



Concours du second degré

Rapport de jury

AGREGATION et CAER-PA INTERNE

Section : Lettres classiques

Session 2014

Rapport de jury présenté par :

Mme Anne ARMAND
Inspectrice générale

SOMMAIRE

Composition du jury	p. 3
Commentaires sur la session 2014	p. 5
Bilan de l'admissibilité du concours interne	p. 8
Bilan de l'admissibilité du CAER-PA	p. 9
Bilan de l'admission du concours interne	p. 10
Bilan de l'admission du CAER-PA	p. 11

ÉPREUVES D'ADMISSIBILITE

Composition française	p. 12
Version latine	p. 34
Version grecque	p. 42

ÉPREUVES D'ADMISSION

Leçon	p. 50
Explication d'un texte français postérieur à 1500	p. 59
Exposé de grammaire	p. 66
Explication d'un texte latin ou grec	p. 73

COMPOSITION DU JURY

SESSION 2014

Présidente

Mme Anne ARMAND
Inspectrice générale

Vice-présidents

M. Eric Foulon
Professeur des Universités

Académie de TOULOUSE

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. Loïc BERTRAND
Professeur de CPGE

Académie de PARIS

Mme Marie BOMMIER-NEKROUF
Professeur de chaire supérieure

Académie de LILLE

M. Thierry BRIGANDAT
Professeur de chaire supérieure

Académie de NANTES

Mme Isabelle COGITORE
Maître de conférences des universités

Académie de GRENOBLE

M. Richard CRESCENZO
Professeur des universités

Académie de DIJON

M. Jean-Pierre DE GIORGIO
Maître de conférences des universités

Académie de CLERMONT-FERRAND

Mme Estelle DOUDET
Maître de conférences des universités

Académie de LILLE

M. Eric DOZIER
Inspecteur d'académie / Inspecteur pédagogique régional

Académie de CRETEIL

M. Ludovic FORT
Inspecteur d'académie / Inspecteur pédagogique régional

Académie de VERSAILLES

M. Dominique GIOVACCHINI
Professeur de chaire supérieure

Académie de CRETEIL

M. Laurent GOURMELEN
Maître de conférences des universités

Académie de NANTES

M. Daniel GUILLAUME Inspecteur d'académie / Inspecteur pédagogique régional	Académie de CRETEIL
Mme Martine HUSSON Inspecteur d'académie / Inspecteur pédagogique régional	Académie de NANTES
Mme Pascale JOUANNA Maître de conférences des universités	Académie de LYON
Mme Catherine LACHNITT Inspecteur d'académie / Inspecteur pédagogique régional	Académie de LYON
M. Emmanuel LASCOUX Professeur de Première supérieure	Académie de ROUEN
Mme Virginie LEROUX Maître de conférences des universités	Académie de REIMS
Mme Sophie MORAND Professeur de CPGE	Académie de CRETEIL
Mme Catherine PÉZERET Professeur de Première supérieure	Académie de VERSAILLES
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. Trung TRAN Maître de conférences des universités	Académie de MONTPELLIER

COMMENTAIRES SUR LA SESSION 214

En assurant pour la première fois cette année la présidence du concours interne de l'agrégation de lettres classiques, après les quatre années de présidence d'Estelle Oudot, je retrouve pourtant un concours que j'ai le sentiment de connaître déjà. J'ai en effet présidé pendant quatre années le concours externe des sessions 2003, 2004, 2005, 2006, et je retrouve le même haut niveau d'exigence dans les trois disciplines, la même implication des membres du jury, universitaires, inspecteurs, professeurs de CPGE, à la fois dans la préparation du programme, dans la correction collective des copies d'écrit, dans la collégialité des épreuves orales, et la même qualité des candidats. Très peu de copies indigentes ou scandaleuses à l'écrit, quelles que soient les notes obtenues, pas de candidat perdant totalement ses moyens à l'oral ni se montrant étranger au comportement attendu d'un enseignant à l'oral. Un visiteur dans les couloirs du lycée Hélène Boucher serait sans doute surpris de croiser des candidats soulignant la qualité d'accueil et d'écoute des interrogateurs qu'ils avaient rencontrés, et globalement l'ambiance studieuse mais détendue du jury.

C'est donc avec un grand plaisir que j'ai piloté la session 2014, l'année même où je présidais la dernière session du CAPES externe de lettres classiques, qui disparaît. C'est une modalité de concours qui s'est éteinte avec la réunion des différentes options lettres modernes et lettres classiques dans l'unique CAPES de lettres désormais, et non une discipline, c'est-à-dire une formation intellectuelle particulière, un rapport spécifique à la culture, à la littérature et à la langue, qui se serait éteinte.

Les professeurs de lettres qui souhaiteront à l'avenir préparer le concours interne de l'agrégation de lettres classiques et du CAER-PA trouveront dans les pages qui suivent toutes les indications leur permettant de comprendre l'esprit du concours, les attentes pour chaque épreuve, et les conseils pour s'y préparer au mieux, sans avoir à redouter un concours qui demeure une expérience particulièrement enrichissante de formation intellectuelle, professionnelle et humaine.

• Les candidats

Pour un nombre de postes qui ne varie pas depuis trois ans pour le concours public, et peu pour le concours privé, le nombre des candidats qui se sont présentés aux épreuves écrites est en augmentation :

Agrégation

2014	308 pour 40 postes
2013	276 pour 40 postes
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

2014	46 pour 4 postes
2013	32 pour 5 postes
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

Lors de cette session, le candidat le plus âgé à se présenter était né en 1950 (64 ans), le plus jeune en 1986 (28 ans). Le candidat le plus âgé déclaré reçu avait 49 ans, le plus jeune 28 ans.

- Les résultats d'ensemble

Le concours interne de l'agrégation comme celui du CAER-PA sont des concours de haut niveau. Un candidat déclaré admis a obtenu au moins 11,03 de moyenne au concours public, et 12,35 au concours privé, sur un ensemble de deux épreuves écrites et de trois épreuves orales, portant sur les trois composantes de la section lettres classiques, français, latin, et grec, et sur un ensemble de dix œuvres ou auteurs.

Barres d'admission

	Agrégation	CAER-PA
2014	11,03	12,35
2013	9,79	8,76
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

Sans s'avancer sur une élévation du niveau des candidats par rapport aux années précédentes, car les échelles de notation propres à chaque jury sont discutées chaque année en fonction des choix des sujets pour l'écrit et des spécificités des œuvres au programme, les résultats de cette session appellent un commentaire particulier. Les notes obtenues témoignent de la grande qualité du concours privé : si en 2013 un poste n'a pas pu être pourvu, cette année l'écart de résultat entre le quatrième et dernier candidat admis et le premier candidat collé était tel que le jury a proposé ce candidat en liste complémentaire. La barre d'admission en liste principale, 12,35, est de presque quatre points supérieure à celle de la session 2013. Les candidats comme leurs préparateurs doivent en être félicités.

- Les épreuves écrites

Dans les deux concours, public et privé, les meilleurs résultats ont été excellents : le premier admissible dans le public a obtenu une moyenne de 17.50 / 20, et de 16.60 / 20 dans le privé. Les deux barres sont fort proches : 11.10 pour le public, 11.70 pour le privé.

Les candidats (et leurs préparateurs) ont pu s'inquiéter de savoir si, au moment d'un passage de relais entre une ancienne et une nouvelle présidente, les barèmes de notation allaient évoluer. Il n'en a rien été. Les attentes des épreuves ne dépendent pas des personnes mais de la nature des épreuves : en langues anciennes, il faut savoir lire, identifier la morphologie et la syntaxe, et traduire ; en français, il faut savoir lire, étudier des extraits d'une œuvre littéraire en vue d'une démonstration, composer un devoir qui déroule cette démonstration, en faisant preuve de qualités d'analyse littéraire et de savoir faire didactique. Le rapport sur l'épreuve de composition française rassurera préparateurs et candidats sur l'absence d'esprit de système chez les lecteurs des copies.

- Les épreuves orales

L'oral constitue un ensemble d'épreuves de haut niveau, auxquelles les candidats réussissent fort honorablement, et très bien pour les admis, comme en témoigne le tableau suivant :

	Moyennes présents	Moyennes admis
Leçon	9.21	11.35
Explication français	8.51	10.09
Explication latin	10.10	12.81
Explication grec	8.21	10.67

En répétant ce qui est écrit chaque année dans les rapports de concours, rappelons que l'oral joue un rôle d'importance égale à l'écrit, et que tout candidat admissible doit être convaincu qu'il peut dans cette seconde partie du concours donner toute son énergie. Une note moyenne, voire basse, dans une des épreuves écrites peut se trouver compensée lors d'une épreuve orale, car dans les trois épreuves, toute l'échelle de notation a été utilisée. Les notes minimales et maximales attribuées ont été les suivantes :

	Minimales	Maximales
Leçon	1 / 20	19 / 20
Explication français	3 / 20	19 / 20
Explication latin	1.5 / 20	20 / 20
Explication grec	0.75 / 20	20 / 20

Ce dernier tableau appelle un commentaire. On comprend très bien comment un candidat admissible, qui a donc produit à l'écrit un devoir de didactique sur une des œuvres au programme et une version en langue ancienne peut obtenir, à l'oral, une note aussi basse que les notes minimales indiquées ci-dessus ; ce candidat aura consacré la majeure partie de son temps de préparation aux épreuves écrites, en renvoyant le travail des œuvres latines ou grecques à plus tard. Mais les œuvres latines et grecques sont, comme les œuvres d'auteurs français, de haut niveau d'exigence ; on n'aborde pas un extrait de Sophocle, de Thucydide, de Tacite ou de Virgile sans une réelle préparation.

