt qu'à un neutre : « en beaucoup de choses ».

vers 5-7 : *Silène - Je veux te donner un conseil : des chairs de cet homme-ci, ne laisse pas un morceau ; et si tu croques sa langue, c'est habile que tu deviendras, et le roi des bavards, Cyclope !*

Il ne fallait pas ici traduire *γάρ* par « car » ; la proposition où il se trouve ne fait que livrer le contenu du conseil que donne Silène au Cyclope, elle n'est en rien une explication. On pouvait aussi considérer que *γάρ* accompagnait et renforçait la défense (emploi que signale Bailly), et traduire par « ne laisse donc rien ».

Le démonstratif *τοῦδε*, éloigné de *τῶν κρεῶν*, a parfois été omis ; il désignait ici de façon évidente Ulysse. Plusieurs confusions ont été relevées avec une forme (mais laquelle... ?) sans doute rattachée à *χρή*, aboutissant à des traductions comme « de ce qui est nécessaire ». Rappelons qu'une vague parenté sonore ne suffit pas : orthographe et déclinaison sont les garde-fous les plus sûrs.

Plusieurs erreurs ont été commises sur le système hypothétique ; il s'agit bien ici d'un éventuel, dont la traduction en français réclame l'indicatif et exclut tout conditionnel. La forme *γενήσῃ* a été parfois prise pour une troisième personne (« il deviendra », voire, au mépris de l'accord au masculin des deux attributs « elle [la langue] deviendra... »).

Le sens de *δάκνω*, complété par *γλῶσσαν*, a fréquemment donné lieu à des traductions telles que « si tu te mords la langue » : parfaitement acceptable grammaticalement, bien entendu, elle ne convenait pas ici pour le sens et il fallait garder en mémoire ce que venait de dire le personnage : Silène développe son conseil au Cyclope, présentant les avantages qu'il aura à dévorer Ulysse, et en particulier l'organe de la parole qui fait sa force.

vers 8-9 : *Le Cyclope - La richesse, petit homme, est un dieu pour les sages ; le reste n'est que vains mots et belles paroles.*

L'article devant *πλοῦτος* indiquait clairement que *θεός* est ici attribut ; mais plusieurs candidats ont été embarrassés par l'ellipse du verbe, pourtant fréquente dans les phrases qui, comme ici, ont valeur de proverbe. Quant au vocatif *ἀνθρωπίσκε*, dont le suffixe diminutif avait ici sans doute une valeur péjorative (même s'il souligne aussi la différence de taille), il a inspiré, parfois à bon escient, l'inventivité des candidats : si « vaurien » n'avait pas sa place dans le contexte, « avorton » n'était pas déplacé ; nous avons même eu droit à un « homme-lette »...

vers 10-11 : *Quant aux caps marins que mon père a érigés, qu'ils aillent au diable ! Pourquoi as-tu mis cela en avant dans ton discours ?*

Ici, comme le précisait la note, le Cyclope fait référence à un argument qu'Ulysse a utilisé dans la tirade qui précède notre extrait, pour le balayer avec mépris. La présence du iota à l'initiale du verbe simple, rendant invisible la présence d'un redoublement, faisait qu'on pouvait voir dans καθίδρυται un présent, ou un parfait passif ; nous avons accepté le présent à condition que le sens soit bien le sens du passif : « qu'il habite », et le parfait à condition que le sens soit celui du moyen : « qu'il s'est érigés, qu'il s'est dédiés ».

χαίρειν κελεύω a embarrassé bien des candidats : le Bailly donnait l'expression « envoyer promener quelqu'un », comme ἔαν χαίρειν τινά ; une traduction littérale d'un tour de ce genre aboutissait à des contresens (*« je leur ordonne de se réjouir »), allant parfois de pair avec des constructions fautives (*« j'ordonne qu'on se réjouisse des promontoires ») ou, plus étonnant, avec une erreur sur le sens de κελεύω qu'on ne s'est pas donné la peine de chercher dans le dictionnaire (*« je veux me réjouir »).

τάδε, bien sûr, désignait les ἄκρα mentionnés dans la phrase précédente. Mais le pronom est neutre, et il fallait en rendre compte (un simple « les » ne suffisait pas ici).

προῦστήσω a trop souvent été interprété comme une première personne, et acrobatiquement associé à une forme de futur ou de subjonctif malgré la présence de l'augment indiqué par la crase, et a donné lieu à des traductions comme *« pourquoi devrais-je mettre... ». Il faut absolument se méfier de la deuxième personne du singulier, qui tantôt ressemble furieusement à une troisième personne (présent moyen et passif λύει), tantôt prend les airs – c'était le cas ici – d'une première personne à l'aoriste moyen : ἐλύσω...

vers 12-15 : *Moi, la foudre de Zeus ne me fait pas trembler, étranger, et en quoi Zeus est un dieu plus puissant que moi, je n'en sais rien. Le reste m'est bien égal ; et à quel point cela m'est égal, écoute :*

Plusieurs candidats ont cru voir en Ζηνός le nominatif d'un nom propre, ce qui a donné lieu à des déclarations bizarres du Cyclope : *« moi, Zènos... ».

Les deux sens de ξένοσ convenaient ici, « étranger », et aussi « hôte » que pouvait soutenir le – mauvais – jeu de mots du Cyclope à la fin du texte : Ulysse est bien son hôte.

Au vers 13, même des candidats qui n'avaient pas été gênés par l'ellipse de ἐστὶ au début de la tirade, dans les deux premiers vers, ont été embarrassés et ont souvent associé le sujet et l'attribut « le dieu Zeus ».

οὐδέ ici est coordonnant, comme c'est l'usage après une proposition elle-même négative : « et...ne pas » ; toute autre traduction « ne pas...même », « ne pas...non plus » était à proscrire.

Nous rappelons que le parfait οἶδα est à traduire par un présent en français ; par ailleurs, dans les copies de concours, ce verbe est très souvent confondu avec l'aoriste second εἶδον de ὁράω-ω et l'œil du jury est impitoyable : néanmoins, pour notre passage, des traductions comme « et je ne vois pas en quoi ... » étaient tout à fait justifiées par l'usage du français et ont été, bien évidemment, acceptées.

Il est d'usage dans les éditions françaises de transcrire le neutre de ὅστις en distinguant les deux éléments qui le composent, ὅ τι, afin d'éviter la confusion avec la conjonction ὅτι ; il fallait ici tenir compte de l'aide apportée par la graphie, d'autant que l'autre solution ne donnait aucun sens satisfaisant (*« je ne sais pas que Zeus... »).

τὸ λοιπὸν peut ici être le sujet de μέλει, qu'on comprend alors comme une forme personnelle : « le reste (c'est-à-dire ce que le Cyclope pourrait avoir à redouter de Zeus en plus de la foudre) ne me préoccupe pas » ; mais on peut aussi l'entendre comme adverbial (« pour l'avenir », « quant au reste »), et c'est alors Zeus qu'il faut reprendre pour sujet de

μέλει, comme pour le vers précédent : « Zeus, je ne m'en soucie pas pour le reste » ; nous avons admis les deux possibilités.

Dans la dernière phrase, ἄκουσον est complété par l'interrogative-exclamative introduite par ὡς ; il était tentant – et légitime – d'essayer de respecter la place expressive du verbe principal, mais dans ce cas il fallait veiller à éviter les ambiguïtés : des constructions telles que « et comme cela m'est égal, écoute » laissaient planer un doute sur la nature de la première proposition, qu'on était tenté de prendre pour une causale, modifiant complètement le sens de l'ensemble.

vers 15-20 : *Lorsque de là-haut il déverse une pluie d'orage, ayant au creux de ce rocher un abri qui me couvre, je dévore un veau grillé, ou bien quelque bête sauvage, et, humectant comme il faut ma panse bien calée à l'horizontale, une fois que j'ai vidé d'un trait une amphore de lait, je fais résonner ma tunique, en faisant un bruit à rivaliser avec le tonnerre de Zeus.*

Cette phrase, un peu longue, ne présentait pas de difficulté syntaxique particulière : une fois repéré le système éventuel marquant la répétition dans le présent (ὄταν ἐκχέη ... κρούω), il ne s'agissait que de rendre la succession des participes apposés au sujet, en étant attentif à la présence ou à l'absence de coordonnants entre eux. Dans ce cas de figure, l'emploi systématique de participe est souvent lourd, le français étant moins friand de ce mode que ne l'est le grec : il était bienvenu d'en rendre un certain nombre par l'indicatif.

Ἐκχέη a évidemment pour sujet Zeus ; il fallait veiller à éviter toute ambiguïté si l'on voulait traduire ἔχων par un participe apposé, pour que ce dernier ne puisse renvoyer qu'au Cyclope : à bannir donc les traductions comme « lorsqu'il déverse... ayant un abri » ; on pouvait employer simplement l'adjectif possessif ou le pronom de la 1^{ère} personne, pour lever l'ambiguïté : « ayant mon abri... » ou « ayant un abri qui me couvre ».

Il y a eu dans ce passage de nombreuses confusions lexicales : le « veau grillé » a connu quelques avatars, se transformant tantôt en « veau que j'aperçois » (ὄπτός étant un peu rapidement associé à ὄρῶ-ω), tantôt en « petit enfant grillé » : certes, la tradition et la fin du texte montrent clairement que le Cyclope ne refuse pas d'avoir de la chair humaine à son menu, mais il en a peu l'occasion avant l'arrivée d'Ulysse et de ses compagnons, et surtout il fallait considérer le parallélisme instauré par ἦ ... ἦ , qui avait pour effet de mettre en regard deux types d'animaux, les uns d'élevage, les autres sauvages. Le pléonasmе θήρειον δάκος, redoublant l'idée de sauvagerie, allait bien dans ce sens.

Pour l'épithète ὑπίαν qui se rapportait à γαστέρα, nous avons accepté l'hypallage « renversé en arrière, j'arrose ma panse... » – à condition qu'il soit fait explicitement référence à la position physique du Cyclope qui se met à l'aise pour boire ; nous avons refusé le sens moral (« indolent », « négligent »).

La valeur du double préverbe dans le participe ἐπεκπιών a été souvent rendue avec bonheur : « (boire) jusqu'à la dernière goutte, jusqu'à plus soif » voire « écluser » κτλ...

L'image de la proposition principale de cette phrase était évidemment à comprendre en fonction de ce qui précède. Ce qu'engloutit le Cyclope provoque des bruits divers dans son système digestif dont il joue comme d'un instrument : c'est le sens de κρούω ici, « jouer d'un instrument, taper sur un vase pour le faire résonner ».

L'expression finale était donnée par Bailly « faire un grand bruit de façon à rivaliser avec le tonnerre de Zeus » : on pouvait s'en inspirer, ce qui aurait évité à plusieurs candidats une lecture trop rapide qui les a conduits à voir des « mortels » (βροτοῖσιν) là où il y a des tonnerres (βρονταῖσιν).

vers 21-23 : *Et lorsque Borée, le vent de Thrace, verse de la neige, j'enveloppe mon corps de peaux de bêtes et j'allume un feu – la neige, je n'en ai rien à faire.*

Il y avait ici une petite anacoluthie, que nous avons rendue par le tiret : en effet, les deux participes au nominatif laissent attendre un verbe à la première personne du singulier, mais le verbe est impersonnel ; en revanche, il a *μοι* pour complément et le sens est très clair. Par ailleurs, οὐδέν ici ne peut avoir qu'un sens adverbial (« en rien »).

La présence, dans le voisinage de θηρῶν, de δοράσι, souvent pris pour une forme de δόρυ, a donné lieu à l'évocation d'étranges moyens de se réchauffer : *« avec mes lances, je jette le corps des bêtes sauvages autour du mien », ou encore *« je jette autour des troncs d'arbres le corps des bêtes sauvages » ne sont que quelques exemples.

vers 24-25 : *Quant à la terre, par force, qu'elle le veuille ou non, en donnant naissance à l'herbe elle engraisse mes bestiaux.*

Bailly donnait le sens adverbial du datif ἀνάγκη qui ne posait pas de problème.

Il faut être attentif aux crases : κἄν ...κἄν ne peut être rendu par un simple « si elle le veut » ; dans τὰμά, il fallait voir le τὰ devant l'adjectif possessif, ce qui empêchait par ailleurs de confondre cette forme avec l'adverbe ἅμα.

ποία peut, certes, être le féminin de ποῖος, mais c'est aussi une forme dorienne de πόα (Bailly y renvoyait explicitement à l'entrée ποία, puis, dans l'article πόα, donnait la référence de notre passage). Une fois encore, gare aux lectures trop rapides ! Des traductions comme « ...en engendrant de tels phénomènes » non seulement ne pouvaient offrir de sens satisfaisant, mais ne prenaient pas en compte l'accusatif féminin.

vers 26-27 : *Et ces bestiaux, moi, je ne les sacrifie à personne d'autre qu'à moi – et non aux dieux – ainsi qu'à la plus grande des divinités, la panse que voici.*

La forme ἄγώ est à l'origine de la plupart des erreurs commises sur cette phrase : tantôt elle a purement et simplement été omise (*« je ne fais de sacrifice pour personne »), tantôt elle a été lue comme ἐγώ (*« Moi, je ne fais... ») ; lorsqu'elle a été correctement identifiée comme une crase comportant le relatif – ἃ ἐγώ –, elle a donné lieu à des constructions qui ne convenaient pas ici : *« ce que je ne sacrifie à personne, je le sacrifie au ventre... ». En réalité, il s'agissait d'un relatif de liaison, d'un emploi tout à fait classique, dont l'antécédent était les βοῦά de la phrase précédente. Rappelons ici que la traduction d'un relatif de liaison, comme son nom l'indique, comporte normalement un mot de liaison.

vers 28-30 : *Car bien boire, à la vérité, et bien manger jour après jour, voilà le Zeus des gens sensés – et aussi ne pas se causer de chagrin.*

Il y avait dans ce distique plusieurs difficultés : l'infinitif λυπεῖν est à coordonner aux deux premiers, τοῦμπιεῖν et ἐμφαγεῖν, ce qui n'allait pas de soi, car il est rejeté en fin de phrase alors que τοῦμπιεῖν et ἐμφαγεῖν sont étroitement associés par leur place, le καί qui se cachait sous la crase, et le sens même de ces deux verbes. Nous n'avons pas sanctionné les copies qui, ayant compris la traduction, ont reculé devant le rejet de ce dernier infinitif, qui donnait à la phrase un tour un peu rude. Cette disposition a parfois conduit les candidats à traiter les quatre derniers mots comme un tout autonome, donnant à tort à λυπεῖν μηδέν la valeur d'une défense.

D'autre part, de nombreux candidats ont été gênés par la construction du v. 29, où il fallait rétablir un ἐστί sous-entendu et où Ζεὺς ne pouvait avoir que la fonction d'attribut du sujet. Pourtant, cette construction n'était pas très éloignée de celle du v.8, qui a dans l'ensemble été mieux comprise. Rappelons ici que le grec pratique l'attraction du genre du

sujet par celui de l'attribut, ce qui explique le masculin en accord avec Ζεύς, alors qu'il reprend en fait les infinitifs.

Enfin, la traduction que propose Bailly pour l'expression adverbiale τούφ' ἡμέρων (« pour un jour », « pour la durée d'un jour ») n'est pas satisfaisante pour le contexte, voire fait contresens ; nous avons préféré celles qui s'accordaient mieux avec l'idéal de goinfrie sans fin qu'exprime le Cyclope, en acceptant des expressions diverses comme « jour après jour », ou « toute la journée ».

vers 30-32 : *Quant à ceux qui ont établi les lois, en enjolivant la vie des hommes, je ne leur souhaite pas du bien !*

La construction de l'ensemble de la phrase n'était pas difficile, à condition de se souvenir que l'antécédent d'un relatif est souvent absent lorsqu'il s'agit du démonstratif : il fallait rétablir τούτους, véritable complément de ἄνωγα. Dans le détail, ποικίλλοντες présentait une petite difficulté de sens : le sens premier de ποικίλλω, « rendre varié », « diversifier » même au figuré malgré la traduction que propose Bailly avec la référence *ad loc.* reste étrange dans le contexte – que veut dire « varier la vie des hommes » ? Nous avons préféré un sens plus esthétique : « enjoliver », « agrémenter ».