Les pages qui suivent ne dressent pas de listes d'erreurs, de bévues, de perles relevées dans les copies ou entendues pendant l'oral, mais des corrigés rédigés, précis et commentés, pour aider en toute clarté les candidats.

Anne ARMAND

BILAN DE L'ADMISSIBILITE**Concours EAI AGREGATION INTERNE****Section / option : 021A LETTRES CLASSIQUES**

Nombre de candidats inscrits : 441

Nombre de candidats non éliminés : 308 Soit : 69.84% 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 : 90 Soit : 29.22% des non éliminés

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilitéMoyenne des candidats non éliminés : 0187.51 *(soit une moyenne de : 9.38 / 20)*Moyenne des candidats admissibles : 0257.36 *(soit une moyenne de : 12.87 / 20)****Rappel***

Nombre de postes : 40

Barre d'admissibilité : 0222 *(soit un total de : 11.10 / 20)*
(Total des coefficients des épreuves d'admissibilité : 20)

BILAN DE L'ADMISSION**Concours EAI AGREGATION INTERNE****Section / option : 021A LETTRES CLASSIQUES**

Nombre de candidats admissibles : 90

Nombre de candidats non éliminés : 90 Soit : 100.0 % 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 admis sur liste principale : 40 Soit : 44.44% des non éliminés

Nombre de candidats admis sur liste complémentaire : 0

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 : 0435.34 (*soit une moyenne de : 10.89 / 20*)Moyenne des candidats admis sur liste principale : 0497.74
(*soit une moyenne de : 12.44 / 20*)

Moyenne des candidats admis sur liste complémentaire

Moyenne des candidats admis à titre étranger

Moyenne portant sur le total des épreuves d'admissionMoyenne des candidats non éliminés : 0177.99 (*soit une moyenne de : 08.90 / 20*)Moyenne des candidats admis sur liste principale : 0219.04
(*soit une moyenne de : 10.95 / 20*)

Moyenne des candidats admis sur liste complémentaire

Moyenne des candidats admis à titre étranger

Rappel

Nombre de postes : 40

Barre de la liste principale : 0441.00 (*soit une moyenne de : 11.03 / 20*)*(Total des coefficients : 40, dont admissibilité : 20, admission : 20)*

BILAN DE L'ADMISSIBILITE**Concours EAH ACCES ECHELLE REM.AGREGATION-PRIVE****Section / option : 021A LETTRES CLASSIQUES**

Nombre de candidats inscrits : 66

Nombre de candidats non éliminés : 46 Soit : 69.70 % 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 : 9 Soit : 19.57% des non éliminés

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité

Moyenne des candidats non éliminés 0166.87 (*soit une moyenne de : 8.44 / 20*)

Moyenne des candidats admissibles : 0268.00 (*soit une moyenne de : 13.40 / 20*)

Rappel

Nombre de postes : 4

Barre d'admissibilité : 0234.00 (*soit un total de : 11.70 / 20*)
(*Total des coefficients des épreuves d'admissibilité : 20*)

BILAN DE L'ADMISSION

Concours EAH ACCES ECHELLE REM.AGREGATION-PRIVE

Section / option : 021A LETTRES CLASSIQUES

Nombre de candidats admissibles : 9

Nombre de candidats non éliminés : 9 Soit : 100.00 % 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 admis sur liste principale : 4 Soit : 44.44 % des non éliminés

Nombre de candidats admis sur liste complémentaire : 1
Soit : 11.11 % 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 : 0493.44 (*soit une moyenne de : 12.34 / 20*)

Moyenne des candidats admis sur liste principale : 0561.50
(*soit une moyenne de : 14.04 / 20*)

Moyenne des candidats admis sur liste complémentaire : 0492.00
(*soit une moyenne de : 12.30 / 20*)

Moyenne des candidats admis à titre étranger

Moyenne portant sur le total des épreuves d'admission

Moyenne des candidats non éliminés : 0225.44 (*soit une moyenne de : 11.27 / 20*)

Moyenne des candidats admis sur liste principale : 0263.50
(*soit une moyenne de : 13.18 / 20*)

Moyenne des candidats admis sur liste complémentaire : 0254.00
(*soit une moyenne de : 12.70 / 20*)

Moyenne des candidats admis à titre étranger

Rappel

Nombre de postes : 4

Barre de la liste principale : 0494.00 (*soit une moyenne de : 12.35 / 20*)

Barre de la liste complémentaire : 0492.00 (*soit une moyenne de : 12.30 / 20*)
(*Total des coefficients : 40, dont admissibilité : 20, admission : 20*)

ÉPREUVES D'ADMISSIBILITÉ

RAPPORT SUR LA COMPOSITION FRANÇAISE

L'épreuve d'admissibilité se définit comme une "composition à partir d'un ou plusieurs textes des auteurs de langue française du programme publié au Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale ». Il est attendu du candidat qu'il « expose les modalités d'exploitation dans une classe déterminée par le jury d'un, de plusieurs ou de la totalité des textes." (B. O. n° 32 du 29 septembre 1988).

Nature de l'épreuve

Nous insistons pour commencer sur le terme « composition », véritable *trivium* de cette épreuve. Les candidats, notamment ceux qui affronteront les sessions à venir, savent désormais, car les rapports et les formateurs le répètent à l'envi, qu'il ne saurait être question de juxtaposer des séances de lecture « analytique » correspondant chacune à l'un des textes du corpus proposé. La juxtaposition ne saurait former une « composition ». Soit, mais alors que faire et comment faire ? La question est légitime car la composition sur textes d'auteurs est au carrefour de la séquence d'enseignement et de la dissertation ; c'est un hybride et parfois une chimère. A la séquence, elle emprunte la fixation d'objectifs d'enseignements et le choix de l'ordre d'étude des textes (cette année, les textes étaient présentés dans l'ordre de la narration romanesque et c'est l'usage qui prévaut pour présenter les corpus « agrégatifs »). C'est là l'aspect didactique essentiel qui répond à deux questions que l'agrégatif doit toujours garder à l'esprit : que vais-je choisir d'enseigner et pourquoi ? La didactique exige et implique une hiérarchie des choix d'un bout à l'autre de la séquence. Mais qui dit « composition » indique clairement que la rhétorique de l'exercice ressortit à une démonstration logique ; c'est pourquoi le devoir ne saurait se présenter sous la forme d'un cahier de textes rédigé, comme c'est encore parfois le cas.

La difficulté, réelle, de l'épreuve est qu'elle exige du candidat une vision à la fois synthétique d'un ensemble de textes *ET* une finesse analytique. En d'autres termes, il faut être capable de mettre au jour l'unité problématique d'un corpus (et pas seulement son unité thématique) c'est-à-dire justifier sa pertinence en termes didactiques *ET* de lire précisément et littérairement chaque texte qui compose le corpus.

En exergue de ce développement, insistons encore sur un point : la faiblesse des copies est trop souvent le manque d'attention lexicale. Tout se passe comme si l'agrégatif trouvait inutile - ou luxueux ? - de porter son scrupule sur les mots. Or, un enseignant de Lettres doit impérativement bâtir la construction du sens sur une explication lexicale, il n'y a pas d'autre solution pour que les élèves puissent « adhérer » à un cheminement lent et patient qui va les conduire de cette élucidation singulière à un mouvement d'interprétation plus général et plus global. Entendons-nous bien : ce travail lexical est bel et bien un enjeu didactique. Nous ne demandons pas aux candidats d'expliquer dans le devoir que les élèves font des recherches lexicales dans tel ou tel dictionnaire, ce qui relèverait d'un enjeu pédagogique et n'aurait pas sa place dans un devoir d'agrégation. Nous demandons aux agrégatifs d'expliquer le sens de mots carrefours, en tant qu'ils sont experts de leur discipline et qu'ils choisissent d'insister sur l'élucidation de tel mot.

Or, cette année, exceptionnelles ont été les copies qui ont jugé pertinent – ou nécessaire - d'explicitier les sens de termes comme « ultra » ou « libéral » ; or, quel élève de Première - sans vouloir préjuger d'un quelconque niveau - serait capable de définir avec justesse le sens dénoté de ces termes en contexte, à savoir aux alentours de 1830 du point de vue diégétique ? On voit bien dès lors que l'enjeu est bel et bien didactique *ET* littéraire : comment construire du sens si l'on doit s'interroger sur les relations entre roman et politique et qu'on n'explicité pas le sens de termes aussi cruciaux ? Lorsqu'un élève trouve dans un manuel que Stendhal est un romantique « libéral », que peut-il donc bien comprendre alors que le terme actuel est empreint d'un sens dérivé, notamment économique ? Les choses se compliquent lorsque le professeur explique que parmi les auteurs romantiques, Henri Beyle est le seul « à gauche » alors que les autres, et Hugo en tête, sont monarchistes. Et qu'il est « jacobin ». Comment articuler jacobinisme et libéralisme ? Ces questions étaient d'importance pour comprendre quelque chose à notre corpus et elles ont été singulièrement esquivées, comme si elles n'étaient pas pertinentes et qu'elles ne permettaient pas de construire du sens. De même, un certain flottement s'est fait jour lorsqu'il s'est agi de « caractériser » l'identité sociale des personnages : le marquis de La Mole est ainsi devenu un « bourgeois » et Julien un « arriviste » comme si le terme renvoyait à une « classe » sociale. Est-on alors bien certain que le terme « classe » qui figure dans le discours final de Julien ait des résonances marxistes en 1830 ? Toutes ces remarques soulignent à quel point la pesée du sens des mots doit animer la lecture et innerver l'ensemble de la composition littéraire et didactique.