Mais c'est surtout κλαίειν ἄνωγα qui a été mal compris : la traduction littérale (« je les exhorte à pleurer ») n'était pas satisfaisante ; il fallait en fait rapprocher l'expression d'une autre, bien plus courante : κλαίειν κελεύω, « souhaiter du mal à quelqu'un ».

vers 32-33 : *Moi, je ne cesserai pas de bien traiter ma petite personne – en te dévorant, toi, justement !*

Nous avons été surpris de constater de nombreuses erreurs dans cette phrase, à l'occasion de tours somme toute classiques : εὖ δρᾶν τινα, tout comme εὖ ποιεῖν τινα signifie « bien traiter quelqu'un ». Faute d'avoir repéré cette construction, plusieurs candidats ont tenté une traduction littérale (*« je ne cesserai pas de bien agir »), sans savoir comment rendre compte de l'accusatif τὴν ἐμὴν ψυχὴν qui est souvent devenu quelque chose comme « en mon âme et conscience » – déclaration vertueuse qui s'accordait mal avec le reste du discours du Cyclope. Ψυχή a ici un sens assez concret, fort bien attesté en attique en particulier dans la tragédie et la comédie : « être vivant, personne ». Tantôt, c'est la construction participiale de παύομαι qui est passée à la trappe, τὴν ἐμὴν ψυχὴν complétant alors παύσομαι (*« je ne mettrai pas fin à mes jours... »)

Par ailleurs, quand la construction participiale παύομαι δρῶν a été bien vue, elle a souvent « contaminé » la fin de la phrase, malgré le tiret qui séparait les deux participes, malgré l'absence de coordonnant entre eux – et malgré le sens produit, qui n'était pas satisfaisant.

vers 34-36 : *Et voici le genre de présents d'hospitalité que tu vas recevoir, pour que je sois irréprochable : le feu et le chaudron paternel qui, une fois mis à bouillir, sera parfait pour contenir ta chair dépecée.*

Comme τοιοῦτος, τοῖσδε met l'accent sur la qualité ; il n'est pas à traduire comme οὗτος et il faut marquer la nuance : « ce genre de présents », « des présents de cette sorte », « tels seront les présents... ».

Λήψη – 2^e personne du singulier du futur de λαμβάνω – a souvent été mal identifié et pris pour une 3^e personne du singulier, avec pour sujet ξένια – qu'on a parfois confondu avec le substantif féminin ξενία, « l'hospitalité ».

Le dictionnaire consacre plus de trois pages à ὤς, et le lecteur-candidat, peut-être embarrassé par cette profusion, avait tout intérêt à s'appuyer sur le mode du verbe pour faire

son choix : le subjonctif ᾗ l'orientait vers une proposition finale ; trop souvent, on y a vu, à tort, un sens causal : *« comme je suis irréprochable ».

Bailly interprétait le participe ζέσας dans ce vers, qu'il citait dans son emploi intransitif, « bouillir », en parlant du « vase dans lequel on fait bouillir un liquide ». Nous avons aussi accepté le sens transitif : « ce chaudron qui aura fait bouillir ta chair... ».

L'adjectif διάφορος a souvent inspiré les candidats soucieux de se démarquer du simple « déchiré » proposé par Bailly (« mis en pièces », « en morceaux », « démembré », « déchiqueté »). Mais des lectures rapides ou approximatives ont parfois conduit à le confondre avec διάφορος, voire à le prendre pour le superlatif de ce dernier.

vers 37-38 : *Allons, entrez à l'intérieur, afin qu'en honneur du dieu de l'autre, debout autour de l'autel, vous me régalez !*

L'invitation finale du Cyclope – hôte attentionné et cynique – s'adressait cette fois à tout le groupe : Ulysse, et ses compagnons. Ainsi, on passe de la 2^e personne du singulier à la 2^e personne du pluriel ἔρπετε. Le rétablissement de la lettre élidée a posé bien des problèmes : nous rappelons qu'on ne peut élider qu'une voyelle brève, ce qui exclut ici un impératif 3^e personne : *« qu'il entre ». Par ailleurs dans ce passage, que de « créatures rampantes », voire de « serpents » ! On aura sans doute, cette fois, rétabli un - α (de ἔρπετόν, οὔ, « tout ce qui rampe ou se traîne »), sans considérer l'accentuation, garde-fou précieux pour éviter les confusions. Pour le sens du verbe, si le sens premier est bien celui de « ramper », son sens courant, par extension, ne retient que l'idée de mouvement : « s'avancer », « aller ».

Enfin, la subordonnée de but sur laquelle se terminait notre passage englobait bien le groupe τῷ κατ' αὐλίον θεῷ, ainsi que l'indiquait la ponctuation, même s'il fallait attendre le début du vers suivant pour lire la conjonction ἵνα, « afin que vous me régalez ».

A sa manière – avec moins de sauvagerie –, le jury, lui aussi, s'est « régala » à la lecture de certaines copies, qui manifestement alliaient la maîtrise de la langue grecque et le plaisir de traduire ce passage avec finesse tout en rendant le mieux possible son ton si particulier : maîtrise qui, rappelons-le une fois encore, ne peut s'acquérir et s'affermir que par la fréquentation la plus régulière possible des textes eux-mêmes.

EPREUVES D'ADMISSION

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

établi par Mme Estelle DOUDET¹

Durée de la préparation : 2h30

Durée de l'épreuve : 45mn (30mn d'exposé, à l'issue desquelles le candidat passe directement à la question de grammaire dont l'énoncé accompagnait le sujet. Les 10mn restantes sont consacrées à l'entretien. Ces données sont rappelées au candidat au début de l'épreuve.)

Coefficient : 7

À l'instar des autres épreuves du concours de l'agrégation, l'explication d'un texte français a ses exigences, soulignées chaque année par les rapports des jurys. Cette présentation reprendra un certain nombre de points déjà éclairés par nos prédécesseurs, en précisant quelques traits de la session 2012.

Seront d'abord rappelés le déroulement de l'épreuve et les moyennes obtenues sur les différents auteurs au programme, ainsi que quelques réflexions sur la répartition des notes. On retracera ensuite les étapes attendues de l'exercice, en indiquant les défauts dont les candidats doivent se garder. Ceci permettra de préciser un certain nombre de problèmes rencontrés, qui sont autant de pistes pour mieux saisir les attendus de l'épreuve et s'y préparer avec sérénité. Ces réflexions seront illustrées par quelques exemples de belles ou moins belles réussites, afin de mieux comprendre les difficultés inhérentes à l'exercice.

1. Déroulement de l'épreuve et résultats de la session 2012

La préparation en salle permet aux candidats de travailler pendant 2h30 sur un texte tiré du programme, donné à lire dans l'œuvre intégrale et dans l'édition qui a été indiquée par les instructions officielles. L'extrait est d'une longueur généralement comprise entre 25 et 30 lignes, éventuellement modulée par des contraintes génériques : une fable peut être plus brève, un extrait de pièce dramatique un peu plus long. On ne saurait trop insister sur l'utilisation **des outils à disposition pendant la préparation** : dictionnaires, ouvrages de référence peuvent offrir de précieuses pistes d'interprétation, sans parler de la simple information sur le sens des mots. L'ignorance lexicale qui se manifeste parfois pendant les prestations orales est dans ces conditions inexcusable et sanctionnée comme telle.

Devant le jury, les candidats présentent pendant 30 minutes une explication littéraire du texte qu'ils ont à étudier. Elle est suivie de la question de grammaire, exposée pendant cinq minutes. Dix minutes sont enfin consacrées à l'entretien entre le candidat et le jury sur les deux explications grammaticale et littéraire. Ce déroulement est rappelé aux impétrants avant leur prise de parole. Les 45 minutes de l'exercice obéissent à un *tempo* strict. Il est conseillé de s'y être préparé auparavant afin de maîtriser son temps et en faire le meilleur usage.

Le programme 2012 proposait les œuvres suivantes :

Rabelais, *Quart Livre* (œuvre restant au programme en 2013)

La Fontaine, *Fables*, six premiers livres des *Fables*

¹ Ce rapport est nourri des remarques de Laurent Susini, Frédéric Simon et Maryse Adam-Maillet que je remercie.

Maupassant, *Contes du jour et de la nuit ; La Maison Tellier, une partie de campagne et autres nouvelles*

J.-L. Lagarce, *Juste la fin du monde, Derniers remords avant l'oubli.*

Les moyennes des notes obtenues sur chacun des auteurs cette année se répartissent ainsi :

Rabelais 7,34

La Fontaine 8,11

Maupassant 7,60

Lagarce 8,64

La moyenne globale de l'épreuve est de 7,92. Les moyennes des années précédentes étaient de 8,36 (2011), 8,03 (2010), 8,90 (2009). On observe donc un léger fléchissement. Ses raisons sont conjoncturelles – des œuvres exigeantes, comme le *Quart Livre* par exemple, étaient et restent au programme – et structurelles, la problématisation des explications n'ayant pas toujours été suffisante.

Comme l'an dernier, le paradoxe est frappant : c'est l'auteur le moins fréquemment sollicité dans les classes du second degré, Jean-Luc Lagarce, qui a donné lieu aux plus belles réussites. Sans doute ce contemporain était-il moins intimidant que les monstres sacrés Rabelais, La Fontaine et Maupassant. Si la difficulté linguistique et herméneutique du premier est chose connue, il est plus étonnant de constater la paralysie de l'interprétation qui a trop souvent accompagné la lecture des *Fables*, œuvre déjà présente à l'épreuve écrite.

Il est normal que le concours de l'agrégation demande à des candidats qui sont aussi des enseignants de se confronter avec exigence à des auteurs canoniques. La difficulté est alors non tant de découvrir des écrivains inconnus – ce qui peut d'ailleurs être l'un des plaisirs de la préparation –, que de décentrer son regard sur les classiques pour les redécouvrir. Il faut admettre, comme Socrate, que le vrai savoir est de commencer par ne plus savoir, afin de mieux comprendre. Il ne s'agit pas de se détourner de toute connaissance bibliographique et critique – encore que celle-ci ne soit pas une condition *sine qua non* de la réussite –, mais de s'arracher aux habitudes de pensée – ou de non-pensée – trop confortables pour laisser place au mouvement intellectuel sans lequel la rencontre avec le texte ne peut avoir lieu. Il y a là un véritable effort, dont le jury est conscient ; c'est aussi l'un des principaux enjeux de l'épreuve.

2. L'épreuve telle qu'en elle-même le candidat la change : étapes et chausse-trappes

Réglée par un *tempo* précis, l'explication de texte s'offre comme un parcours à travers des étapes attendues. Elles ne sont pas des obstacles que le candidat s'épuiserait à franchir, mais des moments ayant chacun son intérêt et ses exigences propres. Leur tissage harmonieux soutient la dynamique des interprétations. En d'autres termes, l'explication de texte ne se réduit pas à l'analyse des mots de ce dernier ; elle naît dès l'introduction et se clôt avec la conclusion.

Comme le savent les lecteurs de Cicéron ou de Quintilien, les premiers mots d'un discours sont fondamentaux en ce que, *captatio benevolentiae*, ils établissent un contact avec des auditeurs qui sont aussi, ici, des évaluateurs. De plus, le texte qui va être expliqué est un extrait, non une monade. **L'accroche**, début de l'introduction, doit répondre à ces deux exigences : être percutant et être précis. Il faut donc choisir parmi les informations possibles sur le texte (son genre, sa période, sa place dans l'œuvre de l'auteur...) celles qui sont les mieux adaptées d'une part à la spécificité de l'extrait (ce texte-ci et pas un autre), d'autre part à ce que l'on souhaite ensuite démontrer. Évoquer, pour introduire un extrait du prologue du

Quart Livre, le fonctionnement du paratexte aujourd'hui et au XVI^e siècle était intéressant pour développer ensuite une problématique sur le traitement paradoxal qu'en fait Rabelais. Le jury a été en revanche lassé du psittacisme entourant certaines œuvres, comme celle de Lagarce, toujours introduite par les mêmes idées sur le langage, au détriment de réflexions plus nettes sur la mise en crise du personnage par exemple. De plus, même dans une esthétique dramatique qui travaille comme celle-ci le retour et la variation, une scène de dispute n'est jamais la même que celle qui la précède ou la suit et il faut d'emblée rendre sensibles ces différences. Quoi qu'il en soit, l'accroche doit être synthétique, nerveuse et éviter les banalités.

Les rapports de jury, depuis plusieurs années, attirent l'attention des candidats sur le moment fondamental qu'est la **lecture**. Il faut le répéter : l'explication de texte est une interprétation, au sens musical ou théâtral du terme. De la partition qu'est le texte, la lecture est la clef de portée. Elle donne à *entendre* aux auditeurs ce que l'explication développera. Aussi doit-elle montrer plusieurs qualités indispensables. D'abord, c'est bien le moins, elle doit être respectueuse de son objet : respect des liaisons, du rythme donné par la ponctuation² ; dans le cas d'une œuvre versifiée, attention sans faille à la métrique et à ses changements. Le merveilleux laboratoire rythmique proposé par La Fontaine n'a pas toujours été mis en valeur : alexandrins boiteux, octosyllabes mâchouillés, vers devenus indéfinissables (4 syllabes, 5, 6 ?). La lecture doit aussi être informée. Le sens d'un mot qui échappe est immédiatement détectable à l'écoute ; il conduit à un contresens s'il n'est corrigé. Faute d'avoir réfléchi à la lecture qu'il fallait donner de « veidz », passé simple de "voir" en moyen français (« vis » en français moderne), une candidate n'a pu répondre à la question, inévitable, sur le sens de ce mot. Certes, la graphie de Rabelais est complexe. Mais ne pas savoir la restituer à l'oral d'une façon raisonnablement fluide, c'est encourir le soupçon que l'œuvre n'a pas été lue. Enfin la lecture est une intelligence du texte. Sans excès, elle peut rendre sensibles des décrochements de ton ou des changements de voix. Une candidate a su faire résonner le titre d'une nouvelle de Maupassant, « la confession », dans le rendu sonore de l'extrait. Le jury conseille donc aux candidats de se préparer avec sérieux à cet exercice. S'astreindre à lire à voix haute régulièrement les textes au programme, s'enregistrer soi-même ou faire des exercices devant des auditeurs, utiliser enfin quelques minutes du temps de préparation pour articuler mentalement l'extrait avant de le présenter : autant de stratégies possibles pour une lecture de qualité.

La troisième étape est l'énoncé du **projet de lecture**, perspective qui va éclairer l'extrait et guider son commentaire. Il peut être précédé, s'il y a lieu, d'un aperçu des articulations du texte ou, pour le dire d'un mot qu'affectionnent les candidats, de ses « mouvements ». Le texte n'est pas un tout à découper, mais un déroulement complexe, fait parfois de ruptures, parfois de développements. Il est donc vain de tenter de le faire entrer dans le lit de Procuste des « trois parties ». À l'inverse, tout retour à la ligne n'indique pas un mouvement. Distinguer six parties dans les 41 vers de la fable « Le Loup et le chien » tronçonne trop et ne dévoile guère. Mieux vaut prêter attention au dynamisme du texte, car il participe étroitement à l'élaboration du projet de lecture.

Ce dernier occupe une place fondamentale dans l'économie de l'explication. Il la fonde et la soutient, comme l'hypothèse soutient la démonstration. Colonne vertébrale de l'explication, le projet ne peut donc être ni absent, ni artificiel. On peut appeler « projet absent » toute problématique évitant les singularités de l'extrait pour suggérer la recherche vague d'une « originalité », d'une « spécificité de l'écriture de l'auteur », etc. Indiquer que « Les Grenouilles qui demandent un roi » invite à la réflexion « comme c'est le cas pour la

² Nous savons que la ponctuation n'est pas toujours celle de l'auteur pour les textes antérieurs au XVIII^e siècle. Si votre lecture choisit de donner à entendre des différences de *tempo* par rapport au texte imprimé, le geste doit être volontaire et expliqué au moment de l'explication.

plupart des fables » devrait dissuader immédiatement de choisir cet axe de lecture. On reconnaît un projet artificiel à son apparente élaboration discursive, contrastant avec son absence de relation au texte à expliquer. À de rares exceptions près, les extraits de Lagarce ont été lus comme mises en scène d'un langage insignifiant et ceci, le jury l'a constaté avec déception, dans les présentations les plus fines, les plus attentives – mais seulement ensuite – à la spécificité des extraits. Il aurait pourtant été intéressant de déplacer ce *topos* en interrogation sur ce que le non-dit veut dire, justement, lorsqu'il intervient entre des personnages et sur une scène de théâtre. Il est bien maladroit d'annoncer un projet autour de l'absence d'action chez Lagarce si toute l'analyse démontre, parfois fort bien, qu'il se passe en réalité beaucoup de choses dans les textes étudiés.

Faut-il en conclure que construire un vrai projet de lecture effraie ou déstabilise ? On conseille aux candidats de délaisser les stratégies frileuses, d'avoir confiance en leur expérience et leur sensibilité et d'oser s'engager. La rencontre avec le texte, et subséquemment avec les attentes du jury, est à ce prix.

Tous les moments de l'introduction sont cruciaux, mais – c'est là leur difficulté – ils doivent être traités avec concision. L'essentiel du temps est dédié à l'**explication proprement dite**, pour laquelle l'approche linéaire est en général la mieux adaptée. La principale question à affronter à cette étape de l'exercice est : « que faut-il expliquer dans le texte ? ». À l'évidence, une analyse des plus petits détails est impossible. De nouveau, il faut faire un choix signifiant, c'est-à-dire accordé au projet de lecture.

Que celui-ci soit déficient, et deux défauts, hélas trop souvent constatés, apparaissent. Le premier est le relevé pointilliste d'éléments épars, sans vue d'ensemble. Une candidate interrogée sur la fable de La Fontaine « Le Cerf se voyant dans l'eau » n'est pas parvenue à s'arracher aux miroitements de détail, effets métriques, images ponctuelles, pour comprendre ce qui leur donne sens. *Comprehendere* : comprendre, c'est allier hypothèse synthétique et analyses précises. L'autre défaut est le reflet inversé du premier : s'éloigner de l'extrait pour en faire le prétexte d'une réflexion générale, sur le mode du « cela me fait penser à ». Le jury apprécie à sa juste valeur la grande culture de nombreux candidats et se réjouit qu'ils la partagent, dans la mesure où elle met en lumière l'objet de leur discours. Mais, appelée à interpréter un extrait de Maupassant, une candidate a tissé tant de liens avec diverses œuvres de l'auteur, avec d'autres genres comme le conte de fée, avec d'autres ouvrages, de *Phèdre* aux héros durassiens, que le texte a été perdu de vue.

Défini trop rapidement ou insuffisamment, le projet de lecture entraîne une autre forme de myopie : l'aveuglement aux décrochages argumentatifs ou à l'épaisseur herméneutique qui font le sel de certaines œuvres – et l'on songe cette année aux *Fables* de La Fontaine ou au *Quart Livre* de Rabelais. Il s'est avéré maladroit de présenter d'emblée comme « métapoétique » l'épisode du « gozal » qui permet à Pantagruel et à Gargantua de communiquer alors qu'étaient soulignées *in fine* les compétences naturalistes manifestées dans la description de l'animal. Dans ce cas, ni l'ironie des effets de réel, ni certains sens symboliques de l'épisode (un père et un fils réunis par une colombe) n'ont pu être détectés. Ces défauts de perspective ont parfois une relation avec la maîtrise du temps de parole : après un quart d'heure consacré à quelques lignes de la fin de la scène 2 dans la première partie de *Juste la fin du Monde*, un candidat pris en défaut n'a pu éviter la panique, mettant en péril sa capacité à participer à l'entretien.

La **conclusion** est la dernière étape de l'explication. Rarement sacrifiée, elle n'est pourtant pas toujours mise en valeur. De nombreux candidats répètent ce qu'ils viennent d'énoncer à la fin de leur explication. Or, malgré sa brièveté, la conclusion n'est pas une *cauda* inutile. Elle offre la possibilité de recentrer le discours sur le projet de lecture, en montrant comment les intuitions se sont accomplies – ou ont été en partie déjouées – dans le mouvement du texte.

Malgré la tension accompagnant l'exercice et une fatigue que le jury conçoit, **l'entretien** qui couronne l'épreuve est un moment essentiel. Une autre rencontre est alors proposée, complétant celle de l'impétrant et du texte : celle du candidat et de ses auditeurs. Certes le rôle du jury est d'évaluer en tenant compte des hautes exigences de ce concours. Mais l'entretien n'est pas une ultime ordalie qui n'aurait pour résultat que la baisse inéluctable des notes, loin de là. Il s'agit d'un temps de discussion où la question a pour dessein de suggérer, non de condamner, de faire réfléchir, non d'accuser à la faute. Il est donc toujours préjudiciable de refuser le dialogue. Des manifestations ostensibles d'agacement, soupirs, mutisme têtu, sourcils froncés sont d'un effet désastreux. On conseille de ne jamais répondre à la question « ne pensez-vous pas que ? » par un « non » courroucé, comme cela a été parfois le cas. Cette attitude méconnaît la raison d'être de l'entretien : questionner encore une fois la capacité à déplacer le regard, inviter au difficile exercice de la pensée dans et par le dialogue.

3 - Pierres d'achoppement et conseils

Afin que les candidats puissent préparer sereinement l'épreuve d'explication de texte, nous indiquons ici quelques pierres d'achoppement souvent relevées. La lecture des rapports de jury antérieurs montre leur caractère récurrent ; les *bis repetita* peuvent aider à les repérer et à les éviter.

L'explication de texte requiert une **méthode** précise, dont on rappellera quelques aspects. La première approche du texte peut être efficacement accompagnée par le maniement des outils mis à la disposition des candidats dans la salle de préparation : outils lexicographiques, qui permettent de vérifier le sens des termes à expliquer ou de ceux que l'on souhaite employer ; brefs éclairages donnés par les introductions et notes des ouvrages d'où l'extrait est issu.

On ne saurait assez insister sur l'importance des **dictionnaires**, qui attirent l'attention sur la matière même de l'objet étudié, la langue. Outre les changements dus à l'évolution linguistique, les effets que tirent les écrivains du choix de tel ou tel vocable sont souvent cruciaux. La fable « Le Loup et l'agneau » s'ouvre par « La raison du plus fort est toujours la meilleure ». Le vers est si célèbre qu'il peut passer inaperçu. Pourtant l'adjectif est troublant : « meilleur » pointe-t-il une efficacité pragmatique, une valeur (morale, politique) ? Faute de l'avoir mieux interrogé, une candidate a peine à s'arracher de la littéralité de la fable – l'agneau est fatalement mangé par le loup – bien qu'elle ait eu l'intuition qu'autre chose se jouait derrière la simplicité de l'énoncé. Si l'épanorthose, figure de répétition et de variation, a été abondamment citée pour les pièces de J.-L. Lagarce, les réseaux lexicaux que crée la figure ont été beaucoup moins interrogés. Une explication déjà brillante de la scène 6 de *Juste la fin du Monde* s'est enrichie lors de l'entretien, lorsque la candidate a été conduite à réfléchir sur ce que signifiait la succession des mots « métier », « situation », « travail » dans l'évocation par Catherine du statut de son époux.

Introductions et notes sont des outils utiles et leur consultation pendant la préparation est attendue. Le jury met cependant en garde contre leur utilisation abusive : il ne faut en aucun cas s'approprier littéralement les notes sans les interroger, et, minimum d'honnêteté intellectuelle, sans les citer lorsqu'elles sont utilisées pour étayer le propos. Une candidate, interrogée sur « Le Chêne et le Roseau » a pioché textuellement dans l'appareil critique son axe de lecture, sa conclusion et diverses analyses donnant pour évident ce qui était sinon contestable, du moins étranger à sa pensée. De nouveau, les candidats sont appelés

à montrer une plus grande confiance en leur propre jugement. L'information, importante, aide à la réflexion ; elle ne doit pas s'y substituer.

L'utilisation de **notions**, empruntées par exemple à la **rhétorique** ou à la **stylistique**, peut être éclairante, si elles sont correctement maîtrisées. On répète encore une fois qu'il faut résister avec la dernière énergie aux confusions entre textes antiques et œuvres françaises : non, un vers français ne se scande pas en pieds. Les registres, souvent peu sollicités, gagneraient à être précisés. La misogynie qui se montre dans « Les Tombales » de Maupassant est-elle cynisme, ironie ? Qui parle d'ailleurs ici ? La différence entre auteur et narrateur, le jeu des focalisations sont enseignés au collègue. Leur connaissance, ainsi que celle de notions telle la polyphonie (définie comme le faisait M. Bakhtine comme co-présence de plusieurs vérités dans un texte ou plus généralement comme pluralité de voix), est raisonnablement exigée lors d'un concours d'agrégation. Il est également assez étonnant de constater l'usage malhabile ou inexistant que des spécialistes de lettres classiques font parfois de la rhétorique antique, lorsqu'une œuvre française y fait explicitement référence. Malgré sa notoriété, la fable de La Fontaine « Contre ceux qui ont le goût difficile » est ainsi restée opaque à une candidate qui ignorait, semble-t-il, la roue de Virgile, le classement stylistique des genres utilisé de l'Antiquité au XVIII^e siècle.

Outre ces attendus méthodologiques, il est conseillé d'étayer l'interprétation de **connaissances contextuelles**, historiques, culturelles, littéraires. Leur acquisition ou leur rafraîchissement est un aspect important de la préparation au concours, et cette tâche s'avère souvent source d'un vrai plaisir intellectuel. Certains candidats ont su rebondir à partir de questions sur la place du duel, signe de masculinité, dans la société que peint Guy de Maupassant, mettant en perspective la nouvelle « Un lâche ». D'autres ignoraient malheureusement les débats sur les régimes politiques qui ont traversé les siècles d'Ancien Régime. La « servitude volontaire » à laquelle acquiescent « Les Grenouilles qui demandent un roi » de La Fontaine se dérobaient alors, comme le sens de la fable. Une candidate n'a pas su expliquer ce qu'était un « clerc » à l'époque de Rabelais, c'est-à-dire un intellectuel dont le statut exclut le mariage, ce qui lui masquait la plaisanterie « clerc cocu » que lance le marchand de moutons à Panurge.

Ce concours n'est certes pas une agrégation d'histoire ; aussi les attentes du jury sont-elles en réalité assez modestes. Il est demandé aux candidats de s'être renseignés sur les quelques réalités culturelles, les quelques événements politiques dont les œuvres au programme se font l'écho, de telle sorte que ce qu'elles disent soit compréhensible. Plus les œuvres sont anciennes, plus elles parlent en quelque sorte une langue étrangère. Mais la difficulté n'est absolument pas insurmontable. De petites enquêtes préliminaires, via les notes des ouvrages au programme, des ouvrages ou simplement Internet, peuvent être un agréable moyen de rafraîchir ses souvenirs ou de découvrir des aspects méconnus de la culture qui est la nôtre.

La plaisanterie du « clerc cocu », déjà citée, prenait aussi son sel dans le sillage du *Tiers Livre* et dans le dessein du *Quart Livre* lui-même : c'est parce que Panurge, craignant d'être trompé par une future épouse, souhaite consulter l'oracle de la Dive Bouteille que les Pantagruélistes (et non les Pantagruéliens, comme on l'a entendu parfois) embarquent. Les connaissances contextuelles ne sont donc jamais éloignées de celles des **œuvres elles-mêmes**. Leur lecture, leur relecture attentive, tel est le premier et principal devoir des préparateurs. L'incapacité à situer précisément une scène de *Derniers Remords avant l'oubli*, la difficulté à cerner les sentiments de la protagoniste à la fin de « La Parure » de Maupassant faute d'avoir en tête ce qui s'y déroule sont des lacunes rédhibitoires, surtout lorsqu'il s'agit d'œuvres brèves que les candidats n'ont pas pris la peine de (re ?)feuilleter pendant le temps de préparation.

Quelques conseils peuvent enrichir cet état des lieux, en particulier sur **l'actio** accompagnant la prise de parole. Maîtriser sa gestuelle, sa diction n'est pas une coquetterie inutile. Pour des professeurs, c'est même l'un des principaux aspects du métier. Une attention scrupuleuse à la plus parfaite correction verbale est exigée : point de pataquès (« Il peine-t-à se sauver » a-t-on entendu du cerf fuyant devant le limier chez La Fontaine) ; point d'expressions vulgaires (un conte de Maupassant serait « à la base » comique ou pathétique). On doit également refuser sans concession les facilités de l'oral (oubli de la double négation, expressions relâchées comme « j'peux dire », « j'crois ») et se garder de désastreuses erreurs syntaxiques (« Est-ce que ce passage ne serait-il pas... » en annonce d'un projet de lecture, hélas). *Actio* aussi, une gestuelle modérée et ouverte dont les éléments les plus simples peuvent être un regard adressé de temps en temps aux auditeurs et non aux seuls papiers sur la table, des doigts parfois utilisés pour souligner un argument et non seulement pour suivre les lignes du brouillon, etc.

Au terme de ce parcours, le jury souhaite rendre hommage au courage des candidats, ceux qui parviennent à l'oral comme les autres. Il connaît les conditions souvent difficiles, pour ne pas dire héroïques parfois, dans lesquelles est préparé ce concours exigeant. Cette exigence est reflétée par des notes qui peuvent décevoir. Elles ne servent cependant qu'à sélectionner les candidats d'une session annuelle et ne sont pas une condamnation des efforts et des compétences qui ont été mises en jeu. Aussi, à un concours interne où se présentent librement des professeurs confirmés et motivés, il n'y a pas véritablement d'échec, tout au plus des ratages – ou au contraire des performances convaincantes, fines, dynamiques qui nous réjouissent.

En assurant les candidats de son respect et de sa confiance, le jury les appelle, malgré les circonstances délicates de la préparation et le stress naturel de l'épreuve, à garder intact et à faire partager ce qui nous réunit : le plaisir de la littérature.

Rapport sur l'épreuve de grammaire française

établi par M. Stéphane BIKIALO

L'épreuve de grammaire française se présente sous la forme d'une explication d'un fragment (d'une ligne en moyenne, même si cela peut aller du mot ou syntagme à deux lignes ou vers) formulée ainsi : « Faites les remarques grammaticales jugées nécessaires sur... ».

Les candidat.e.s disposent de 5 minutes pour traiter cette question, à la fin de l'explication de texte en général ; quelques minutes au cours de l'entretien permettent de revenir sur l'analyse proposée.

5 minutes, c'est peu, et les bon.ne.s candidat.e.s occupent largement ce temps et montrent par leur réactivité et les compléments apportés qu'il.elle.s sont capables de réfléchir, avec le jury – donc avec des élèves – sur la langue française.

Mais 5 minutes, c'est aussi manifestement un peu long pour certain.e.s qui n'occupent qu'une partie du temps disponible, ou « meublent » poussivement par des étiquetages imprécis ou des glissements interprétatifs non attendus ici.

Insistons donc pour mettre en garde les futur.e.s candidat.e.s contre deux écueils fréquents et regrettés par le jury :

- la description énumérative
- le glissement interprétatif

Dans les deux cas, on sent que les candidat.e.s ont été démuni.e.s faute de maîtriser le fondement même de l'épreuve (que les termes du libellé signalent) : des « remarques » (ce qui implique un commentaire réflexif) « grammaticales » (ce qui implique un travail en langue et en discours). En situation d'évaluation, les candidat.e.s oublient qu'ils sont enseignant.e.s et qu'il.elle.s pourraient être amené.e.s à expliquer ce segment à leurs élèves. Il ne servirait à rien alors de dire : ceci est un déterminant, ceci un pronom... mais il faudrait le montrer, le prouver...

L'épreuve de grammaire doit donc être

- **Préparée.**

Rien de pire et de plus immédiatement identifié par le jury qu'une réponse improvisée, qui va prendre la forme d'un étiquetage linéaire et systématique des parties du discours et de leurs fonctions dans le segment concerné.

- **Structurée.**

Détaillées dans les rapports 2008 et 2009, les notions de « macrostructure » et de « microstructure » semblent devenues des tics méthodologiques non véritablement pensés. Les candidat.e.s présentent ainsi le segment dans son ensemble en le présentant par la formule « au niveau de la macrostructure », puis passent à l'énumération des remarques par la transition « au niveau de la microstructure ».

S'il convient effectivement de présenter le segment dans son ensemble (statut du syntagme ou de la proposition, type de phrase, type d'acte de langage...), puis de choisir quelques points à décrire (deux ou trois en général), ce que rappelle la formule « jugées nécessaires » du libellé, les notions de « macro-« et de « micro-structure » doivent être employées à meilleur escient, comme le rappelle le jury 2011 au rapport duquel nous renvoyons.