Signalons aussi que cette esquivé de l'enjeu lexical se retrouve à l'oral d'explication de textes, et que nous ne saurions trop conseiller aux agrégatifs de corréliser la préparation de l'écrit et celle de l'oral ; savoir lire un extrait d'une des œuvres au programme (une « explication » de textes) est une compétence qui conditionne la réussite de l'épreuve de composition ; pourquoi alors ne pas se constituer un vivier d'explications de textes extraites d'une œuvre et se demander quel ensemble pourrait former un groupement cohérent. C'est la démarche du professeur qui choisit de travailler sur une œuvre intégrale et c'est aussi la démarche du concepteur du sujet d'agrégation ; elles sont identiques, à la seule différence que l'agrégatif doit mettre au jour les principes de cohérence qui président à la constitution d'un groupement dont il n'est pas « l'auteur ». Le professeur agrégatif, lecteur du corpus, doit se mettre dans la logique de l'autre, d'une certaine manière.

C'est cette logique que nous allons maintenant élucider à propos du corpus qui cette année était soumis à la sagacité et surtout à la lecture des candidats.

Analyse du sujet de la session 2014

Cinq extraits de *Le Rouge et le Noir* de Stendhal vous sont proposés. Dans un développement composé et rédigé, vous présenterez, à partir de l'analyse que vous ferez de ce corpus, les modalités de son exploitation dans un projet didactique à l'intention d'une classe de Première. Vous vous intéresserez à la relation qui se tisse entre roman et politique.

Liste des textes joints :

1. *Le Rouge et le Noir*, Livre I, chap. XVII : « Le premier adjoint »,
2. *Le Rouge et le Noir*, livre I, chap. XXII : « Façons d'agir en 1830 »
3. *Le Rouge et le Noir*, livre II, chap. XIII : « Un complot »
4. *Le Rouge et le Noir*, livre II, chap. XXII : « La discussion »
5. *Le Rouge et le Noir*, livre II, chap. XLI : « Le jugement »

Un premier constat s'imposait à la réflexion du candidat : la longueur du corpus. Pourquoi ? Parce que il était *de facto* impossible de proposer une succession d'études analytiques de

chaque texte. Le candidat était conduit à opérer des choix, les sept heures imparties étant nettement insuffisantes pour proposer une étude exhaustive des textes. Nous pourrions dire que la longueur forçait le candidat - professeur à hiérarchiser ses objectifs et à s'y tenir strictement. Les dix pages qui constituaient le sujet tel qu'il se présentait aux candidats impliquaient une lecture synthétique d'un ensemble dont il fallait percevoir l'unité organique aussi bien que la cohérence problématique. Mais cette lecture synthétique n'interdisait pas, bien au contraire, une lecture fine - notamment arrimée à une prise en compte lexicale - de certains passages des textes. Rappelons que rien n'interdit de centrer l'analyse sur un extrait d'un texte (rien n'oblige à traiter tous les textes de la même façon) ; en revanche, le cahier des charges de l'épreuve interdit d'exclure un des textes du corpus.

Une fois ce constat établi, le candidat devait affronter la question de l'articulation entre l'indication d'une orientation problématique et la lecture de l'ensemble des textes. Rappelons aussi que l'indication problématique n'est pas une suggestion, mais bel et bien une contrainte : aucun adverbe ne vient modaliser cette proposition (du type « vous pourrez notamment vous intéresser à ... »). Les candidats doivent s'inscrire dans ce champ de la réflexion et ne pas digresser vers autre chose.

La question est donc bel et bien roman *ET* politique. Nous renvoyons les candidats aux différents sujets de leçon qui demandent d'articuler deux « notions ». Le rapporteur insiste, dans la perspective de la préparation du concours, sur la synergie réelle existant entre l'écrit et l'oral.

A propos de l'inscription du corpus dans un objet d'étude figurant en classe de Première, les candidats ont très majoritairement retenu « le personnage de roman du XVIII^e siècle à nos jours » ce qui était bien entendu pertinent ; les textes officiels précisent du reste que « l'objectif est de montrer aux élèves comment, à travers la construction des personnages, le roman exprime une vision du monde qui varie selon les époques et les auteurs et dépend d'un contexte littéraire, historique et culturel, en même temps qu'elle le reflète, voire le détermine » et que « le fait de s'attacher aux personnages permet de partir du mode de lecture qui est le plus courant. On prête une attention particulière à ce que disent les romans, aux modèles humains qu'ils proposent, aux valeurs qu'ils définissent et aux critiques dont ils sont porteurs ». Il est apparu cependant maladroit de « réduire » l'étude de ce corpus à l'étude de l'itinéraire du « héros » et à sa « formation » ; l'objet d'étude est certes le cadre large de l'étude, mais le corpus n'a pas pour fonction de démontrer que cet objet d'étude est la finalité de l'étude. C'est un *terminus a quo* et non un *terminus ad quem*. Précisons aussi qu'un devoir qui assimilait l'enjeu de la lecture du corpus à l'étude du roman de formation centré sur le trajet du héros manquait l'articulation proposée par le libellé ; la réflexion sur le personnage pouvait constituer une partie de devoir, mais en aucun cas la totalité.

Un exemple de problématisation de la lecture du corpus

Nous proposons ci-dessous *UNE* manière de problématiser la lecture du corpus et d'explicitier la logique de la démarche réflexive induite par ce choix. La suite de ce rapport donnera des exemples extraits de différentes copies de candidat pour illustrer qu'il n'y a pas une manière unique (qui serait donc attendue exclusivement par le jury) de réaliser la composition attendue sur ce corpus.

1) Position du problème

Le libellé indique qu'il faut interroger le lien qui se tisse entre politique et roman. Cette question n'a rien qui puisse surprendre un agrégatif et nous renvoyons ainsi aux sujets de leçons portant sur « La politique dans le roman », par exemple, ou aux corpus étudiés en classe portant eux aussi sur « La politique dans *le Rouge et le Noir* ». Mais là encore, un scrupule lexical s'impose : en français, le terme « politique » employé avec l'article zéro peut

aussi bien renvoyer à « la » politique qu' « au » politique ; le substantif peut être déterminé par un article masculin ou féminin. En anglais, deux mots différents marquent la distinction entre *politics* et *policy*.

Le *Trésor de la langue française* nous indique que le politique est un masculin singulier à valeur de neutre signifiant « tout ce qui a trait à la conduite des affaires de l'État » et donne par exemple une citation de Belorgey : « À la naissance des institutions révolutionnaires, le politique commande le technique (Belorgey *Gouvernement et administration*, 1967, p. 29) ». La politique, quant à elle, est la conduite effective des affaires publiques, menée, suivant certains principes, par les gouvernants d'un État.

On attendra le plus tôt possible dans le devoir une précision, sinon une définition de ce qu'on peut entendre d'abord par « la » politique : par exemple, qu'au XIX^{ème} siècle la politique, comme science et technique de gouvernement, est incluse dans la morale. C'est en 1831 (année de publication de notre roman) qu'on voit apparaître l'expression moderne « faire de la politique » au sens de carrière. On entendra par « la politique » donc tout ce qui est relatif à l'exercice du pouvoir et au gouvernement d'un Etat. Nous pourrions aussi reprendre la définition de Paul Veyne dans *Le pain et le cirque* : « Il y aura politique en cela qu'il y aura polémique autour de la conception du bien collectif ». Quoi qu'il en soit, on est en droit d'attendre des candidats qu'ils explicitent ce que signifie le terme et qu'ils ne se contentent pas de dire « c'est politique » ou « tout est politique », mais qu'ils dépassent le seul enjeu thématique par un questionnement problématique de l'ensemble du corpus pour en montrer la cohérence et l'enjeu. Rappelons aussi que toutes les remarques des candidats affirmant que le roman est une analyse implicite des journées de 1830 sont évidemment saugrenues puisque l'écriture du roman est antérieure à la révolution de 1830 et que c'est ce qui permet par exemple à Jules Janin d'intituler son article critique : « une chronique de 1829 ».

Dès lors, il est possible de formuler une question dont l'apparente simplicité a le mérite de poser clairement les enjeux transversaux de la lecture de ce corpus : *Peut-on donner un sens politique au roman par l'étude de ce corpus ?*

Nota bene : Nous mettons en italiques certains passages, par souci de lisibilité ; rappelons que l'usage dissertatif proscrit de procéder ainsi dans une copie, en soulignant, ou en utilisant des majuscules, voire des couleurs. Seule la syntaxe permet de mettre en évidence le plus important.