➤ **Problématisée.**

Les candidat.e.s doivent, au sein du segment, faire un choix, insister sur quelques points qui permettent non pas seulement de montrer qu'ils sont capables de nommer les catégories grammaticales mais de les commenter, de justifier leur identification, de montrer en quoi telle ou telle catégorie peut poser problème, faire hésiter... Il s'agit donc de mettre l'accent sur certains éléments qui, au sein du segment, se font remarquer en ce qu'ils sont ou pourraient être problématiques ou problématisables.

Tous les rapports de jury y insistent à leur manière depuis de nombreuses années ; mais, cette année encore, le jury a eu à déplorer cette absence de problématisation.

Commençons par un exemple (sujet donné, comme tous ici, lors de la session 2012) :

La Fontaine, *Fables*, « Les frelons et les mouches à miel », I, 21 : « On verra qui sait faire, avec un suc si doux, / Des cellules si bien bâties » (v. 26-27)

Après avoir rappelé, pour présenter le segment, que :

- syntaxiquement, il s'agit d'une phrase complexe comme en témoignent les deux verbes conjugués (« verra » dans la principale » et « sait » dans la subordonnée) et le mot subordonnant « qui » ;
- énonciativement, il s'agit d'une partie du discours cité d'un discours direct (lequel comprend discours citant et discours cité, si l'on veut souligner son hétérogénéité, comme le montre J. Authier-Revuz dans les pages consacrées au discours autre d' *Une langue : le français* (dir. R. Tomassone, Hachette, 2001, p. 196)
- métriquement, cette phrase s'étend sur deux vers, selon le principe de l'enjambement.

On pourra « juger nécessaire » de s'attacher :

- à la subordonnée : on peut l'analyser comme une relative substantive indéfinie, catégorie complexe qu'il convient de définir précisément par opposition aux relatives adjectives, mais aussi aux relatives prédicatives (en rappelant notamment que le pronom relatif « qui » ne possède ici pas d'antécédent exprimé, mais qu'il représente un animé) ; mais on pourra aussi mentionner la proximité avec la subordonnée interrogative indirecte.
- à l'adjectif « bâties » que cette relative intègre en son sein, intéressant par sa morphologie (participe passé adjectivé) et par sa fonction. On peut hésiter entre adjectif épithète postposé et attribut du COD « cellules ». Le test permettant de trancher est la pronominalisation (pronominalisation de l'ensemble en cas d'épithète, adjectif demeurant hors de la pronominalisation en cas d'attribut du COD). Mais si l'adjectif est ici conservé en cas de pronominalisation (« qui sait en faire de si bien bâties »), c'est en raison du déterminant indéfini « des » et non de la fonction d'attribut (l'ensemble du syntagme serait pronominalisé si « cellules » était précédé d'un défini : « qui sait les faire ». Il s'agit donc d'une épithète postposée.
- voire à l'emploi du « on » (indéfini et/ou substitut de « nous »)

Le jury ne reprochera pas au.à la candidat.e de n'avoir pas évoqué le futur simple, le syntagme prépositionnel circonstanciel, les adverbes intensifs, appréciant que des choix aient été faits, que le.a candidat.e ne fuie pas les points délicats par l'atomisation des remarques.

Et rappelons que « problématiser » ne veut pas dire répondre juste ou bien. « Problématiser » signifie ici : montrer que la grammaire, les catégories utilisées pour décrire la langue, ne vont pas (toutes) de soi, qu'elles nécessitent d'être interrogées, démontrées, et distinguées d'autres pour qu'apparaisse leur valeur (au sens saussurien, c'est-à-dire par opposition à d'autres).

Pourquoi problématiser ?

Parce que la grammaire, les méthodologies descriptives et critiques ne sont pas figées, évoluent et qu'il convient de prendre en compte une double historicité : celle du texte (correspondant à un état de langue qui n'est pas le nôtre au moins pour 4 des œuvres sur 5) mais aussi celle de celui qui décrit.

D'où une double nécessité :

- Travailler les textes aussi avec des grammaires correspondant à leur siècle d'écriture : la *Nouvelle histoire de la langue française* (dir. J. Charand, Seuil, 1999) propose une présentation précieuse par siècle et des compléments bibliographiques ;
- Travailler sur des grammaires (relativement) récentes. Si le jury a bien conscience que les candidat.e.s n'ont pas le temps de se tenir au courant des dernières avancées dans le domaine des sciences du langage (même si certaines collections présentent des ouvrages de synthèse qu'il serait bon de lire), il a moins d'indulgence envers des enseignants de lettres qui continuent à se former et à enseigner à partir de la *Grammaire française classique et moderne* de Wagner et Pinchon, qui date de 1962 (ce qu'omettent de préciser les rééditions régulières) et qui, évidemment, ne tient pas compte non seulement d'un grand nombre de changements terminologiques mais plus généralement n'intègre que peu ou pas certaines approches relevant de la linguistique de l'énonciation, de la linguistique textuelle, de la sémantique référentielle...

Voici donc quelques ouvrages de référence, que les candidat.e.s pourront compléter par des ouvrages plus directement orientés sur la préparation aux concours (capes et agrégation), notamment ceux cités dans le rapport 2009 :

Grammaires historiques :

Grammaire du XVIème siècle de Georges Gougenheim [1951], Picard, 1994 ;

Le Français à la Renaissance de Mireille Huchon, PUF, 1998 ;

Grammaire du français classique de Nathalie Fournier, Belin, 1998 ;

La Langue française au XVIIIème siècle de Jean-Pierre Seguin, Bordas, 1972 ;

les travaux de Jacques-Philippe Saint-Gérard sur la langue du XIXème siècle, en ligne sur <http://projects.chass.utoronto.ca/langueXIX/hlfXIX/>

Grammaires contemporaines :

Arrivé M., Gadet F., Galmiche M., *Grammaire d'aujourd'hui*, Flammarion, 1986.

Eluerd R., *Grammaire descriptive de la langue française*, Armand Colin, 2004.

Le Goffic P., *Grammaire de la phrase*, Hachette, Paris, 1993.

Neveu F., *Dictionnaire des sciences du langage*, Armand Colin, 2004.

Riegel M., Pellat J.-C., Rioul R., *Grammaire méthodique du français* [1994], édition revue et augmentée en 2009, PUF, coll. « Quadriges », 2011.

Tomassone R. (dir.), *Une langue : le français*, Hachette, 2001.

Tomassone R., *Pour enseigner la grammaire*, Delagrave, 2001.

Prenons deux exemples simples de cette évolution de la terminologie, qui ne semblent pas bien connus des candidat.e.s :

* Les déterminants possessifs : Trop de candidats parlent encore d'« adjectif possessif », sans prendre en compte l'évolution terminologique pourtant assez ancienne déjà : en 1975, la « nomenclature grammaticale » parlait encore d'« adjectif possessif » tout en les incluant dans la classe des déterminants. La « terminologie grammaticale » de 1997 a définitivement abandonné cette terminologie qui n'est reprise par aucune grammaire contemporaine,

certaines prenant le temps d'expliquer les raisons linguistiques de ce changement de terminologie (*Grammaire méthodique du français*, p. 278 par exemple)

* Le « donc » adverbe : là encore, et même si la terminologie grammaticale de 1997 n'a pas intégré le changement de lecture, « donc » est depuis bien longtemps désormais considéré non comme une conjonction de coordination, mais comme un adverbe de liaison.

Comment problématiser ?

Le rapport 2009 insiste déjà sur cette problématisation, en rappelant les différents tests (présents à l'ouverture de la terminologie grammaticale de 1997) qui permettent de « justifier, préciser ou problématiser une analyse », à savoir la commutation, la permutation, l'expansion-réduction. Nous renvoyons donc aux deux documents cités pour une présentation générale de ces tests.

Rappelons quelques-unes des manières de problématiser (énumération non exhaustive naturellement) :

- en justifiant, démontrant, expliquant... en particulier lorsqu'il s'agit de structures non canoniques ou dont la description est traditionnellement moins familière (aux candidat.e.s, aux élèves, etc.) : phénomènes de mise en relief par dislocation ou extraction (clivage, semi-clivage...), structure impersonnelle ;
- en montrant qu'il s'agit de notions problématiques : la proposition infinitive, le conditionnel (temporel ou modal), l'attribut du COD, l'apposition (et le détachement)...
- en montrant que la caractérisation du mot ou de la notion en langue ne permet pas de bien rendre compte de l'occurrence en question (« comme » adverbe ou conjonction pouvant avoir un emploi proche de la préposition)
- en s'attachant à ouvrir l'approche morpho-syntaxique à des formes plus contemporaines de sciences du langage comme la linguistique de l'énonciation : discours rapportés, modalités, valeurs aspectuelles...

Prenons deux exemples pour finir qui abordent certains des cas évoqués ici :

A) « Si passer nous fault par Purgatoire, patience ! »

(Rabelais, *Le Quart Livre*, chapitre LIII, p. 1147)

La structure d'ensemble du segment est intéressante : il s'agit d'une phrase complexe, qui s'ouvre par une subordonnée conjonctive relationnelle introduite par la conjonction « si » (qui n'a pas de fonction dans la subordonnée mais a un sens, en l'occurrence hypothétique), et se clôt par la principale réduite à une interjection (phrase averbale). Ce caractère elliptique de la principale rend la subordonnée circonstancielle non effaçable.

On s'arrêtera plus précisément sur l'interjection, mais aussi sur la structure impersonnelle et le déterminant zéro devant le nom « Purgatoire ».

- l'interjection : « classe grammaticale particulière et problématique » (selon la *Grammaire méthodique du français*, p. 771), l'interjection est une des neuf parties du discours actuellement identifiées et se définit par des critères morphologiques, syntaxiques et énonciatifs.

Morphologiquement, elle se caractérise par son caractère souvent bref, codé et invariable (« oh », « bof », « hein ») ou par l'emploi spécifique de certains noms, adjectifs, adverbes (« Ciel ! », « bravo ! », « bien ! ») comme ici le nom commun « patience », non réservé à cet emploi interjectif.

Syntaxiquement, l'interjection dispose d'une grande autonomie, formant souvent un énoncé à elle seule. C'est le cas ici, le nom formant une phrase averbale.

Enonciativement, elle se définit par sa valeur modale : modalité d'énoncé affective ou évaluative, elle s'accompagne souvent de (ou renforce) une modalité d'énonciation exclamative le plus souvent, mais aussi injonctive (comme ici) ou interrogative.

- l'impersonnel : le noyau verbal de la principale est occupé par un verbe impersonnel « falloir ». Au XVI^{ème} siècle, le « il » impersonnel est généralisé mais pas encore systématique : c'est pourquoi c'est ici l'infinitif « passer » qui sert ici de sujet syntaxique.
- le nom commun « Purgatoire » est ici employé avec majuscule ; on peut donc considérer qu'il s'agit d'une forme de dérivation impropre, et plus précisément d'antonomase du NC au NP. C'est ce qui explique le déterminant 0 (qu'on distingue de l'absence de déterminant, qui est liée non au statut de l'expression mais à sa position syntaxique)

B) « Quant au mari, le madré coquin, il héritait. Il a bien tourné depuis, paraît-il... » (Maupassant, « Histoire vraie », dans *Contes du jour et de la nuit*)

Contentons-nous de commenter ce qui relève du détachement et des discours autres dans ce segment (modalisation en discours autre)

- Dislocation, détachement et apposition : la locution prépositionnelle en position frontale permet et marque le détachement du SN au pronom de la P3 sujet du verbe noyau de la phrase. Il s'agit donc d'une forme de dislocation, à savoir de mise en valeur du thème par le détachement – marqué à l'oral par un accent d'insistance et à l'écrit par la locution et la virgule. Une seconde forme de détachement apparaît ensuite : il s'agit du SN défini en apposition « le madré coquin ». On a bien les critères de l'apposition si l'on suit les travaux récents qui la définissent comme une relation de dépendance unilatérale d'un élément apport à un support, marqué par le détachement (voir l'article « Apposition » du *Dictionnaire des sciences du langage* de F. Neveu). On ajoutera que les syntagmes sont liés par une coréférentialité forte, la différence entre les deux relevant de la modalité évaluative (qui crée la dépendance car le SN apposé est trop axiologiquement marqué pour pouvoir référer comme le premier). On a donc une double dislocation gauche, qu'on peut mettre en relation avec l'oralité de cette séquence de discours autre.
- l'expression « paraît-il » relève de la modalisation par discours autre, qui appartient au paradigme de la modalité d'énoncé épistémique, sa spécificité étant que « la modalisation y passe par le renvoi de l'assertion à un autre discours » (voir *Une langue : le français*, p. 200) comme dans les expressions débutant par « selon X », « d'après X »... Dans le segment, on peut se demander si la modalisation se situe au plan du contenu ou des mots, étant donné le figement de l'expression « bien tourné ».

Rapport sur l'explication d'un texte latin

établi par M. Michel CHASTANG

Durée de la préparation : 2h30

Durée de l'épreuve : 45 mn (30 mn d'explication - 5 mn pour les questions de grammaire - 10 mn de reprise)

Coefficient de l'épreuve : 5

Bilan des résultats 2012

La moyenne de cette épreuve s'établit à 9,48 (9,20 en 2011) et les notes, comprises entre 3 et 16, se répartissent de la façon suivante :

de 3 à 5	3 candidats
de 5,5 à 7	4 candidats
de 7,5 à 9	5 candidats
de 9,5 à 10,5	7 candidats
de 11 à 12,5	5 candidats
de 13 à 14,5	2 candidats
de 15 à 16	4 candidats

On constate une grande homogénéité des résultats entre les prestations portant sur Boèce et celles qui concernaient les *Satires* d'Horace ; s'agissant du premier, l'éventail des notes va de 4 à 15 ; pour le second, de 3 à 16.

Forme et nature de l'épreuve

L'épreuve, qui porte sur un texte du programme, de trente lignes ou vers environ, se prépare en deux heures trente et se passe devant le jury en quarante-cinq minutes, réparties ainsi : 30 mn pour la traduction puis le commentaire

5 mn pour la question de grammaire

10 mn pour l'entretien

Son évaluation met à égalité la traduction et le commentaire. Rappelons ici qu'il faut entendre par « question de grammaire » deux – ou trois – questions différentes, portant soit sur une structure (morphologique, syntaxique, prosodique) bien délimitée, soit sur tout ou partie du texte et exigeant un recensement puis un classement (voir le rapport 2010 p. 61-62) . Dans les deux cas, le jury attend une parfaite précision terminologique et toute approximation est assimilée à une erreur : que faut-il, par exemple, entendre par « subordonnée de crainte », expression entendue à propos des subjonctifs dans la Satire I, 8 (v. 23-50) ? La consultation régulière de la syntaxe Ernout-Thomas, dans l'année de préparation, est recommandée.

* *

*

Les réflexions ou remarques qui suivent sont issues des observations du jury de latin dans son ensemble, et sont à prendre comme des conseils adressés aux candidats pour qu'ils mettent toutes les chances de leur côté. Certaines de ces observations se répètent, d'une année à l'autre, et cela nous autorise à renvoyer les candidats aux précédents rapports (2009, 2010, 2011), voire à les citer. Ainsi du déroulement protocolaire de l'épreuve : il est détaillé dans le rapport 2009, chaque étape donnant lieu à explication, et repris en résumé à la page 55 du rapport 2011. Les candidats ont à le connaître : ils éviteront ainsi les hésitations pour savoir à quel moment traiter la question de grammaire, ou les confusions entre introduction générale et

ouverture du commentaire. S'agissant de l'entretien, nous reprenons à notre compte les observations des rapports 2010 (p. 62) et 2011 (p. 58) pour assurer les candidats que les questions du jury ne constituent jamais des remises en cause personnelles. Pour ce qui est de la façon de se préparer à l'épreuve dans les mois précédant le concours, on consultera avec profit les p. 58-59 du rapport 2010, qui expliquent les notes à prendre au cours de la lecture de l'œuvre, tant pour affermir la traduction que pour préparer un éventuel commentaire. L'épreuve orale, en, effet, ne peut s'improviser en deux heures trente. Seule une préparation au long de l'année peut éviter des erreurs lourdes de conséquences : par exemple, analyser *omnis* comme un ablatif pluriel (*Satires* I, 4) ou prendre pour un irréel un subjonctif imparfait dans une relative concessive (*Consolation* I, 1). Nous voudrions, quant à nous, sensibiliser les futurs candidats à trois exigences de l'épreuve, exigences dont ils ne semblent pas toujours mesurer l'importance mais qui concourent pourtant à sa réussite : la dimension orale ; la cohérence du propos ; la qualité littéraire du commentaire.