2) Introduction rédigée

Voici un exemple rédigé de ce qui peut faire office d'introduction au devoir :

Les contemporains ont unanimement lu *Le Rouge et le Noir* comme un roman militant, un roman à thèse ; Stendhal lui-même dans l'article adressé à Salvagnoli écrivait son dégoût pour la « France morale des Bourbons », son profond mépris de la Congrégation, des gens à argent, des jeunes nobles sans énergie et sans idées, « la France grave, morale, morose que nous ont léguée les Jésuites, la congrégation et le gouvernement des Bourbons de 1814 à 1830 » (page 731 de notre édition). Balzac dans l'article sur *La Chartreuse de Parme* classe sans hésiter le roman stendhalien dans la catégorie des « romans à idées ». Pour les contemporains, *Le Rouge et le Noir* est écrit par un jacobin, un libéral de l'extrême qui entend stigmatiser le temps présent et se faire le héraut de l'énergie des « primitifs ».

Donc les premiers lecteurs lisent *Le Rouge et le Noir* comme une manière de roman engagé (à gauche !) ; parmi les romantiques, Beyle fait figure de coup de pistolet dans le concert puisque c'est le seul écrivain libéral (c'est-à-dire partisan de la Révolution française et contre la Restauration). C'est une évidence trop souvent perdue de vue :

si l'on n'avait comme source documentaire sur la Restauration que ce roman, force serait de conclure qu'il n'y a strictement rien à sauver de ce régime. Tous les épisodes les plus politiques et événementiels (même s'ils sont en réalité fictionnels) donnent une image très sombre du régime écrit par la « chronique de 1830 ». C'est « un jacobin mécontent » (page 637) qui écrit, qui voit et qui juge. Stendhal écrit dans le même article à Salvagnoli : « en faisant le portrait de la société de 1829 (époque où ce roman a été écrit), l'auteur s'exposait à déplaire aux laids visages dont il traçait les ressemblances, et ces laids visages alors tout puissants pouvaient fort bien le traduire devant les tribunaux et l'envoyer pour treize mois aux galères de Poissy comme MM. Magallon et Fontan ».

Doit-on alors lire le corpus présenté comme un ensemble exposant les « idées politiques » jacobines de Stendhal, à la suite des contemporains qui ont reconnu dans ce roman une écriture du désenchantement pour reprendre l'expression de Balzac ? La grande réussite de Stendhal, aux yeux de Balzac qui l'en loue mais aussi des critiques contemporains, qui souvent le reconnaissent tout en le déplorant, est d'avoir saisi l'esprit de l'époque : celui d'une crise, d'une fin de règne, « la senteur cadavéreuse d'une société qui s'éteint » (Balzac). Ainsi, *Le Rouge et le Noir* exposerait le constat critique induit par une analyse politique au scalpel.

Il faut interroger à la lumière de notre corpus cette évidence sans doute trompeuse. Si le roman inclut bien en son sein la politique comme représentation d'une société contemporaine, doit-on pour autant lire les textes comme une prise position massive et non équivoque, une prise de position politique en somme ?

Commentaire : Cette introduction joue le rôle à la fois d'une mise au jour des enjeux politiques et romanesques du corpus, en prenant le risque calculé mais nécessaire de définir les termes cruciaux par lesquels s'écrivent et se pensent *le* et *la* politique dans le roman. D'emblée, le lecteur de la copie - analogue de l'élève de Première étudiant le corpus sous la bienveillante diligence de son professeur - sait ce qu'il doit entendre par « libéral », « ultra » et « politique » : les termes sont explicités clairement à l'initiale du devoir, ce qui va permettre à l'élève - lecteur de se repérer et de comprendre quel en est le sens en contexte.

La présence de la référence à l'article que Beyle écrit à Salvagnoli joue comme une garantie d'autorité et de connaissance de l'œuvre. Cet article figurait du reste en annexe de l'édition du concours.

On attend des candidats une réponse à la question à la fin de la séquence. Pour éviter de faire durer le suspens dans ce rapport, le lecteur comprend que « Stendhal » n'apporte pas une réponse politique et/ou idéologique au constat de désenchantement et de médiocrité ; sa réponse est *littéraire*, c'est ce roman chimère qui travaille la politique en son sein. Nous insistons encore une fois sur la logique démonstrative qui doit être constamment à l'œuvre dans la composition, quel que soit le plan adopté.

Voici trois exemples d'amorce du devoir empruntés à des copies réelles du concours :

1) « *Le Rouge et le Noir* paraît d'une part chez Levassasseur dans un format in 8°, et d'autre part avec le sous-titre « Chronique du XIXème siècle ». Ces deux éléments montrent donc que l'auteur avait deux ambitions : il recherchait le mérite littéraire (les romans populaires étaient édités au format in 12°) et prétendait avoir saisi l'esprit du siècle à son aurore.

Stendhal, dans le corpus qui nous occupe, écrit sous le masque de « l'auteur » que « la politique au milieu des intérêts de l'imagination, c'est un coup de pistolet au milieu d'un concert » (texte 4). Aussi notre sujet, portant sur les liens du romanesque et du politique, paraît-il bien paradoxal. Si la politique est une thématique si grossière,

pourquoi irrigue-t-elle *Le Rouge et le Noir* ? Le roman historique transforme l'histoire en matière romanesque, mais un roman écrit en 1830 et s'intitulant « chronique du XIX^{ème} siècle » ne peut pas être considéré comme historique. Comment Stendhal s'est-il emparé de la politique pour en faire une matière romanesque ?

Le sujet nous invite à étudier « la relation qui se tisse entre roman et politique » avec une classe de Première. Nous aborderons ces textes dans le cadre de l'objet d'étude « le personnage de roman du XVIII^{ème} siècle à nos jours ». Les élèves ont déjà étudié en Seconde quelques romans du XIX^{ème}, dans le cadre de l'objet d'étude « roman et nouvelle du XIX^{ème} : le réalisme et le naturalisme », qui seraient dans cette séquence un précieux contrepoint du *Rouge et le Noir*. En effet, *le Père Goriot* de Balzac ou *Madame Bovary* de Flaubert n'entretiennent pas de liens aussi étroits avec la politique que l'œuvre qui nous occupe. Nous pourrions donc proposer aux élèves de réfléchir à la façon dont un auteur présente une réponse romanesque aux enjeux politiques de son temps à travers la construction d'un personnage. »

Commentaire : L'articulation entre politique et roman est bien cernée et bien comprise. Cependant cette amorce n'explique pas suffisamment la distinction pourtant présente dans la copie entre le politique et la politique ; ce flottement définitionnel est dommageable. La présence de l'adjectif « paradoxal », que le jury a trouvé dans beaucoup de copies cette année, est excessive : le genre même du roman historique, auquel certes on ne peut pas agréger simplement *Le Rouge et le Noir*, n'a en soi rien de paradoxal dans la mesure où les *realia* constituent la matière même du roman. La remarque du texte 4 concernant le coup de pistolet dans un concert est bienvenue. L'orientation problématique est claire et efficace.

2) « *Le Rouge et le Noir*, au titre volontairement énigmatique, polysémique, et donc équivoque porte comme sous-titre « chronique de l'année 1830 ». Stendhal cherche donc paradoxalement à placer cette œuvre de fiction du côté d'une réalité précise, historique et donc politique, à l'inscrire dans sa propre époque, c'est-à-dire dans une forme d'actualité. D'ailleurs, l'histoire tragique de son héros n'est-elle pas inspirée d'un fait divers ? Le roman semble donc tourné volontairement vers la politique. Et Stendhal chercherait à mettre en scène un homme de son temps, c'est-à-dire un personnage symbolisant les aspirations d'une nouvelle classe éduquée.

Si tel est le cas, *Le Rouge et le Noir* serait donc une œuvre « engagée », « miroir » de son époque que l'auteur aurait « promené le long d'une route », tourmentée, marquée par la médiocrité des provinciaux et des puissants, par les injustices.

Mais cette relation entre roman et politique n'est-elle pas plus complexe, n'est-ce pas réduire l'œuvre que de parler surtout de ses idées quand on voit à quel point Stendhal s'amuse ! Plutôt que de voir la fiction au service d'une forme de dénonciation, cette critique n'est-elle pas davantage le support pour une écriture foisonnante et qui revendique sa liberté ? »

Commentaire : Des connaissances bienvenues, mais l'inflexion problématique ne convainc pas : peut-on dire que Stendhal « s'amuse » à représenter la politique de son temps dans sa petitesse et sa médiocrité alors qu'il serait bien plutôt question d'ironie et de critique satirique ? Rappelons ici que le choix des termes littéraires pour caractériser une écriture est absolument capital et requiert une précision incontestable. Quant aux idées, rappelons simplement l'admiration fondatrice que Stendhal professe pour les Idéologues, Destutt de Tracy en tête à qui l'on doit l'introduction en français du mot « idéologie ». Enfin, parler de « roman engagé » à propos de Stendhal semble singulièrement anachronique, à moins d'expliquer quel sens donner au terme « engagé » au XIX^{ème} siècle.