La dimension orale

Elle a une répercussion non négligeable sur la gestion du temps : il est essentiel qu'au bout du temps imparti, l'épreuve ait été conduite à son terme ; or, pour être compris de l'auditoire à qui on s'adresse, il faut un débit adapté : on ne peut l'accélérer à son gré sous prétexte qu'on a beaucoup de choses à dire. Il sera donc prudent d'équilibrer les temps respectifs de la traduction et du commentaire, d'éviter des tâtonnements dans la traduction et enfin de faire des choix dans le commentaire : accepter de sacrifier telle analyse de détail si elle ne sert pas l'axe de lecture annoncé. Le jury a remarqué que certains candidats se perdent dans leurs notes, faute d'avoir numéroté leurs pages ; que d'autres, faute d'avoir consulté leur montre, sont contraints de sacrifier la fin de leur commentaire, soit par exemple les vers 214-223 de la satire II, 3 d'Horace ! que d'autres, enfin, ne tiennent pas compte de l'invitation à conclure qui leur est adressée au terme des trente minutes et continuent le commentaire ! Autant de comportements qui nuisent à la qualité de la prestation.

Par ailleurs, l'oral n'autorise nullement le relâchement de la langue. Faut-il rappeler qu'un oral d'agrégation n'est pas l'oral de la rue ? Une fois la part faite à l'anxiété du candidat, le jury espère une élocution fluide ; il attend une prononciation correcte, qui évite d'escamoter certaines syllabes (« main'nant » pour « maintenant »), une syntaxe qui n'ignore pas l'usage de l'adverbe négatif « ne » et qui sache aussi utiliser à bon escient le relatif composé, entre autres au moment de la traduction. Il s'étonne encore que l'assentiment du candidat à une suggestion du jury s'exprime par un « ok d'accord » ou un « ouais ». L'attitude d'accueil et de compréhension qui est celle du jury ne peut être confondue avec une quelconque familiarité : elle ne vise qu'à créer les conditions d'un échange intellectuel fécond et aussi équilibré que possible. Heureusement, les remarques qui précèdent ne concernent qu'un nombre limité de candidats : la plupart d'entre eux maîtrisent parfaitement leur expression .

Le jury a repéré aussi l'excès inverse, même si c'est dans une faible mesure – celui qui consiste à user d'expressions ou de vocables inutilement spécialisés, quand un terme plus courant suffirait : ainsi de « la fonction résomptive » de tel passage qui en résume un autre ; ou de « l'efficace du discours » pour prendre acte de son efficacité...

Enfin, il faut dire ici quelques mots sur la lecture du texte latin, même si cela a été rappelé aux p. 55-56 du rapport 2011 et à la p. 60 du rapport 2010. Certes, les candidats ont, pour beaucoup, entendu l'exigence d'une lecture expressive et savent, par exemple, mettre une pause ou moduler une inflexion qui corresponde à un fait de syntaxe, voire à la coupe d'un hexamètre. Mais certains tombent dans l'excès : ils font une lecture dramatisée à outrance, alors même que les passages de dialogue dans les *Satires* d'Horace ne visent pas toujours la théâtralité. Quant au texte de Boèce, il se prête très rarement à une diction

mélodramatique, si l'on excepte quelques passages du livre I. Ce genre d'excès devient peu acceptable lorsque la qualité de la traduction n'est pas au diapason de la lecture, ou que le commentaire ne justifie rien de cette dernière, ou encore que la scansion de l'hexamètre se révèle fautive. Une lecture adaptée à la nature et à la portée du passage, voilà qui requiert un certain esprit de finesse. Enfin il faut rappeler que la lecture des vers exige que soient faites les élisions d'une voyelle ou d'une finale en -m, devant un mot commençant par une voyelle.

La cohérence du propos

L'intitulé de l'épreuve – « explication d'un texte latin » – est éloquent car il invite à entendre un lien entre la traduction que propose le candidat et le commentaire qu'il choisit de faire ; autrement dit, la traduction, qui « représente une compétence fondamentale pour un professeur de Lettres classiques » (rapport 2011, p. 56) vaut « explication » : elle dévoile quelque chose de ce qui était « replié » au creux du texte. C'est dans cette cohérence que se signale une qualité particulière de la traduction, à l'épreuve d'Agrégation : le jury apprécie que le candidat ne se satisfasse pas des traductions proposées dans des éditions connues ou l'édition de référence, mais qu'il fasse, si nécessaire, l'effort d'une traduction personnelle rigoureuse, en adéquation – chaque fois que cela est possible – avec l'orientation qu'il veut donner à son commentaire. Donnons-en un exemple, emprunté à l'œuvre de Boèce : au début du livre III, le personnage de Boèce, enthousiasmé de la manière dont Philosophie lui a dessillé les yeux, se dit avide de poursuivre et de passer des « baumes » aux vrais « remèdes » ; Philosophie, alors, s'exclame : *quanto ardore flagrares, si quonam te ducere aggrediamur agnosceres!* : le candidat, qui entendait montrer que le passage modifie l'orientation générique de l'œuvre et la fait passer de la consolation au protreptique, a traduit le verbe *si [...] agnosceres* par « si tu étais en mesure de reconnaître », parce que le réseau métaphorique dont use Philosophie dans le passage – sommeil, rêves, contemplation – renvoie à la dimension platonicienne de ce qui va suivre et que ce verbe est allusion à la théorie de la réminiscence ; de ce point de vue, sa traduction était adaptée à la ligne du commentaire à venir, alors que l'édition de référence, qui traduit simplement par le verbe « savais » n'était guère satisfaisante. À l'inverse, dans la *Satire* I, 6, aux v. 72-73, où est évoquée la petite école de Venouse, fréquentée par des fils de centurions, la traduction de *magni [...] pueri* par « grands enfants » laisse penser que la candidate n'a pas perçu l'humour d'Horace, qui parle ici par antiphrase ; mais il est vrai que l'orientation de son commentaire n'invitait pas à être sensible à cette phrase, en fin d'extrait.

Pour le reste, s'agissant de la traduction, on citera ici le rapport 2010 : « Deux écueils sont à éviter : la traduction-valise, avec groupes de mots trop larges, trop englobants, qui aboutit à une traduction lointaine (parfois élégante, certes, mais imprécise malgré tout), et la traduction, harassante à force de lenteur, de groupes de mots microscopiques. »

Attendre des candidats une cohérence entre les divers moments de leur épreuve, cela implique que la question de grammaire soit conçue comme utile à l'un ou à l'autre des autres moments, voire aux deux : les candidats doivent se convaincre que cette question peut, le plus souvent, attirer leur attention sur une attente particulière en matière de traduction, ou bien leur signaler un élément pour le commentaire ; ou encore, s'il s'agit de scansion, les inviter à une bonne lecture. Quelques exemples tirés des épreuves de cette année : scander le v. 20 de la *Satire* II, 2, c'est amener le candidat à repérer les élisions ; faire relever et classer les participes dans l'extrait I, 3 (phrases 4 à 12) de la *Consolation de Philosophie*, c'est inviter le candidat à s'interroger sur la forme *lymphante* pour identifier un ablatif absolu et améliorer en conséquence la traduction proposée par l'édition officielle ; faire analyser l'ordre et la défense dans les 28 premiers vers de la *Satire* II, 2, c'est faciliter le repérage d'une structure

grammaticale signifiante dans un texte à portée didactique. On relira, sur le traitement de la question de grammaire, les remarques que propose le rapport 2009. Rappelons la nécessité d'une nomenclature claire et cohérente : cette année, le jury a déploré les approximations dans le classement des pronoms, et en particulier les erreurs sur les relatifs indéfinis. La consultation régulière de la *Grammaire latine complète* de Lucien Sausy (édition Fernand Lanore) assurera aux candidats la précision terminologique requise .

Quant à la cohérence du commentaire, cela fera l'objet de notre troisième partie ; mais précisons ici trois conditions premières à assurer, faute de quoi on ne peut bâtir de commentaire qui vaille. La première est qu'il doit rendre compte de ce qui a été traduit, quand la traduction laisse le sens en suspens : c'est le cas lorsque les premiers mots du passage, ou même une expression au cœur du texte, réfèrent à ce qui précède : le candidat est alors requis d'éclairer avec précision l'allusion : ainsi du *nunc primum* en *Consolation de Philosophie*, I, 3, phrase 6 : l'adverbe *nunc* renvoie à la situation présente de Boèce et le commentaire doit en faire état. La deuxième condition est que soit bien identifié le statut de l'extrait : il convient d'interroger l'énonciation, pour élucider l'origine du propos. C'est particulièrement vrai pour les *Satires*, où les énonciateurs sont multiples, parfois dans la même satire, et où il est risqué d'attribuer à Horace lui-même des paroles que le poète prête à un personnage ou à la foule. Ainsi, en II, 1, il faut tenir compte du fait que Trebatius est un jurisconsulte ou que Damasippe, interlocuteur d'Horace en II, 3, reproduit les paroles de Stertinus. Enfin, une exigence à caractère plus rhétorique : que le propos du candidat fasse, de temps à autre, référence à l'axe de lecture retenu, pour que soit assurée une continuité du discours dont le jury puisse mesurer le suivi. Ces exigences minimales n'ont pas toujours été respectées. Toutefois le jury a eu le bonheur d'entendre des analyses conduites avec aisance, fluidité et précision, débouchant en conclusion sur une synthèse qui emporte la conviction, comme ce fut le cas sur les vers 45-75 de la *Satire* I, 6. Dans ces cas-là, l'entretien joue pleinement son rôle d'échange et ne se confondra pas avec une « reprise » destinée à faire rectifier des erreurs. C'est cette qualité de commentaire que nous voudrions tenter d'explicitier dans la troisième partie de ce rapport.

La qualité littéraire du commentaire

Il s'agit bien d'une « lecture » du passage, avec ce que le mot suppose de travail interprétatif : si les candidats savent en général éviter la paraphrase, ils se contentent parfois de prendre acte, sur le mode du constat, des figures qu'« il y a », qu'« on voit » dans le texte. Le rapport 2011 rappelle, non sans humour, ce que pareille démarche a d'insuffisant (p. 57) . En réalité, il faut proposer, en ouverture au commentaire, une clé qui éclaire le choix de telle figure, de tel lexique, qui donne sens au mouvement de l'extrait, qui légitime une syntaxe ou justifie une prosodie particulière, un rythme, etc. Et cette clé – qu'on l'appelle « axe de lecture », « ligne directrice », « projet de lecture » – doit être spécifique à l'extrait et éviter les notions que la critique littéraire attribue parfois à l'œuvre entière : il est risqué, par exemple, de prétendre lire n'importe quel extrait des *Satires* comme discours métapoétique, même si cette caractéristique est bien présente dans l'œuvre d'Horace .

La ligne directrice doit aussi être formulée de façon à permettre l'examen du passage à la fois comme un texte, c'est-à-dire un ensemble signifiant, et comme un extrait, dont la portée suppose qu'il soit replacé dans l'œuvre, et peut-être même lu en référence à des savoirs qui dépassent l'œuvre. Affirmer cela, c'est dire que les candidats doivent, en cours d'exercice, varier la hauteur de vue : il est des moments où leur regard restera au cœur de l'extrait, pour des analyses méticuleuses, et d'autres où il s'élèvera à l'œuvre, voire au-delà d'elle, pour éclairer la portée de l'extrait : bref, un regard qui ne soit ni trop myope, ni trop surplombant. Un extrait des *Satires* doit toujours être lu dans son rapport à la satire entière ; un passage de

la *Consolation* tire quelque chose de son sens du livre d'où il est issu. Or, cette démarche de mise en perspective a fait assez souvent défaut dans les prestations entendues. Les différents rapports l'ont souligné : « il s'agit de traiter de formes signifiantes et de réfléchir à des enjeux littéraires » (rapport 2009) ; « les candidats manquent de recul par rapport à l'économie générale de la pièce » (rapport 2010) ; « une bonne explication doit rendre compte des effets du texte en fonction de son genre littéraire et de son écriture » (rapport 2011).

En règle générale, c'est du côté de l'œuvre dans son ensemble, du genre avec ses codes et son évolution, que se fait cette mise en perspective ; mais le cas échéant, ce peut être aussi avec des données de l'histoire, de la philosophie, de la mythologie, sous réserve que le candidat ne perde pas de vue la dimension littéraire ; enfin, ce peut être encore par rapprochement intertextuel, s'il est évident que l'auteur a introduit intentionnellement dans son texte des échos à des textes antérieurs.

Illustrons donc cette démarche de mise en perspective avec deux exemples, pris l'un chez Boèce, l'autre chez Horace. Soit le passage de la *Consolation* en I, 3 (phrases 4 à 12) : c'est un passage où Philosophie entreprend, sur un ton vigoureux, de sortir le prisonnier Boèce de son abatement douloureux en lui rappelant qu'elle n'a jamais abandonné ses disciples et qu'elle est toujours prête à combattre la sottise et l'erreur. Si le candidat se contente d'examiner l'extrait sans regarder ses alentours, il risque le « degré zéro » du commentaire qui consisterait à prendre acte de ce que contient le texte, sans plus. S'il l'analyse en référence aux codes d'un genre, il trouvera ici une rhétorique de la consolation, qui vise à relativiser la situation du destinataire en la rapprochant de nombreux exemples historiques similaires et en opposant le sage à la foule. Enfin, s'il ajoute à cela une analyse de l'extrait en lien avec l'œuvre, il verra que les métaphores militaires qui parcourent le texte sont le signe d'une Philosophie « en tenue de combat », pourrait-on dire, qui ne va pas se contenter de consoler un homme abattu mais voudra reconquérir sa place en restaurant en lui des forces philosophiques perdues, comme le laisse présager un mouvement du texte qui vise à englober le prisonnier dans le camp des philosophes (*nostris moribus*) ; en d'autres termes, la consolation n'est pas une fin en soi, seulement une étape vers le protreptique – et l'axe de lecture sera alors celui-ci, proposé à peu près en ces termes par un candidat : « Des paroles de consolation qui portent en germe le futur protreptique ».

Retenons comme second exemple les vers 45-75 de la *Satire* I, 6 : c'est le passage où Horace légitime la naissance de l'amitié qui le lie à Mécène en défendant les droits du mérite moral contre ceux de la naissance illustre. La candidate qui avait à expliquer ce texte a su en éclairer la portée en y voyant un autoportrait indirect où Horace fait l'éloge de son père et de Mécène, qui ont fait de lui ce qu'il est : en rappelant le lien entre Scipion et le poète satirique Lucilius, elle a fait mesurer la différence qu'Horace revendique avec son prédécesseur, qui, lui, était noble et pouvait concevoir la satire autrement ; en mettant en regard le propos du poète et les conditions socio-historiques du moment, elle a suggéré la possible motivation politique de Mécène dans le choix de ses amis ; en replaçant l'extrait dans l'ensemble de la *Satire* 6, elle a montré que l'envie dont le poète est l'objet est injustifiée car il ne se confondra jamais avec un homme public, exempt qu'il est de toute ambition. Dès lors, les trois mouvements du texte sont au service d'un discours unique, sur la personnalité du poète et une conception de l'écriture satirique qui soit en accord avec cette personnalité. Mise en perspective avec le texte entier, avec la tradition du genre, avec des données socio-historiques, voilà des démarches qui sont la promesse d'un commentaire fructueux. Que cela vaille encouragement pour les candidats futurs.

C'est d'ailleurs là-dessus que nous voulons conclure : encourager les candidats à croire en leurs chances, et donc à préparer l'oral, pour éviter la surprise de se voir

admissibles. Préparer le programme, c'est de toute façon se donner des armes pour réussir l'épreuve écrite de version. Le jury n'ignore pas les difficultés de cette préparation, pour des collègues qui doivent assurer en même temps un service complet d'enseignement ; mais il sait combien est précieuse, et donc motivante, la stimulation intellectuelle engendrée par cette préparation. Alors, bon courage à tous !

<p style="text-align: center;">Rapport sur l'explication d'un texte grec établi par M. Eric DOZIER</p>

Durée de la préparation : 2h30

Durée de l'épreuve : 45 mn (30 mn d'explication - 5 mn pour les questions de grammaire - 10 mn de reprise)

Coefficient de l'épreuve : 5

L'épreuve d'explication d'un texte grec, dotée du coefficient 5, porte sur deux auteurs au programme. Le candidat tire un texte d'une trentaine de lignes ou vers et bénéficie d'un temps de deux heures trente pour préparer une traduction, un commentaire et la réponse à des questions de grammaire grecque en relation avec le passage proposé. Il s'agit d'une épreuve orale exigeante qui permet au jury de vérifier – et au candidat de manifester – un certain nombre de compétences qui conditionnent l'exercice d'un enseignement de qualité : d'une part des compétences de langue et de grammaire, de lecture d'un texte original, d'autre part, on l'oublie trop, des compétences de communication. Un professeur de lettres doit être capable de guider avec justesse une classe dans la recherche du sens d'un texte, de susciter l'envie de cette recherche et d'en fournir les moyens appropriés, de pratiquer enfin cette forme de lecture qui ne veut rien perdre de la saveur d'un texte étudié dans sa langue d'origine, souvent irréductible à sa traduction. C'est dire l'importance de la culture personnelle que tout enseignant s'efforce de maintenir et d'élargir tout au long de sa carrière.

Ces deux types de compétences sont avérées quand elles sont mises en œuvre à bon escient, face à un texte ayant un caractère spécifique, dans un concours qui, à bien des égards, présente aux épreuves orales de nombreuses similitudes ou analogies avec une situation de classe. Le jury attend d'être convaincu, entraîné, aspire même à être séduit par une prestation qui sache éclairer, laisser une trace ferme, donner la certitude qu'un progrès a été accompli dans la compréhension et l'intelligence d'un passage, et que le candidat possède, du coup, les savoirs universitaires indispensables.

Les candidats étaient cette année interrogés sur *Les Sept contre Thèbes* d'Eschyle, déjà au programme de la précédente session, et sur *l'Economique*, *Le banquet* et *l'Apologie de Socrate* de Xénophon. Se préparer pendant l'année consistait à s'approprier ces œuvres tout autant qu'à lire des articles ou ouvrages s'y rapportant. Le contact avec les textes se fait avec l'édition bilingue indiquée dans le programme du concours publié au bulletin officiel, mais le jour de l'épreuve orale, le candidat ne dispose pas de la traduction. Aussi doit-il avoir procédé bien en amont à plusieurs lectures : la première en traduction, pour une approche globale, ensuite par un travail patient et régulier de traduction personnelle ; on connaît le vice et la vertu de l'ouvrage bilingue : s'il facilite le parcours du texte grec, il conduit à la tentation de se satisfaire d'une comparaison avec sa traduction, quand tout l'effort consiste, précisément, tout en s'aidant de cette comparaison, à entrer, pour ainsi dire, dans la chair de ce texte en pratiquant l'analyse syntaxique et morphologique pour le retraduire de manière active et engagée.

Il convient de reconnaître que nombre de candidats avaient cette année manifestement suivi les conseils dispensés dans les précédents rapports, que nous engageons d'ailleurs à lire et méditer : les notes obtenues montrent d'une part que la réussite n'était pas forcément conditionnée par la prétendue difficulté de tel auteur, en l'occurrence Eschyle, ou, en sens contraire, par l'apparente facilité du prosateur Xénophon. En effet, les résultats entre ces deux auteurs ont été particulièrement homogènes tant par la moyenne des prestations les concernant

(8,80/20 pour le premier, 8,60/20 pour le second) que par le nombre de candidats ayant dépassé la moyenne de 10 /20 : 15 explications sur 34 supérieures à 10 pour *Les Sept contre Thèbes*, 14 prestations sur 31 pour les œuvres au programme de Xénophon.

Toutefois, l'échelle des notes de 1 à 16,50 ne laisse pas d'inquiéter. Ce rapport voudrait mettre l'accent sur les défauts que le jury a sanctionnés afin d'aider les futurs candidats. Il n'ignore pas les conditions dans lesquelles les professeurs en exercice préparent le concours, ni le fait que le grec, pour certains d'entre eux, relève d'un ancien souvenir, faute de pratique, ou au contraire d'un apprentissage très récent. Dans tous les cas, un travail soutenu, volontaire et méthodique tel que nous l'avons décrit plus haut vient à bout de ce handicap.

Rappelons tout d'abord que, devant le jury, l'on commence par **présenter le texte**. La qualité attendue est la concision. Il ne s'agit pas d'exposer longuement son mouvement, au point parfois de donner l'impression que le commentaire est déjà engagé avant même l'étape de la traduction. On ne résume pas l'œuvre dont le texte est extrait, on évite de faire la biographie de l'auteur ou de déverser des généralités sur celui-ci, mais l'on situe le passage dans l'œuvre et on le caractérise sans omettre d'insister sur les questions d'énonciation si cela s'avère utile. Ce point peut prendre place de façon efficace après la lecture et juste avant le commentaire.

Vient ensuite le moment de la **lecture**, qui donne au jury une première impression sur la prestation : l'expressivité est la qualité attendue. Elle suppose un entraînement préalable régulier : de nombreux candidats se montrent hésitants, parfois trébuchent, ne sachant grouper les mots ni rendre les effets de μὲν... δὲ, ou de καὶ... καὶ, ne pensant pas, s'il s'agit d'une œuvre en vers, à tenir compte des enjambements, certains donnant même l'impression, pourrait-on dire, de découvrir l'alphabet le jour du concours ! On notera quelques erreurs fréquemment repérées : la prononciation de γ devant γ, κ, χ, le iota adscrit, dans Eschyle, qui est lu comme formant diphtongue, l'enclitique, qui n'est pas relié au mot qui précède.

Il faut ensuite procéder à la **traduction**. Elle doit être facile à suivre pour les examinateurs et intégralement menée ; rien de pire qu'une traduction tronquée par manque de temps lors de la préparation : le commentaire s'en trouve considérablement affaibli. Le seul moyen de permettre au jury de suivre le détail de l'analyse est de progresser en isolant des groupes de mots de longueur raisonnable formant une unité syntaxique. Deux erreurs majeures seront évitées : comment pouvait-on suivre un candidat qui, après avoir traduit un syntagme, y revenait pour proposer une deuxième, voire une troisième version ? Comment ne pas être déconcerté devant la baisse de volume des groupes de mots quand un passage n'avait pas été bien compris ? Enfin, les candidats qui écrivent l'ensemble de leur traduction sur leur feuille de préparation, outre qu'ils enlèvent quelque chose à la vivacité que devrait avoir leur prestation, s'exposent à démontrer le caractère artificiel de leur pratique si, sous l'effet de l'émotion ou de l'angoisse, ils ne font pas coïncider leur traduction avec les groupes de mots qu'ils lisent... Et que dire des traductions qui donnent l'impression que le candidat avait appris par cœur celle de l'édition bilingue et amèneront infailliblement les examinateurs à exiger, lors de l'entretien, des constructions exactes et précises ?

La phase de la traduction est redoutable parce qu'elle attire l'attention sur certaines carences grammaticales, sur lesquelles l'entretien, là aussi, reviendra. Cette année s'est encore confirmée une faiblesse de l'attention au système hypothétique : des potentiels, par exemple, se sont trouvés promus irréels ; ignorance ou fébrilité, la particule ὄν n'est que rarement remarquée ou peu souvent prise en compte et analysée en contexte ; c'est ainsi que dans *Les Sept contre Thèbes* l'expression λέγοι τ' ὄν a été identifiée comme un optatif de souhait au lieu d'un potentiel. D'ailleurs, les formes verbales continuent à être mal identifiées ; sans doute à cause d'une lecture superficielle, la forme ἔχειρονόμου a été prise pour celle d'un participe, ou bien encore, par manque de familiarité avec la langue, on a été incapable de voir

à quel verbe se rattachait ἔδεισα. On persiste aussi à ne pas soupçonner l'importance des accents, et l'on a confondu sans état d'âme οὔκουv et οὔκοῦv. Des confusions ont pu aussi être commises par approximation (τοιῶνδε pour τούτων au vers 27 de la tragédie). Enfin, pour achever ce tour d'horizon, hélas, non exhaustif, on peut s'étonner que certains mots, pourtant usuels, tels λαμβάνω, πυνθάνομαι, soient inconnus des candidats, comme la reprise pendant l'entretien l'a révélé.

Quelques candidats, qui avaient peiné sur la traduction pendant leur temps de préparation, ont été contraints d'improviser leur **commentaire** devant les examinateurs et ont choisi, par la force des choses, de le mener sous la forme composée. Parmi les autres, la plupart ont choisi le commentaire linéaire, sans doute parce qu'ils le sentaient mieux adapté au texte qu'ils avaient à commenter et qu'il leur permettait de s'attacher de façon efficace au mouvement du passage. Les deux méthodes sont acceptées, à condition que la démarche annoncée soit respectée jusqu'à la fin. Dans les deux cas, le jury tente de percevoir si le candidat organise ses remarques en fonction d'une problématique annoncée et se montre capable de dégager les enjeux esthétique, idéologique et philosophique du texte. Dans les deux cas enfin, les analyses de détails du texte seront présentes et choisies judicieusement, mais devront être incorporées dans le plan (commentaire composé) ou inversement rassemblées autour d'une idée centrale qui guide la lecture globale (commentaire linéaire).

Les travers observés sont en rapport avec la prise que l'on a eue sur le texte et la force plus ou moins grande de l'interrogation à laquelle on l'a soumis. Plusieurs examinateurs ont eu à déplorer le caractère « descriptif » du commentaire, manifestant un refus d'analyser le texte avec précision, ce que trahissait la répétition de la formule : « on sent que... » (*Les Sept contre Thèbes*, v. 631-661), ou, défaut très voisin, une « paraphrase » (sur Arès, dans la même œuvre, v. 39-68). Par ailleurs, s'il est vrai que les meilleurs commentaires, précis sur le texte lui-même, ont su mettre certains éléments en rapport avec le reste de l'œuvre, il convient d'éviter de tomber dans des généralités sans rapport avec elle. Ainsi tel passage de la tragédie au programme (v. 653-685) a-t-il souffert de références trop nombreuses à des éléments extérieurs et une candidate n'a pas hésité à évoquer le pacte entre les deux frères, dont justement Eschyle ne parle pas. De même, à ne pas s'obliger à partir du texte dans ce qu'il a d'irréductible, une candidate a-t-elle cru bon de plaquer des considérations sur les valeurs démocratiques et les valeurs archaïques dans un passage de la tragédie (v. 236-266) qui avait un tout autre intérêt. Cette technique tourne souvent au cliché. Tantôt il est inexploitable pour un commentaire (« un récit *plus fort* que si on voyait la scène »), tantôt il éloigne du sens (une « diatribe misogyne, ce qui n'est pas exceptionnel à l'époque »).

Le plus souvent, l'explication – de façon moins marquée, il est vrai, pour les œuvres de Xénophon, que l'on avait travaillées à la lumière d'une réflexion d'ordre générique – ne tient pas – ou pas assez – compte de la nature du texte. Ainsi, à propos des vers 203-232 de *Sept contre Thèbes*, n'est-il jamais évoqué qu'il s'agit d'un dialogue semi-lyrique, base essentielle pour l'explication. Ou bien seuls certains aspects du texte sont étudiés, quand d'autres, fondamentaux, sont passés sous silence (ainsi l'aveuglement ou, mieux encore, étant donné la situation d'énonciation, la surdité d'Étéocle dans ce même passage). Pour nous en tenir à cet exemple qui illustre une carence plus générale, trop peu de remarques formelles viennent enrichir le commentaire, alors que les éléments fournis par la scansion, des remarques sur les nombreux enjambements ou rejets, sur la *musicalité* du texte ainsi qu'une analyse détaillée des images devraient être convoqués pour mettre en évidence le sens et les enjeux de ce texte poétique. Dans cette perspective, il convient de rappeler que la maîtrise de la scansion des trimètres iambiques (nombre de pieds, coupes) est exigée. Il existe de très bons résumés, souvent suffisants, dans les grammaires grecques les plus courantes, mais on peut consulter aussi le *Traité de métrique grecque* d'Alphonse Dain (Paris, Klincksieck,

1965). Les vers donnés à scander ne comportent pas de difficultés particulières. Là encore, un entraînement régulier est nécessaire.

Nous insisterons en outre sur la nécessaire liaison des analyses entre elles, même dans un commentaire linéaire : on ne passe pas d'un vers à l'autre sans que le lien entre chaque vers ou phrase soit assuré. Le jury constate trop de remarques décousues, de commentaires à *propos* du texte ou *autour* du texte, de poncifs plaqués. Le texte n'est pas un prétexte, il doit être analysé en lui-même, pour lui-même, comme texte, même si, comme nous le disions plus haut, le lien avec le reste de l'œuvre (d'autres passages similaires ou non, d'autres répliques...) doit constamment être mis en évidence. L'usage de la mythologie contribue parfois à cet éloignement du texte : il arrive que l'on ait recours à celle-ci au détriment de l'explication littéraire.

Quant aux contresens et à la non pertinence des termes employés dans les explications, ils seront toujours un sujet d'étonnement pour le jury : ainsi, cette année, a-t-il entendu parler de « pittoresque » à propos d'un passage de la tragédie (vers 486-514) ou regretté qu'une notion importante comme celle d'« ironie tragique » soit absente de bien des commentaires à propos d'Étéocle.

Nous en finirons avec le commentaire par deux conseils qui tiennent autant à la gestion du temps qu'à l'organisation d'ensemble. Plusieurs prestations sur Xénophon ont souffert d'un déséquilibre : telle candidate s'étend avec application sur un premier mouvement au risque de devoir expédier sans profit tout le reste : sur quelle idée forte peut-on espérer alors laisser son auditoire ? Tel candidat commente longuement le célèbre $\sigma\acute{o}\nu$ ἔργον, ἔφη, λέγειν (« à ton tour, dit-il, d'expliquer ») en un développement inadéquat sur « la philosophie » du Socrate de Xénophon. La prudence voudrait que l'on n'entreprenne un long commentaire d'un court passage qu'après s'être demandé si on l'a compris.

Cinq minutes sont consacrées pour finir aux **questions de grammaire**. Il ne faut pas négliger cette partie de l'épreuve, mais s'y consacrer soigneusement pendant la préparation, de préférence en regardant les questions avant de commencer la traduction ; en effet, elles ont toute chance d'attirer l'attention sur une particularité du texte, sur des constructions syntaxiques qu'il faut avoir comprises pour bien mener la traduction et le commentaire. Si elles relèvent de la grammaire normative, les réponses qu'elles appellent n'en demandent pas moins ordre, exhaustivité et rigueur. Par exemple, une question sur l'interrogation dans l'*Apologie de Socrate*, 9-13 appelait, à partir d'un relevé complet des occurrences, un classement entre interrogation directe et interrogation indirecte, justifié dans le premier cas par la présence de la subordination et la particularité des mots interrogatifs (à analyser) et, dans la partie consacrée à l'interrogation directe, une analyse précise de la nature, mais aussi de la présence ou de l'absence du mot interrogatif, complétée d'une allusion à la tonalité interrogative de la phrase. En ce qui concerne la morphologie, trop de candidats sont dans le désarroi lorsqu'il s'agit de décomposer une forme et de faire intervenir des règles de phonétique simples et éclairantes comme, par exemple, la contraction des voyelles, la métathèse de quantité... Selon le genre de l'œuvre, il n'est pas rare que soit proposé un exercice simple de scansion d'un vers ; mais certains candidats qui avaient réussi l'exercice l'ont malencontreusement arrêté avant d'aborder la question de la césure... Le jury recommande expressément à tous de réviser soigneusement et régulièrement la grammaire grecque dans un manuel scolaire du secondaire (E. Ragon et A. Dain ou J. Allard et E. Feuillâtre, par exemple) ou au-delà (*Nouvelle grammaire grecque* de Joëlle Bertrand, aux éditions Ellipses). Non seulement ils seront armés pour la partie finale de leur prestation, mais ils se donneront les meilleures chances de lire vite et de traduire avec justesse et précision les œuvres dont seront extraits les textes tirés au sort.