3) « À deux pas de la mort, je suis encore hypocrite ! Ô dix-neuvième siècle ! » Ces mots de Julien Sorel, héros du *Rouge et le Noir*, alors qu'il s'apprête à mourir, montrent bien l'importance du fait politique dans ce roman, et la façon dont il s'invitent dans la conscience des personnages, voire la détermine. La Révolution française, véritable

bouleversement de l'histoire a brutalement plongé l'individu dans la politique, elle l'oblige à se définir politiquement. L'être humain n'est plus « emmailloté » par le sang, la famille, le lignage, comme l'affirme Mona Ozouf. Il est sommé de trouver une place dans la société. L'époque de la Restauration ne fait qu'amplifier ce phénomène. Ainsi, Stendhal, dans *Racine et Shakespeare*, affirme que l'individu se résume à cette question désormais : est-il ultra ou libéral ? Voilà pourquoi Ansel replace le roman de Stendhal dans cette perspective strictement politique. Devenu un « classique », l'un des exemples du « roman de formation » du XIX^{ème} siècle, ce roman a été quelque peu détaché de la question politique par l'histoire littéraire. Or, Ansel nous le rappelle dans *Stendhal littéral*, le romancier a bel et bien écrit pour ses contemporains un roman dont les sous-titres, « Chronique du XIX^{ème} siècle », « Chronique de 1830 », suffisent à rappeler cet enjeu. Ansel cite d'ailleurs la critique contemporaine de Stendhal, Jules Janin par exemple, qui évoque la « rage antibourgeoise antijésuitique » de Stendhal. Julien est « Tartuffe sans manchette », « Tartuffe en habit sale ». Toutefois, Stendhal dans la préface d'*Armance* qui décrit les « salons de 1827 » affirme vouloir éviter la « dissertation », pour laisser parler les faits. Un roman ne doit pas être le « prétexte » à une démonstration politique. S'il dit vouloir éviter « le vêtement du XV^{ème} siècle ou l'ogive », et parler des français de 1830, Stendhal n'en gomme pas moins la Révolution de 1830 dans son roman, les « Trois glorieuses », peu favorables au « jeu de l'imagination », comme il le dit dans la note liminaire. Verrières est une ville imaginaire, Stendhal n'a jamais mis les pieds à Besançon, indique la note finale du roman. C'est dire si s'instaure d'emblée une parenté, mais aussi une tension entre le roman et la politique, entre le romanesque et la chronique, le *romance* et la *novel*. L'itinéraire de Julien Sorel dont le corpus montre quelques étapes déterminantes semble à l'unisson de cette tension ».

Commentaire : Introduction très convaincante et très précise, situant bien les enjeux de la relation entre politique et roman. La référence aux travaux d'Yves Ansel sur Stendhal est tout à fait pertinente ici et permet à la réflexion d'être étayée ; même chose pour Mona Ozouf. L'orientation problématique est ancrée sur une réflexion lexicale autour des mots « libéral » et « ultra ». Enfin, la question du roman historique est habilement posée.

3) Plan du devoir

Rappelons ici le rapport de jury de la session 2011 qui précise cette délicate question du plan du devoir.

« 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) ».

Le type de plan suggéré en premier lieu s'apparente en quelque sorte à un grand commentaire composé d'un texte « imaginaire » qui serait l'ensemble des textes formés par le corpus. C'est le plan adopté par la très grande majorité des candidats qui eux-mêmes rejoignent en cela les propositions des précédents rapports de jury. Le type de plan suggéré en second lieu dissocie l'étude littéraire et les propositions didactiques, ce qui pose des problèmes techniques et rhétoriques quant à l'écriture même du devoir. Nous insistons sur la cohérence qui doit présider, quel que soit le type de plan adopté, à la progression du devoir. Une bonne copie est celle qui n'oublie jamais d'articuler projet d'ensemble et lecture singulière.

Ajoutons que l'évaluation des copies prend en compte les deux dimensions attendues, la qualité de la lecture littéraire et la qualité du projet didactique. Dans un plan qui réserve une dernière partie à la présentation d'une séquence didactique, le jury évalue la faisabilité de la proposition au regard de l'étude du corpus qui précède dans la composition. S'il ne voit pas comment telle ou telle étude proposée justifie les éléments de la séquence didactique et permet leur mise en œuvre avec une classe, l'évaluation de la qualité du projet didactique s'en ressent lourdement.

Nous proposons ci-dessous deux types de plan répondant la classification suggérée dans le rapport 2011 :

a) Plan numéro 1 (du type synthétique)

Position du problème (« introduction », si l'on est dans la logique de la rhétorique dissertative)

I) Un roman politique ? La représentation d'une société prise dans l'intrigue

- Un roman chronique du présent qui représente l'échiquier politique de la Restauration
- Une société vue et analysée par un héros mal né
- Un roman d'éducation ratée (Julien ne peut pas agir, il est spectateur là où on pouvait croire qu'il allait « changer le monde »)

II) Le coup de pistolet au milieu du concert : une écriture qui inclut la politique mais qui montre qu'elle ne peut pas être une valeur du présent en tant qu'idéal

- Un réalisme total : aussi bien la boue que le ciel
- Un héros paradoxal pris dans l'hypocrisie qu'il dénonce
- Un lyrisme qui n'aboutit pas à une action politique

III) La politique du roman : la mise en évidence de l'impossibilité de l'action

- Une théâtralité qui met au jour l'impossibilité de l'action politique
- Une ironie qui atteint le héros aussi bien que la société contemporaine
- Une tendresse refusée au héros ; il n'incarnera pas l'idéal et ne sera pas sauvé (la révolution n'aura pas lieu)

b) Plan numéro 2 (de type analytique)

Position du problème (« avant-projet » si l'on se place du côté didactique)

Séance 1 : Le roman stendhalien inclut en son sein la politique qui le menace ; l'auteur prend des risques (texte 4 et texte 5)

Séance 2 : Question de la « formation » du héros et de son inclusion au sein de la société de la Restauration - cette inclusion est politique - (corpus dans son ensemble) :

- Etude des positions politiques dans le système des personnages
- Etude des ancrages littéraires par rapport auxquels le héros se place

Séance 3 : La relation du héros à la politique (textes 2, 3, 4) :

- Mise en évidence d'une violence soumise, donc d'un état paradoxal qui souligne l'impossibilité de l'action
- Etude d'un lyrisme impuissant

Séance 4 : Interrogation sur la position de la voix narrative face à la question politique (corpus dans son ensemble)

- L'ironie et la théâtralité viennent infléchir la leçon politique : l'origine sociale du héros lui interdit d'être un nouveau Napoléon ou de trouver une place sociale acceptable pour lui
- Le roman stendhalien est l'écriture d'une nostalgie plus que d'une révolution à venir ; ce n'est pas un plaidoyer révolutionnaire, mais l'écriture pessimiste et désenchantée d'une utopie romanesque.

4) Proposition d'une composition à partir du corpus

La proposition détaillée qui suit adopte le déroulement du plan analytique (plan numéro 2). Nous avons choisi d'intituler « séance » chaque moment de la démonstration littéraire et didactique (il y a quatre séances proposées). L'ensemble des séances forme une séquence d'enseignement, mais il est bien entendu que c'est le cadre dissertatif qui prime et qui induit donc une présentation par « parties » de devoir. Il est impossible d'intituler une partie « séance » dans le devoir rédigé. Les protocoles didactiques ressortissent à la fois à l'étude synthétique (en séance 2, c'est l'ensemble du corpus qui est travaillé et lu ; en séance 1, c'est un passage du texte 4 qui constitue l'objectif de la séance). Insistons sur la variation possible, et sans doute nécessaire, sur le « calibre » des textes étudiés ; c'est cette variation qui donne son rythme et son dynamisme à l'ensemble de l'étude.

a) Première étape : Problématisation de la lecture du corpus

Il faut problématiser le sujet à partir de l'articulation entre roman et politique. Comment le roman entreprend-il d'écrire sur la politique ? Question que l'on peut déployer de plusieurs manières : le corpus nous présente-t-il les idées politiques du héros ? de l'auteur ? des personnages ? Nous renvoyons aux exemples proposés ci-dessus.

b) Première séance (étude d'un extrait du texte 4, comparaison avec un extrait du texte 5)

A ce titre, il est souhaitable de partir du texte 4 qui est « matriciel » parce que ce texte permet de problématiser l'articulation roman et politique. Remarquons que si le concepteur du sujet avait été retors, il n'aurait pas fait figurer le texte dans le corpus - et sa connaissance aurait été nécessairement requise ! La présence de ce texte, canonique, dans le corpus était donc un point d'appui à la démonstration et il fallait l'identifier comme tel. De manière surprenante, l'immense majorité des agrégatifs ont préféré reléguer l'analyse de ce texte en conclusion de leur devoir, lui donnant par là un aspect non pas prospectif ou programmatique, mais précisément conclusif. C'était sans doute une faute logique quant au statut de ce passage aux allures « théorique » et critique.