Toujours dans le but d'aider les candidats dans leur préparation au concours, nous donnerons un aperçu des attentes du jury qui proposait la question : « morphologie et syntaxe du subjonctif ». On peut par exemple, dans un premier temps, indiquer la voix, le temps et la personne de chacun des subjonctifs relevés (avec classement : un classement par temps – la voix et la personne étant indiqués en sus à chaque fois – peut être pertinent, s'agissant du subjonctif, car les questions d'aspect sont importantes pour ce mode, et pourront être évoquées ensuite dans l'exposé syntaxique), puis, dans un deuxième temps, indiquer (en procédant toujours par classement) les différents emplois dans le texte : distinguer emploi en principale ou indépendante (ordre, défense, exhortation, délibération) et emploi en subordonnée (subjonctif d'éventualité dans une subordonnée temporelle, relative ou hypothétique ; subjonctif exprimant la crainte [préciser les subordonnées et les termes qui les introduisent], l'effort dans les propositions introduites par tels subordonnants, et, en suivant ce modèle, les autres circonstances repérées.

Malgré la fatigue et la tension nerveuse, il faut encore « tenir bon » pendant dix minutes d'**entretien**. Cette étape ultime, contrairement à une idée trop incrustée, n'offre ni n'autorise un relâchement après l'effort ; elle ne correspond pas non plus à un moment qui permettrait d'évaluer sa propre prestation en fonction de la parole du jury. Celui-ci, gardant sa neutralité et sans porter de jugement sur la personne du candidat, essaie de faire évoluer de façon toujours positive la note qu'il va proposer, en faisant revenir le candidat sur des erreurs de traduction, sur des passages qui auraient été difficiles à suivre, sur des points du commentaire ou au contraire en faisant approfondir des points abordés qui en valent la peine. Il faut se livrer avec ardeur et sans appréhension au jeu de questions qui s'instaure alors. Les examinateurs tiennent compte des réponses qui ont rectifié une faute ou mis en valeur des qualités qui n'apparaissaient pas et sont tout disposés à faire évoluer leur jugement de façon positive.

Un travail régulier et une certaine endurance non seulement constituent pour les professeurs en exercice la meilleure chance de réussite, mais aussi leur procurent – malgré les rigueurs de l'ascèse – la joie et l'enthousiasme de garder le contact avec les œuvres ou, parfois, de renouer avec une discipline dont les circonstances ont pu les éloigner. Puisse le rapport que l'on vient de lire avoir convaincu les candidats de s'engager dans leur préparation sans appréhension et avec cette détermination sans faille qui décuple les forces et conduit aux meilleures performances.

Rapport sur la leçon

établi par M. François MOUTTAPA

Abstract

Les résultats obtenus à la leçon (1) offrent des signes encourageants (a) et surtout des repères pour mesurer les attentes de l'épreuve (b), tout en invitant des professeurs déjà en exercice à questionner leurs pratiques de l'analyse littéraire ainsi que leur préparation au concours (d). La réussite à la leçon repose sur des compétences fondamentales (2) : prendre en compte un sujet ouvert (a) qui appelle un questionnement littéraire (b) à l'appui d'un corpus défini d'extraits (c) pour suivre le mouvement d'une écriture ou d'une pensée (d). La leçon est aussi un exercice très complet (3) : la capacité à tenir une démonstration sensée pour apporter des réponses possibles à un questionnement ou un problème d'ordre littéraire (a), sans perdre de vue le texte (b), dans un souci de partage avec le jury (c).

1. Les résultats obtenus à la leçon³

Les données objectives que les résultats fournissent permettent d'apporter de premiers éclairages sur l'épreuve.

ESCHYLE 7.92	03 - 03 -	06 - 06 - 06.5 - 07.5 -	08 - 08,5 - 09 - 09 -	11.5 - 12 -	13
XENOPHON 9.36	04,5 -	06 - 07 -	09 - 09 -	10 - 10 - 10 - 11 - 12 -	14.5
HORACE 8.75	04.5 - 05 -	07 - 07.5 -	08 - 08 - 08 -	10 - 10 - 10 - 11.5 -	16
BOECE 7.72	03 - 03 - 04 -	06.5 - 07 - 07 -	08 - 08 -	10.5 - 12 -	16
CHARLES D'ORLEANS 7.68	04 - 04 - 05 -	06.5 -	08 - 09 -	10 -	15
RABELAIS 8.05	02 - 04 - 04 - 05 -	06.5 -	09 -	10.5 - 11 - 11.5 -	13
LA FONTAINE 6.31	03 - 05 -	06 - 06 - 06.5 -	09 -	11	
MAUPASSANT 7.88	04 - 04 - 04 -	07.5 -	08 - 08.5 -	11 - 11	13
LAGARCE 8.72	05.5 -	06 - 06 - 07 - 07 - 07 -	08.5 -		14.5 - 17
OPHÜLS 10.6	05 -		08	12 -	14 - 14
95 leçons	22	22	19	21	11

a) Des signes encourageants

Le corpus des résultats obtenus sur l'ensemble des prestations est de nature à rassurer les candidats. Sur 95 leçons, 11 donnent entière satisfaction et témoignent de réussites très honorables. La répartition des notes en tranches presque égales [22 notes en dessous de 5 ; 22 entre 6 et 7,5 ; 19 entre 8 et 9 ; 21 entre 10 et 12 ; 11 au dessus de 14] ne peut que prouver l'équilibre global dans l'attribution des notes, traduisant des attentes et des critères d'évaluation partagés par les différentes commissions qui composent le jury. Un tiers des notes dépassent tout de même la barre de 10.

³ Je tiens à remercier Françoise Gomez de sa relecture minutieuse et complice.

Autre signe encourageant : celui de la bonne moyenne obtenue pour les leçons de cinéma. *Lola Montès* de Max Ophüls a donné lieu à trois bonnes prestations, très qualifiantes puisque les notes atteignent les paliers supérieurs à 12. Les candidats ne doivent donc pas négliger l'étude du film inscrit au programme, même si l'on sait que souvent, une préparation naturellement focalisée sur les textes littéraires, peut amener à négliger ce versant. La leçon de cinéma peut constituer un gage de réussite, ce qui est une excellente nouvelle pour une discipline comme la nôtre qui se doit, en ce début du XXI^e siècle, de prendre en compte le domaine artistique.

Enfin, la moyenne pour les leçons portant sur les pièces de Lagarce apporte la preuve qu'une œuvre très contemporaine, récemment entrée dans le champ universitaire, a toute sa légitimité et n'a pas mis en défaut les candidats.

b) Des repères pour mesurer les attentes de l'épreuve

En revanche, les 63 notes inférieures à 10 traduisent les réelles difficultés de l'exercice, et invitent les candidats à se doter d'une représentation plus réaliste des attentes.

Par des notes inférieures à 5, les jurys sanctionnent une franche méconnaissance des œuvres. C'est donc un signe fort pour engager des démarches de lecture plus approfondies. Revenons à une évidence plate mais nécessaire : les meilleurs candidats sont de vrais lecteurs qui se sont donnés la peine (et le plaisir) de lire et de relire les textes.

Les moyennes par auteur sont elles aussi très révélatrices : la maîtrise des œuvres au programme s'avère inégale. On le sait, celui-ci est « *bifrons* », pour l'agrégation interne de lettres classiques, entre les œuvres antiques et celles dites modernes. Pour les premières, Horace et Xénophon recueillent des notes acceptables, mais les moyennes subissent une érosion certaine pour Eschyle et Boèce. Pour le versant moderne, on ne peut plus parler d'érosion, mais de décrochage des résultats pour La Fontaine, dont la moyenne chute à 6.31. Ce n'est pas un hasard si des références canoniques comme celles de La Fontaine et de Maupassant, qui donnent l'impression d'être connues, recueillent des résultats décevants. Une fois l'œuvre libérée de son appareil didactique et scolaire, on perçoit un certain malaise chez les candidats : non, les nouvelles de Maupassant ne sont pas que l'appendice des programmes de seconde ou la seule illustration du réalisme au XIX^e siècle. De même, les *Fables* ne sont pas destinées uniquement à un lectorat enfantin ou à vérifier la structure de l'apologue. Les candidats doivent prendre garde de ne pas réduire la portée des œuvres sous le prétexte d'une exploitation possible dans le cadre des programmes scolaires.

La leçon fait partie des exercices de haute exigence qui qualifient un niveau de maîtrise littéraire. Toutefois, une connaissance honnête des textes, s'accompagnant d'un effort de réflexion littéraire, permet de franchir le seuil de 8 sur 20. En effet, les jurys ont le soin et le souci de ne pas confondre connaissance et érudition, mais d'évaluer un acte de lecture littéraire dans son authenticité, selon sa portée et sa pertinence.

c) Une invitation pour des professeurs déjà en exercice à interroger leurs pratiques d'analyse littéraire et leur préparation aux concours

Les 41 notes entre 6 et 9 traduisent surtout de réels obstacles de lecture et d'analyse littéraires. Les candidats ne doivent pas se décourager, mais être pleinement avertis ou conscients des démarches à tenir.

Les résultats moyens s'expliquent en partie par la nature même de l'exercice, inédit pour des professeurs qui se présentent au concours de l'agrégation, puisqu'il ne figure pas dans le répertoire des épreuves des CAPES externe et interne de Lettres classiques. Il faut donc s'y préparer, en amont de l'oral, bien avant l'admissibilité. Les notes obtenues révèlent aussi que les pratiques de l'analyse littéraire en classe, familières aux candidats dans leur exercice professoral, présentent un écart avec l'exercice de la leçon ou de l'étude littéraire, parce que plus centrées sur des extraits que véritablement sur des œuvres, sur une analyse descriptive davantage que sur une approche plus transversale et synthétique, privilégiant un projet de lecture resserré par rapport à un questionnement plus ouvert, d'un empan plus large. S'ajoute la difficulté à renouer avec un temps de parole long pour gloser une œuvre. Peut-être l'approche des œuvres en terminale littéraire présente-t-elle plus de proximité, par quelques aspects, avec les compétences attendues. Mais comme cet enseignement ne figure pas dans le service de tous les candidats, loin s'en faut, force est de consacrer à la leçon un entraînement spécifique.

Cette préparation suppose d'adopter une vraie attitude de lettré : celle de savoir vivre avec des œuvres, le temps d'une année, pour prendre le temps de les découvrir, de les connaître, de s'en nourrir ainsi que d'en saisir les enjeux et la complexité. Nous ne saurions trop inviter les candidats à suivre des cours d'agrégation, à l'université, auprès de spécialistes, sans pour autant vouloir céder à la récitation d'un propos entendu. Les insuffisances perçues au moment de la leçon s'expliquent aussi par un défaut de formation scientifique, une appropriation hâtive et désordonnée de références ou de remarques, sans souci d'unité ni de distance, souvent à partir d'un souvenir confus d'articles très hétéroclites. Il faut bien reconnaître que beaucoup des candidats ne peuvent bénéficier que d'un temps de préparation restreint dans l'année, et le jury ne l'ignore pas. Mais une lecture active, alerte, passionnée, qui s'empare du texte pour sonder la profondeur de ses significations et comprendre l'aventure d'une écriture, qui prend son élan à partir d'une information scientifique solide et substantielle, sans excès - non pour l'admettre, mais pour éprouver les quelques outils proposés à la complexité de l'œuvre -, a toutes les chances d'être féconde. Avoir assisté à un ou deux oraux l'année précédente, se mettre dans les conditions réelles de l'exercice pour s'entraîner ne peuvent que parfaire la préparation.

2. La réussite à la leçon repose sur des démarches fondamentales

Le point critique atteint lors certaines prestations appelle l'exercice salutaire de revenir sur les compétences fondamentales au cœur même de l'épreuve. Aussi invitons-nous les candidats à aborder la leçon ou l'étude littéraire en tant que genre (l'exercice a déjà fait l'objet de nombreuses explicitations méthodologiques et formelles), mais aussi à réfléchir sur ses finalités : un lecteur lettré tient un propos sur une œuvre pour lui donner sens.

a) Prendre en compte un sujet ouvert...

Le billet que le candidat tire au sort associe à une œuvre un sujet de facture sobre, généralement bref, souvent réduit à un mot clé, tenant parfois en une courte formule interrogative. Ces sujets ont été soumis à l'approbation de l'ensemble du jury en amont de l'oral. L'étude littéraire offre un libellé différent puisque le billet ne comporte que la mention du passage, sa délimitation, sans indication d'analyse. Quelle que soit la nature de l'exercice [leçon ou étude littéraire], le candidat est mis en position de définir et de poser son cadre ainsi

que ses choix d'analyse. Le caractère minimaliste des libellés, pour éviter toute induction de sens, vise à le mettre pleinement en responsabilité d'une interprétation, de sa densité ainsi que de son ampleur.

b) ...qui appelle un questionnement littéraire

Ce rôle de lecteur et d'interprète, qu'une certaine tradition littéraire rangerait sous le nom d'herméneute, le candidat se doit de l'endosser dès la réception du sujet. Le libellé volontairement lapidaire ou laconique demande à être compris à plusieurs niveaux.

- Pour lui-même :

Le choix même des termes du sujet, qui relève d'une sémantique subtile, suggère des pistes de réflexion, sans piège, puisque des professeurs de lettres sont censés entendre finesse dans la saisie des nuances lexicales. Ainsi, un candidat échoue à évoquer les « Dieux et oracles dans les *Sept contre Thèbes* » parce que, dans la saisie des termes du sujet, la discrimination entre « oracle » et « devin » n'a pas été opérée. Si la polysémie, les nuances sémantiques doivent être prises en compte, il ne s'agit nullement de jouer sur les mots mais de cerner des enjeux à traiter, sans évasion par rapport à l'œuvre, dans un rapport étroit avec les enjeux du texte.

- dans ses résonances avec l'œuvre :

Les mots soumis à l'appréciation du candidat, qui servent à déclencher la réflexion, trouvent une inscription forte, souvent évidente, dans l'œuvre. Ils peuvent même s'apparenter à une simple citation. Peut-on être véritablement surpris de trouver dans des sujets sur *Le Quart livre* de Rabelais des mots tels que « cuisine », « circulation », « démesure », « corps », « listes » ? Il paraît très difficile de lire les poésies de Charles d'Orléans en oubliant les conditions d'une incarcération et donc le lieu de « la prison ».

- en rapport avec des notions littéraires :

Le libellé peut présenter des notions littéraires liées à des genres (la lettre, le récit...), à des tons et des registres (le lyrisme, le comique, le burlesque...), à des concepts (le naturel, le pittoresque...), à une figure de style précise (la métaphore filée, l'allégorie, l'ironie...) ou à la rhétorique en général, à des catégories usuelles d'approche critique (l'espace, le temps, le personnage...). Les sujets apparemment plus thématiques et moins immédiatement ancrés dans ce répertoire notionnel et technique, recouvrent la plupart du temps des concepts littéraires qu'il convient de retrouver. C'est pourquoi les leçons ratées ou plates, où le levain du sujet peine à faire son effet, sont celles où le candidat ne parvient pas à dépasser la simple illustration thématique.

- au croisement de plusieurs domaines :

Les leçons réussies créent le sentiment d'un sujet entendu dans ses nuances et sa complexité. Un terme comme « cuisine », qui apparaît comme sujet de leçon pour *Le Quart Livre*, renvoie certes à la bonne chère, mais réfère à des genres, à une conception de la littérature comme banquet. L'œuvre elle-même s'apparente à un corps, un ventre qui digère des références livresques. L'image pour présenter l'acte de lecture au XVI^e siècle est celle de la digestion.

Un sujet renvoie donc à des notions à manipuler avec subtilité. Son traitement permet au jury de se rendre compte de l'amplitude des niveaux de lecture ainsi que du degré de maîtrise des savoirs y afférant. Il n'est pas demandé de s'enfermer dans des théories critiques, mais de

convoquer généreusement et de façon pertinente des clés de lecture, des dimensions plurielles pour déployer les sens possibles d'un sujet.