Rappelons brièvement de quoi il s'agit dans ce chapitre XXII de la deuxième partie intitulé « la discussion » : alors que Julien se désole de son malheur en amour (fin du chapitre 20), M. de la Mole le convoque pour lui confier une mission ; il s'agit d'assister à une réunion dont il devra mémoriser l'ensemble et prendre en notes l'essentiel. Les consignes qu'il lui donne laissent entendre qu'il s'agit d'une conspiration, ce que confirme la suite de sa mission : après avoir réduit les notes à quatre pages, Julien devra les mémoriser et « *aller les réciter à Londres* » (p. 494) à « *un grand personnage* » (p. 495). La montre du marquis fera office de signe de reconnaissance. Arrivé dans le salon des conspirateurs, Julien observe les lieux et identifie les personnes présentes, dont il ignore l'identité, par un détail significatif : sept sont déjà là, dont le maître de maison qu'il repère à sa « *physionomie et [son] éloquence d'un homme qui digère* » (p. 498). Il assiste à l'entrée de quatre personnes ; parmi elles, il identifie le jeune évêque d'Agde qu'il a rencontré à Bray-le-Haut et qui le reconnaît aussi. Très mal à l'aise en prenant conscience de « *l'importance des choses dont on parlait* » (p. 499), Julien,

assis «*au bas bout de table*», taille des plumes pour se donner une contenance, ce qui ne l'empêche pas de se sentir «*ridicule*». Julien suit le marquis de la Mole dans une maison. Il est au milieu d'une conspiration d'ultras. Il regarde les hommes qui l'entourent, il admire le Marquis de la Mole qui intervient au cours de la conversation pour demander aux autres de contribuer à la sauvegarde de la monarchie.

Stendhal entreprend donc d'écrire sur l'événement politique du présent : cet épisode renvoie aux conspirations des ultras qui souhaitent faire appel à l'Angleterre pour préparer un coup d'État contre la Charte. Il s'agit de mettre sur pied une armée secrète pour repousser le régime d'assemblée et le jacobinisme renaissant.

Ce texte offre un moment étrange où l'auteur prend la parole par parenthèses. C'est un passage critique : le roman s'y éprouve et se met en danger (de mort) : l'auteur écrit que si le roman inclut la politique, il risque « d'offenser mortellement une moitié des lecteurs, et ennuyer l'autre » (comme on dit « ennuyer mortellement »). *La politique est devenue, pour le roman même, un signe de discorde parce qu'elle devenue elle-même discordance.*

Il est nécessaire, dans une perspective didactique, de contextualiser dans l'œuvre de Stendhal l'image récurrente du coup de pistolet dans un concert ; nous sommes quasiment en présence d'un motif singulier à l'œuvre stendhalienne. Le sens figuré du mot « pistolet » dans le Littré qui nous indique l'enjeu polémique de l'insertion de la politique dans le roman : « Fig. Il a tiré son coup de pistolet, il a dit son mot dans une discussion, dans une dispute ; il a dit quelque chose de vif, de piquant. Il s'en est allé après avoir tiré son coup de pistolet. ¶ Fig. Tirer des coups de pistolet dans la rue, chercher à attirer l'attention par des paradoxes ». Cependant, l'image musicale du « concert » oblige à se soucier de ses variations, et il faut être sensible, ici, aux modulations, non du comparant pistolet, fixe comme un leitmotiv, mais des contextes et des autocommentaires. En fait, au XIXe siècle, « concert » (de l'italien *concerto* : « accord ») ne renvoie pas d'abord à un sens musical, mais à un sens social (dans Littré par exemple). De même, chez Stendhal, lors de la première apparition de la formule, la scène se passe dans un « salon » (et non dans une salle de concert). Voici les quatre occurrences de l'image dans l'œuvre de Stendhal, signe de son importance. Bien entendu, cette connaissance précise ne saurait être requise dans le cadre de la dissertation, mais elle nous permet de préciser l'enjeu que représente l'image pour Stendhal.

- *Racine et Shakespeare*, R. Fayolle (éd.), Garnier Flammarion, 1970, p. 115. **74** « De la censure » : « Que l'on vienne nous dire dans le salon où nous rions et plaisantons avec des femmes aimables que le feu est à la maison, à l'instant nous n'aurons plus cette attention légère qu'il faut pour les bons mots et les plaisirs de l'esprit. Tel est l'effet produit par toute idée politique dans un ouvrage de littérature ; c'est un coup de pistolet au milieu d'un concert. / La moindre allusion politique fait disparaître l'aptitude à tous ces plaisirs délicats qui sont l'objet des efforts du poète. [...] On a vu, chez nos voisins [anglais], les hommes du plus grand talent frapper de mort des ouvrages fort agréables en y introduisant des allusions aux intérêts passagers et âpres de la politique du moment. [...] L'effet somnifère de la politique mêlée à la littérature est un axiome en Angleterre ».

- Dans *Armance*, la deuxième apparition de l'apologue est plus brève : « Ce n'est pas sans danger que nous aurons été historien fidèle. La politique venant couper un récit aussi simple, peut faire l'effet d'un coup de pistolet au milieu d'un concert » (*Pléiade 1*, p. 162).

Suit l'occurrence du *Rouge et Le Noir* : « La politique [...] est une pierre attachée au cou de la littérature, et qui, en moins de six mois, la submerge. La politique au milieu des intérêts d'imagination, c'est un coup de pistolet au milieu d'un concert. Le bruit est

déchirant sans être énergique. Il ne s'accorde avec le son d'aucun instrument ».

Vient enfin la formulation de *La Chartreuse de Parme* : « La politique dans une œuvre littéraire c'est un coup de pistolet au milieu d'un concert, quelque chose de grossier et auquel pourtant il n'est pas possible de refuser son attention » (*Pléiade* 2, p. 405).

Dans le texte 4 de notre corpus, le passage se présente comme un dialogue entre l'éditeur et l'auteur ; l'éditeur nous a déjà « avertis » au début du roman : « cet ouvrage était prêt à paraître lorsque les grands événements de Juillet sont venus donner à tous les esprits une direction peu favorable aux jeux de l'imagination. Nous avons lieu de croire que les feuilles suivantes furent écrites en 1827 ». La conversation entre l'auteur et son éditeur nous indique que l'enjeu est la conception même du roman : soit le roman est une œuvre qui a pour principe « les intérêts d'imagination » et l'harmonie du « concert » c'est-à-dire de l'amour ; soit il est un « miroir » comme le rappelle malignement l'éditeur et doit donc refléter aussi bien « l'azur des cieus » que « la fange des borbiers de la route », comme le souligne l'intrusion d'auteur dans le chapitre XIX de la deuxième partie : « Eh, monsieur, un roman est un miroir qui se promène sur une grande route. Tantôt il reflète à vos yeux l'azur des cieus, tantôt la fange des borbiers de la route. Et l'homme qui porte le miroir dans sa hotte sera par vous accusé d'être immoral ! Son miroir montre la fange, et vous accusez le miroir ! Accusez bien plutôt le grand chemin où est le borbier, et plus encore l'inspecteur des routes qui laisse l'eau croupir et le borbier se former ».

Ce dialogue fictif entre l'éditeur et l'auteur manifeste bien la tension esthétique et morale qui est au principe même du romanesque stendhalien : Beyle choisit d'écrire des romans en haine d'une politique, *et singulièrement d'un régime qui fait triompher la mesquinerie et les intérêts particuliers*, mais agissant ainsi, il n'ignore pas qu'il écrit d'une certaine manière contre le roman qui doit être conduit par l'idéal et la passion. Ce dialogue est le principe d'une tension que l'ensemble du corpus déploie et travaille.

Le professeur a tout intérêt à proposer ainsi aux élèves un travail d'étude littéraire des parenthèses. L'extrait repose en effet sur deux métaphores intéressantes :

- La pierre au cou de la littérature : cette pierre signifie la pesanteur des intrigues politiques qui risquent d'entraîner la mort par noyade de la littérature ; Beyle nous indique que la littérature a besoin de légèreté et surtout (le mot est essentiel et il revient deux fois) d'énergie ; le héros stendhalien est un primitif énergique et à ce titre il est confronté à la pesanteur d'une société rigide et figée, marquée par la petitesse et la mesquinerie.
- Le coup de pistolet dans un concert : c'est une métaphore musicale qui signifie que l'intrigue politique (texte 2 par exemple) fait dissonance et discordance dans l'harmonie du roman. A cela s'ajoute le fait que si le romancier entreprend de se coltiner avec la pesanteur politique, il risque de devenir journaliste (risque que Beyle connaît fort bien et qui est à la fois politique et esthétique).

L'enjeu est donc à la fois esthétique *ET* politique ; les candidats qui ont restreint la réflexion à un seul enjeu esthétique (le « réalisme ») manquent tout un pan de la lecture du corpus. Ainsi, la note (cryptée selon une pratique chère à Beyle) qui figure dans notre édition (exemplaire Bucci) réfère à l'échec de Beyle en politique au moment de la révolution de Juillet (Guizot lui refuse un poste de préfet) ; cette note est donc écrite après coup. Les deux métaphores définissent clairement un défi qu'il va falloir relever : inclure la politique dans un roman qui *a priori* doit la refuser ; s'il l'inclut, il risque d'en mourir et de ne pas être lu : cela renvoie au motif des « happy few ».

Il convient à ce stade d'examiner tous les titres des chapitres du corpus : ils renvoient tous à des actions politiques au sens d'intrigue : « Façons d'agir en 1830 », « Le complot », « Le premier adjoint », « La discussion » (dans l'épisode de la note secrète) et enfin « Le

jugement » dont l'enjeu est bel et bien l'origine sociale de Julien et l'incapacité du héros à trouver une place / sa place dans la société de 1830.

Finalement dans cet extrait du texte 4, il faut retenir l'opposition essentielle entre « les intérêts d'imagination » et la pesanteur discordante : il n'y aura pas de roman de la seule passion, mais écriture politique d'un présent médiocre qui justement s'oppose à la passion idéale.

Le *Rouge et le Noir* est bien « une chronique de 1830 », mais sans se réduire à être un journal ou un « procès-verbal ». Beyle écrit : « l'auteur eût voulu placer une page de points » en lieu et place du « procès-verbal » qui transcrirait les notes prises par Julien faisant état de ce qui s'est dit pendant « la discussion ». L'auteur nous indique que ce procès-verbal avait vingt-six pages que le roman entreprend de récrire en « supprimant les ridicules dont l'excès eût semblé odieux ou peu vraisemblable ». C'est dire que le romancier transforme stylistiquement et moralement le style « journalistique » pour en faire du roman. Beyle oppose son propre roman aux journaux politiques, dont l'exemple est ici la *Gazette des Tribunaux*. (Rappelons d'ailleurs que Stendhal a découvert le procès d'Antoine Berthet dans la *Gazette des Tribunaux* de décembre 1827 dont le texte figure en annexe de notre édition).

On retrouve cette tension dans le titre du roman *Le Rouge et le Noir* (dont « le » sens a fait couler trop d'encre) : sans nommer exactement les signifiés de connotation à quoi renvoient les deux noms, nous pouvons comprendre que deux forces antagonistes se choquent : le Rouge signifie la passion, l'énergie symbolisée au début du texte 4 : « il était dans un salon tendu en velours rouge » ; le Noir, quant à lui, est thématiqué dans le corpus : texte 3 : « Moi, pauvre paysan du Jura condamné à porter ce triste habit noir ! ».

L'intérêt de cette analyse est qu'elle brasse tous les signifiants politiques essentiels de l'époque : la Congrégation, les Jésuites, la bourgeoisie, les libéraux. Nous la reprenons en conclusion.

C'est probablement pour cette raison que l'auteur doit tuer son héros à la fin. Comme il ne peut faire fortune ou trouver sa place dans la société de 1830, il est à son tour condamné à tirer un coup de pistolet sur la femme qu'il aime (un peu à la manière dont le roman doit inclure nécessairement en lui une « détonation », c'est-à-dire la politique contemporaine entendue comme force discordante et non énergétique). Le coup de pistolet final est le passage à l'acte par lequel ce qui était une menace planant sur le roman et le romanesque devient un événement diégétique.

On peut alors comparer cette prise de parole de l'auteur au style direct à une autre prise de parole au style direct : le discours de Julien devant le jury d'assises. Dans le texte 5, Julien devant le tribunal s'adresse directement aux jurés et leur rappelle que la pierre qu'il porte au cou est son origine sociale : il est fils de charpentier (comme le Christ ?), fils d'un scieur. Identiquement, l'auteur s'est adressé directement au narrataire ; c'est bien parce que le roman même est en jeu, lui aussi un genre « parvenu », entré par effraction dans les lettres, illégitime (même si Balzac travaille au même moment à établir sa légitimité). On pourrait dire qu'il y a une relation d'analogie entre le roman même et son héros. Ainsi, le professeur interroge et rapproche deux exemples de « parabases » : l'auteur qui prend la parole dans le texte 4, Julien qui prend la parole dans le texte 5.

On voit bien à l'issue de cette séance que le roman réfléchit la politique (au sens des événements contemporains, grands et petits) et qu'il mesure bien le risque qu'il prend en faisant cela. Stendhal écrit une œuvre novatrice : une « chronique », c'est-à-dire un recueil de faits historiques rapportés dans l'ordre de leur succession, mais la « chronique » est ainsi un outil poétique adapté au projet stendhalien, qui consiste à peindre « avec quelques soins les mœurs données aux Français par les divers gouvernements qui ont pesé sur eux

pendant le premier tiers du XIX^e siècle ». Mais dans l'esprit stendhalien les mœurs ne sont jamais que le résultat d'une politique, dont elles sont indissociables. Le roman de l'actuel, roman de(s) mœurs, pour remplir son contrat, ne peut être qu'un roman politique. Comme le remarquent Yves Ansel et Xavier Bourdenet, là est la grande différence du *Rouge et le Noir* avec la nuée de romans satiriques qui fleurit sous la Restauration et stigmatise des traits de mœurs mais sans les mettre en perspective historique, sans en faire le symptôme de forces politiques, économiques et sociales qui travaillent en profondeur la société. Le double sous-titre du *Rouge* souligne au contraire d'entrée de jeu que la peinture de « 1830 » n'est que le symptôme de l'esprit même du « XIX^e siècle ». La nouveauté et la réussite du *Rouge et le Noir* sur ce point relève d'une *historicisation du présent*. Le roman est politique parce qu'il est écriture du présent.

D'où une transition vers une deuxième séance qui constitue une progression dans la démonstration : En quoi ce corpus ressortit-il à la politique ? Et à quelle politique ?

c) Séance numéro 2 (ensemble des textes qui forment le corpus)

Premier niveau de lecture : travail sur l'explicite (à comparer avec une analyse de l'implicite pour travailler sur l'ironie en séance 4)

Cette séance va permettre de comprendre en quoi le roman ne peut être assimilé à un roman de formation traditionnel où l'enjeu est l'itinéraire d'un héros qui entreprend de faire fortune.

Caractérisation des textes du corpus : on peut considérer que les candidats choisissent cette séance pour présenter et caractériser les textes et pour affiner ce qui a déjà été dit avant, ce qui est une manière de montrer à la fois leur connaissance de l'œuvre intégrale (qui est un *requisit*) et leur compréhension des « étiquettes » politiques sous la Restauration. La solution qui consiste à les présenter dans l'ordre du corpus est cohérente dans la mesure où le roman est à la fois l'écriture de la formation (problématique) du héros et la prise en compte d'une politique qui interdit précisément à ce héros de mener à bien son ambition.

Voici deux exemples de caractérisation empruntés à des copies : précisons que, dans les copies, cette caractérisation se situe dans l'introduction.

1) « La vulgarité du public des théâtres est si grande » écrit Stendhal dans son projet d'article de 1832 que « la comédie qu'il avait depuis longtemps rêvé d'écrire est désormais devenue impossible ». Toute la comédie devra être contenue dans le roman. Et c'est en effet l'impression qui domine à la lecture du roman *Le Rouge et le Noir*, sous-titré à la fois « chronique du XIX^e siècle » et « chronique de 1830 », une impression de lire une « comédie humaine » qui conduit son héros Julien Sorel de l'ambition à la condamnation à mort, non sans la révélation de la vérité de son être et de l'amour.

Les cinq extraits du corpus qui nous sont proposés retracent l'itinéraire du personnage dans le roman : les deux premiers extraits, situés en province, à Verrières, nous montrent les petites gens de la politique de province qui n'a pas ici son sens étymologique aristotélicien de « ce qui concerne la vie de la cité », mais un sens dégradé. La province est le théâtre des manigances forcément petites et sa société est une bourgeoisie aussi ignare que vulgaire. Le regard satirique d'Henri Beyle, rêvant de la particule de monsieur de Stendhal, y domine. Les deux extraits suivants présentent Julien à Paris, dans le second livre, plongé dans deux formes d'aventure romanesque : celle de l'intrigue amoureuse naissante qu'il lit avec un regard sociologique avant la lettre comme « un complot politique », écart humoristique que souligne le titre du chapitre, et celui du projet secret fomenté par le parti ultra auquel appartient monsieur de la Mole. Ce projet envoie Julien en Angleterre mais reste totalement vain au plan de

l'action romanesque comme de la nécessité historique. Enfin, le dernier extrait dans un chapitre nommé pour une fois sans ironie « Le jugement » est le récit du procès de Julien après qu'il a tiré sur madame de Rênal, ou plus exactement le récit du style de son procès suivi de son propre plaidoyer paradoxal : procès à charge d'une société qui lui vaudra une condamnation à mort.

Le point commun de ces extraits est de présenter Julien et son ambition aux prises avec une société qui ne leur laisse pas de place, où l'Histoire semble avoir laissé place à la politique et à ses vils calculs d'arrivistes. Pour les étudier, on se demandera comment à travers l'itinéraire d'un personnage ambitieux un auteur qui ne l'est pas moins fait le roman d'une impossible histoire, dégradée en basse politique et peint sous les couleurs de cette désillusion politique un tableau satirique de la société de son temps.

Commentaire : Certaines bizarreries stylistiques, mais l'essentiel est vu. L'effort pour définir ce que devient la politique dans le roman est louable.