Exemple : « S'entre-dévoré dans les livres I à VI des *Fables de La Fontaine* »

- Etape 1 : découverte du libellé et problématisation

Le terme n'existe pas au XVII^e siècle. On parle alors simplement de dévoration, plus rarement d'« entre-mangeurs » ou d'« entremangerie » [occurrence chez Jean-Pierre Camus]. La forme infinitive cible le phénomène perpétuel d'entre-dévoration qui structure l'action des fables. Active, la dévoration est une fin en soi. Appliqué surtout aux animaux, métaphorique, le terme met au jour les instincts, les appétits, la dialectique des relations humaines entre domination, captation et destruction, jusqu'à l'effacement de certaines lignées. Systèmes naturel et politique se superposent, tout en se déformant. Si l'entre-dévoration constitue la chute brutale et sans appel de bien des histoires, elle doit avancer déguisée : il s'agit moins de tuer que d'user d'une sophistique rusée ou de savoir justifier son crime. Le motif laisse affleurer la hantise politique d'un désir absolutiste que sa version naturelle et animale, imprévisible, empêche de stabiliser en critique univoque, ou dans une dialectique sociale figée entre puissants et inférieurs. Aussi « s'entre-dévoré » implique des dimensions aussi plurielles que celles du récit, des symboles, de la rhétorique, de l'anthropologie des moralistes, de la politique...

c) à l'appui d'un corpus défini d'extraits ou d'une partie de l'œuvre...

La leçon naît donc littéralement de la confrontation du mot ou de la formule proposée dans le sujet, avec l'œuvre.

La sélection des passages est toujours délicate. Si le sujet centre la réflexion sur une dimension majeure et centrale, il ne doit pas pour autant devenir invasif et totalisant. On attend du candidat qu'à l'appui d'une connaissance approfondie et nuancée du texte, il circonscrive, limite, localise. Le sujet est aussi une invitation à dépasser une connaissance canonique ou traditionnelle du texte (la seule focalisation sur les passages connus) pour s'intéresser à des détails, des parties ou des chapitres plus décentrés.

La rigueur dans la délimitation du sujet doit s'accompagner d'un regard aigu sur la richesse des éléments à mettre en valeur dans le texte lui-même à partir de cette entrée : occurrence et répétition, figures, modes d'écriture et de genres concernés, jeu de variation...

Enfin, le corpus ne devient intéressant que s'il fait état de tensions véritables et assumées. Bien des candidats, captifs d'un raisonnement dialectique systématique et plaqué, agencent des références à l'intérieur de « tiroirs » logiques en oubliant de fonder leur plan sur un examen véritable du sujet. Or l'œuvre n'a pas pour fonction d'illustrer la seule notion convoquée. Il ne s'agit pas non plus d'estomper ni d'occulter la part de l'œuvre qui entrerait en contradiction avec la dimension traitée.

Exemple : « S'entre-dévoré dans les livres I à VI des *Fables de La Fontaine* »

Etape 2 : construction et délimitation d'un corpus

Les erreurs à éviter sur une leçon ayant obtenu *in fine* 06.5. Le corpus proposé est nourri, mais peu circonscrit : les fables convoquées brassent indistinctement des histoires où la dévoration existe certes, mais sans être une entre-dévoration. Cette absence de discernement dans le choix des textes provoque une évocation de la réflexion vers des généralités sur le péril, la mort... Le propos développe un propos

trop convenu sur l'œuvre : « 1 Il existe un microcosme animalier où l'on s'entre-dévore ; 2 L'enjeu réside dans la survie possible ou non ; 3 La fiction des fables permet de se distancier des passions et de dépasser cet état animal. »

d) ... pour suivre le mouvement d'une pensée et d'une écriture.

L'un des jurys interrogeant sur les œuvres de l'Antiquité remarque à propos d'une prestation sur les *Sept contre Thèbes* : « Ce qui est surprenant est que la candidate a pu voir, et citer même, des passages qui auraient pu lui être utiles pour construire son propos, mais elle ne les a pas exploités ».

Le candidat ne doit pas s'arrêter au milieu du gué : l'activité de repérage des exemples ne saurait valoir pour celle de l'analyse. Il faut franchir le cap de la simple collection de renvois au texte qui, sans le filtre précieux de leur traitement, menace de transformer la leçon en un catalogue sommaire, en une évocation allusive et purement descriptive du texte, en un agrégat informe de remarques.

La leçon ne saurait proposer une pensée univoque. A partir d'un corpus d'occurrences, de références ou de passages forcément hétérogènes, l'analyse à construire doit être suffisamment souple pour ne pas tomber dans le piège d'une dialectique facile et caricaturale, mais ouvrir des pistes de réflexion et de mise en cohérence ouvertes, adaptées et justes. Les sujets proposent le plus souvent une entrée permettant de relier différents matériaux, de mesurer comment une œuvre forme un tout organique qui les articule. Les candidats doivent donc s'affronter à ce qui fait unité, sans refuser la diversité ondoiyante et ambiguë d'un texte, sans en forcer ni en exagérer les principes unificateurs. Des réseaux d'unité existent au sein de l'œuvre : il convient de les éclairer.

Les membres du jury observent que le « réflexe » d'une interprétation méta-textuelle est d'emploi trop systématique pour résoudre une question et qu'il s'agit là d'une certaine facilité. Ainsi, en quelques minutes, le problème des lieux chez Charles d'Orléans devient celui de l'espace même du recueil (la fameuse idée que la littérature parle d'elle-même). Quant aux fables qui exhibent la violence, elles offriraient, en tant que genre charmant, les moyens de se civiliser et de devenir honnête homme. On ne saurait refuser cette voie, mais à la seule condition d'une pertinence et non d'une pirouette pour se sauver du sujet. En revanche, les mêmes commissions signalent que les candidats s'interdisent d'évoquer le seul plaisir du texte, ou sa force ludique ou comique, alors même que des références comme celles de Rabelais ou de La Fontaine y trouvent leur dynamique profonde. L'esprit de sérieux ne doit pas étouffer les dimensions d'agrément et de plaisir, voire de gratuité dans des textes qui en jouent.

Exemple 1 : « Hommes et femmes dans les recueils de Maupassant au programme »

- Plan et démonstration

Après une ouverture intéressante à partir d'un dénombrement des nouvelles en fonction des personnages féminins ou masculins, le candidat rappelle qu'il ne faut pas oublier que l'œuvre présente le discours biaisé d'un homme sur les femmes. Le plan adopté offre une trajectoire très dessinée, de l'effet de réel (le détail du propos reviendra alors sur les stéréotypes sociaux, les camps adverses, les micro-sociétés) à la violence des rapports non de classes, mais de sexes, sans omettre d'indiquer que les hommes eux-mêmes peuvent être un objet de violence pour certaines femmes. La dernière partie

va à rebours de cette vision, en révélant l'inscription profonde et souterraine d'une conception de l'amour, dans ses pièges, à travers le rêve d'une fusion qui s'avère éphémère et dont le fantasme culmine dans le caractère androgyne de certains personnages. C'est une belle leçon, simple, mais attentive à ce que le texte inscrit symboliquement et en creux, révélant un autre Maupassant pour lequel la sexualité, loin d'être la lubie d'un auteur réaliste, est le lieu d'un vertige.

Exemple 2 : « Etude littéraire : l'épisode des Andouilles (chapitres 35-38) dans *Le Quart Livre* » - Plan et démonstration

La candidate amorce sa réflexion par les problèmes de l'herméneutique. Une première partie revient sur la dimension farfelue (description fantaisiste et parodique de l'armée), le développement aléatoire du récit, jusqu'à la syntaxe monstrueuse. La réflexion ouvre un second volet d'analyse sur la dénonciation de l'hypocrisie : la candidate montre que la race « andouillique » est faussement sympathique, dans les faits fourbe et farouche. Il s'agit alors de décoder, à partir de clés convenues, une dénonciation des querelles religieuses que le passage déguiserait, cette guerre entre catholiques et protestants étant traitée sur le mode héroï-comique. La troisième partie se centre sur l'enquête, qui certes délivre du sens, mais qui fait s'affronter les personnages et le lecteur à l'incompréhensible (le nom d'andouilles résiste à toute explication) et qui ouvre l'œuvre sur l'instabilité des signes.

Le propos est moyen, sans tomber dans la médiocrité. Le plan laisse voir le rapiéçage et le réemploi d'entrées et d'analyses, certes intéressantes, mais agencées avec habileté. La candidate tient le texte sous l'éclairage des symboles et des débats de haute portée sur le sens. L'invention d'un monde à partir du seul mot « andouille » échappe à son propos, dans ce jeu des associations visuelles (la nourriture, le membre viril, le serpent), des rapprochements sonores, des représentations impossibles (comment se représenter une andouille chevauchant ?), à travers une esthétique de l'excès et de la dérision quasi graphique et fantasmagorique, qui cerne une inquiétude. Il ne ressort pas de son propos une analyse du système d'opposition entre des excès où la vérité existe, mais ne parvient plus à se dire.

3. La leçon est un exercice très complet

En effet, les compétences requises sont multiples et croisées : il faut savoir les convoquer et en jouer harmonieusement.

a) En premier lieu, la capacité à tenir une démonstration sensée pour apporter des réponses possibles à un questionnement ou à un problème d'ordre littéraire...

Ayant rigoureusement circonscrit le champ de réflexion, évalué les éléments de tension, le candidat peut alors s'engager dans un mouvement d'élucidation : trier, hiérarchiser, faire aboutir les différentes hypothèses.

Il arrive que les candidats substituent à la réflexion qui leur est demandée un propos tout fait, ce qui revient à perdre de vue la nature même du mouvement réflexif à construire et animer. Parfois la réflexion ne dépasse pas le cliché : des morales des fables, on déduit que La Fontaine est moralisateur. Au terme de certaines prestations, le jury, en se mettant à la place

d'auditeurs non informés sur l'œuvre, a l'impression d'en savoir moins qu'au début, tant le propos du candidat se dilue et se perd. L'autre posture caricaturale consiste à figer la réflexion dans un plan dialectique factice (*cf. supra*), aux jointures cassantes et voyantes, qui ne respecte pas la complexité du sujet.

Les leçons réussies s'attachent à cerner les contours d'une question et proposent une trajectoire qui achemine vers des éléments de réponse précis : le degré de réussite se mesure à la qualité et à la précision des réponses apportées. Dans cette optique, l'introduction et la conclusion s'avèrent des moments importants : saisie de la question et du problème à traiter, bilan des hypothèses et du processus d'analyse. La rigueur dans la manipulation des concepts littéraires est décisive : elle doit traduire le souci de dépasser les clichés, tenter de cerner les notions et les catégories littéraires opérant dans chaque œuvre, prendre en compte le jeu avec un horizon d'attente (modèle, rupture, écart...), percevoir la construction ou la transformation d'une notion à travers l'œuvre, ou adopter un recul critique (mise en valeur des contradictions, ambiguïtés, renversements, suspens du sens...).

b) sans perdre de vue le texte

Pas plus que les autres épreuves du concours, la leçon et l'étude littéraire ne doivent perdre l'œuvre de vue. Or il est curieux de constater que les leçons font rarement connaître un texte, soit que les références pourtant minutieusement collectées sont juste évoquées sans analyse précise ni la moindre lecture expressive, soit que le corpus s'avère maigre ou étique.

Quant aux leçons sur les œuvres antiques, elles impliquent l'acte de traduction. Une fiche d'appréciation signale la situation suivante : « Alors que les candidats sont censés traduire eux-mêmes les passages sur lesquels ils s'appuient, ce même candidat n'a pas hésité à dire, parlant du "pragmatisme" d'Étéocle : « En tout cas, dans la traduction, c'est comme ça ! » On attend bien du candidat d'être un passeur de texte, traducteur, commentateur. Si un sujet comme « Le sang » dans la tragédie d'Eschyle a pu être donné, c'est que le vocabulaire même du sang demande à être analysé dans ses nuances.

Sans renchérir sur ce problème de l'existence du texte dans le propos du candidat, émettons l'hypothèse qu'une lecture expressive d'un passage (quelques lignes) peut servir très efficacement une démonstration sur la force de la parole dans la tragédie, l'enjouement chez La Fontaine ou Rabelais, l'adresse dans les pièces de Lagarce.

Le retour au texte, par des incursions fréquentes et souples, est le gage d'une fidélité à l'œuvre qui empêche de s'évader dans un propos général, qui confère des appuis d'analyse. Aussi est-on étonné de voir trop peu de candidats se mettre en situation de commenter plus précisément certains passages, se privant ainsi du matériau même du texte.

c) dans un souci de partage avec le jury.

A l'issue du temps de préparation, beaucoup de candidats oublient la dimension orale et communicationnelle de l'épreuve.

Les jurys constatent en effet une fâcheuse tendance à rédiger le propos *in extenso* plutôt qu'à en constituer seulement la trame (un recueil des exemples, une série de pensées ou de formulations fortes) qu'une parole libre viendra développer au moment de l'oral. D'où des prestations qui perdent de leur naturel et de leur élégance. Sur le plan de la communication,

les pratiques professionnelles des candidats peuvent offrir de bons appuis. Souvent ceux-ci font preuve d'assurance et de clarté dans leur propos, mais rappelons qu'il ne s'agit ni d'une communication de type pédagogique, ni d'un cours de collège ou de lycée sur une œuvre.

Le registre de la parole est large et varié. Le candidat doit se donner la liberté de réfléchir à haute voix sans recourir à ses notes, ni se perdre. La dimension démonstrative est prédominante : le candidat doit savoir tantôt animer une délibération littéraire ou une analyse globale, tantôt se reporter à un passage précis pour le gloser et le commenter.

Il faut savoir mêler sa voix à celle de l'œuvre puisque la lecture ou l'évocation de brefs extraits vient alterner avec le propos réflexif. Cet acte ne peut se réaliser qu'à partir d'une bonne organisation préalable de l'oral, en utilisant des signets pour se reporter sans hésitation à certains passages du livre.

L'entretien qui suit la leçon (sur une dizaine de minutes) n'est nullement une *disputatio* (au sens d'un affrontement entre deux thèses) ou le lieu de la polémique. Le jury tente de cerner la capacité du candidat à corriger un propos, de sonder la solidité de ses connaissances, de relancer la réflexion, de faire étayer une postulation d'analyse ou entrevoir une autre perspective possible. C'est un dialogue avec le jury où les règles de la conversation (civilité, politesse, écoute, tact) prédominent.

On l'aura compris, la leçon ou l'étude littéraire est un bel exercice. Que l'on se rassure, il n'existe pas de leçon ou d'étude littéraire modèle. Nous espérons avoir fait comprendre que l'épreuve dans sa mise en œuvre consiste à déployer des savoirs et des compétences au service du texte. *In fine*, lorsque celle-ci est réussie, on en oublie les codes et la rhétorique pour n'entendre qu'un lecteur dans un rapport vital et passionnant avec une œuvre littéraire...

Sujets proposés en 2012 sur

Xénophon

La représentation de Socrate dans les œuvres de Xénophon au programme

L'Economique, un simple traité d'économie ?

Argent et valeur morale dans les œuvres de Xénophon au programme

Les nourritures terrestres dans les œuvres de Xénophon au programme

Le *Banquet* et *L'Economique*, une apologie de Socrate ?

Les différentes formes d'amour dans les œuvres de Xénophon au programme

Maître et disciples dans les œuvres de Xénophon au programme

Justice et injustice dans les œuvres de Xénophon au programme

Etude Littéraire : Xénophon, *Economique*, V, 1 - VII, 3

Etude littéraire : Xénophon, *Economique*, VII, 4-43

Etude littéraire : Xénophon, *Banquet*, chapitres I-II

Horace

Horace dans les *Satires* au programme

La forme littéraire de la satire dans les œuvres d'Horace au programme

L'art poétique dans les *Satires* d'Horace

Bien et mal dans les *Satires* d'Horace

Horace, biographe de lui-même dans les *Satires* au programme

Mécène dans les *Satires* d'Horace au programme

Le goût de la liberté dans les *Satires* d'Horace au programme

Etude littéraire *Satires*, I, 1, v. 1-121

Etude littéraire *Satires*, I, 5

Etude littéraire *Satires* II, 2 (en entier)

Rabelais

La polyphonie dans *Le Quart Livre*

Rabelais poète dans *Le Quart Livre*

La démesure dans *Le Quart Livre*

Le burlesque dans *Le Quart Livre*

Le Quart Livre : un roman exemplaire ?

Etude littéraire : *Le Quart Livre*, chap. 12-16

Etude littéraire : *Le Quart Livre*, chap. 18-22

Etude littéraire : *Le Quart Livre*, chap. 35-38

Etude littéraire : *Le Quart Livre*, chap. 57-62