2) « Le corpus proposé est très dense. Nous sommes en présence de cinq textes qui balaient presque toute l'œuvre puisque le premier extrait se trouve au milieu du premier livre et dernier presque à la fin. Cet empan nous offre un panorama à la fois sur le versant qui se passe à Verrières (texte 1 et 2) et sur le versant qui se passe globalement à Paris (textes 2, 3 et 4). Ces cinq textes créent un parcours de Julien dans les dessous de la politique puisque dans le texte 1 Julien prend connaissance des tractations de la frange ultra à Verrières pour un motif dérisoire et bien personnel, des maisons qui « appartiennent à tout ce qu'il y a de mieux à Verrières », et de l'essor des « confréries » libérales. Dans le texte 2, c'est cette fois chez les libéraux que Julien est invité pour distraire les convives grâce à sa mémoire du latin. Le récit du dîner est entrecoupé par les réflexions et réactions de Julien à cette société qui lui fait horreur par son hypocrisie. Enfin, dans le texte 4, cette mémoire vantée dans le livre I lui sert de laisser passer pour assister en tant que secrétaire à une réunion secrète des ultras mais ici avec de réels enjeux politiques nationaux, voire internationaux puisque l'aide de l'Angleterre est demandée : empêcher une nouvelle révolution. Les textes 3 et 4 ne montrent pas Julien immergé dans des milieux politiques, mais au contraire les conceptions politiques, conscientes ou non du héros. Dans le texte 3, la lettre d'amour de Mathilde provoque plusieurs réactions chez Julien : bonheur d'avoir une revanche sociale : « l'emporter sur le marquis de Croisenois », mais aussi un cas de conscience par rapport à M. de la Mole dont il va ruiner les espérances dans une sorte de monologue intérieur. Son choix d'accepter cette « aubaine » malgré ses scrupules va se justifier également en termes de revanche sociale en opposant les termes de « plébéen » et de « famille de ce rang ». A la fin du texte, Julien réfléchit à une stratégie pour répondre à Mathilde mais aussi pour cacher sa lettre. Il déjoue dans son esprit des complots imaginaires. Enfin, le dernier texte est très important de par sa place presque finale et de par son rôle de ressort romanesque. C'est un moment crucial, préparé par un effet d'attente du lecteur, dans la geôle de Julien. Les principaux protagonistes sont nommés. Cette scène de procès est racontée en donnant beaucoup d'importance au « chœur » des femmes qui révèle la tournure que prend le verdict. Le procès prend un tour favorable pour Julien jusqu'à ce que celui-ci se lève spontanément et fasse un discours empreint de politique, ce qui signera son arrêt de mort.

Cette lecture rapide des cinq textes enrichit donc la réflexion et permet de se demander comment Stendhal s'est nourri de la politique du XIX^e pour le transformer en matière fictionnelle qui loin d'être un simple décor sert de ressort romanesque et permet de sublimer son personnage.

Nous nous interrogerons d'abord sur les ambiguïtés qu'entretiennent roman et politique dans l'œuvre, puis nous verrons comment le personnage de Julien est

construit par rapport à la politique et enfin comment le politique sert de révélateur au personnage ».

Commentaire : Des maladresses stylistiques (la locution « de par » est à proscrire), des imprécisions (« une sorte de monologue intérieur »...), l'emploi du mot « sublimer » est impropre ici et risque de fausser l'ensemble de la perspective. Mais la caractérisation des textes est probe et efficace.

Le professeur entreprend d'examiner l'ensemble de textes du corpus de manière à préciser l'inscription de la politique dans l'œuvre. Ce travail poursuit et précise la séance 1, et notamment le sens du lexique désignant les couleurs politiques : les libéraux, les ultras, les « gens du tiers état », les « jacobins », la « classe », l'aristocratie.

• Texte 1

C'est une scène de la vie politique provinciale. Le passage est situé juste après la première nuit d'amour avec Madame de Rênal, qui devient alors une initiatrice « politique ». Le texte est un diptyque : d'abord le premier adjoint, puis la Congrégation vue par le couple amoureux. Le topos de la révélation et de la lucidité s'y développe et s'y écrit : les écailles tombent des yeux du héros : il « pénètre les mystères », il voit « la société telle qu'elle est aujourd'hui » et le lecteur assiste au dessillement du héros. Grâce à l'éducation donnée par Madame de Rênal (« bien « qu'ignorante » !!), Julien comprend « les choses ». L'emploi du terme « choses » manifeste le refus que signifie Stendhal à écrire un roman historique (il ne nomme pas explicitement les choses ou les événements, il les suggère aux lecteurs). Ces choses (les *realia*), ce sont « les intrigues » qui agitent Verrières (ville fictive), en l'occurrence le problème de l'élargissement de la route devenue route royale. Le texte déploie deux anecdotes politiques au sens où elles concernent la vie de la cité et réengagent une politique :

- L'enjeu est de faire de monsieur de Moirod non pas le second adjoint du maire ultra M. de Rênal, mais le premier adjoint : ce qui est minuscule prend alors des dimensions gigantesques, signe de la dégradation de la politique et de ses valeurs, et de l'impossibilité de l'épique et de la grandeur. On retrouve l'image de la pesanteur (« cette société était profondément occupée »). La nomination de Moirod éviterait aux autres notables d'avoir à faire reculer leurs maisons (« tout ce qu'il y a de mieux à Verrières »). Les candidats doivent rappeler que c'est le même Moirod que Stendhal fait tomber de son cheval lors de l'arrivée du roi au chapitre suivant, alors que Julien, lui, restera bien en selle ! L'usage des italiques fait entendre la voix des bourgeois de Verrières et leur bassesse (et l'on peut y consacrer une séance - ce serait une très bonne entrée pour étudier les effets de distance voulus par la voix narrative) : Monsieur de Moirod « serait coulant, car il avait beaucoup d'enfants. » La distorsion entre la cause et l'effet est un des ressorts de la satire politique, à la Voltaire. Cette « politique » qui est en fait l'intrigue paraît plus importante aux yeux de Julien que la victoire de Louis XV contre les armées de la coalition en 1745. Le héros aussi est donc pris dans la critique et n'en sort pas indemne ; il figure le type du naïf ou du niais cher au roman d'éducation.

- La Congrégation « une institution fort salutaire » affirme Louise de Rênal qui se reconnaît donc ainsi comme ultra ; le but de cette association est d'éviter le retour de la terreur révolutionnaire et des jacobins. Madame de Rênal est bien ultra et parle en tant que telle !

Conclusion partielle : Le héros est initié aux arcanes ridicules et mesquines de la vie politique de province ; Julien n'a pas d'idées politiques précises (nous savons cependant qu'il est passionnellement bonapartiste), mais il commence à devenir un « analyste ». Les sociologues diraient qu'il pratique l'observation participante (un mode d'observation où

l'enquêteur cherche à s'intégrer au groupe qu'il étudie tout en préservant une manière de distance...).

- Texte 2

Cet extrait est une satire féroce de la bourgeoisie provinciale, incluant une critique des libéraux via Valenod et ses invités, car Valenod est un ultra qui décide de s'allier avec les libéraux. Julien poursuit son observation du monde en étant invité chez un ultra qui invite des libéraux riches ; les clivages ne sont pas si simples ! Une anecdote très importante : Valenod empêche un des « gueux » de chanter et Julien réagit avec compassion (il se vit et se pense comme un des leurs). La phrase clé de l'anecdote est : « il avait les manières, mais non pas encore le cœur de son état. » Il est confronté à des bourgeois incultes et cruels, et pourtant il désire être intégré à cette société.

Le texte met en scène un clivage très fort : Julien comprend ce qu'il voit (la médiocrité), mais il est obligé de tenir un rôle. Il ne peut manifester qu'une révolte soumise ; d'où le cri final : « canaille ! canaille ! ». Là encore, le terme est intéressant car il renvoie à une condition sociale populaire (« canaille » vient de « chien ») mais est employé ironiquement par le fils d'un charpentier pour insulter des bourgeois. Le héros a recours au même terme qui pourrait être employé contre lui pour le stigmatiser ; il est un intrus au milieu des bourgeois et sera toujours tel.

- Texte 3

Ce texte est fondamental pour comprendre le parcours politique de Julien ; il pense avoir atteint son but : être accepté dans la société aristocratique du marquis de La Mole : « après cette lettre, je suis son égal » ; « C'était l'homme malheureux en guerre avec toute la société ». Si l'on juxtapose ces deux phrases, on comprend que Julien est pris dans l'illusion d'une égalité avec Mathilde, alors qu'il sera toujours rattrapé par son origine sociale. Cette société est confite en tartufferie mais le paradoxe est que Julien est lui aussi un Tartuffe. Pour trouver une place, il est sommé d'avoir comme modèles Tartuffe et Méphistophélès. Julien revendique une morale de l'intérêt particulier qui entre en tension avec son idéal bonapartiste : « chacun pour soi dans ce désert d'égoïsme qu'on appelle la vie. » L'énergie et l'héroïsme se dégradent en éloge d'une morale individualiste ; c'est en ce sens que ce passage est décisif. Il a « la taille et l'attitude d'un héros », mais il n'a en fait que cynisme et ambition. Ainsi, la médiocrité politique semble le contaminer ; le texte se clôt par la reprise de la caractérisation « pauvre diable », n'est pas Méphisto qui veut... Julien est stigmatisé par son origine sociale, sans cesse rappelée par l'auteur. A la « canaille » du texte 2 fait écho le « pauvre diable », manière pour Stendhal de nous dire la cruauté du tourniquet social.

Quant à Tartuffe, ce n'est pas seulement un modèle littéraire, cet exemple a aussi une visée politique ; citer Molière sous la Restauration a une portée politique et libérale. « *Le Tartuffe* de Molière et les écrits de Voltaire devinrent le point de ralliement des libéraux qui dénonçaient avec force la mainmise du « parti » prêtre sur la société civile », écrit Michel Crouzet. Le littéraire, notamment en ses usages, est étroitement lié au politique.

- Texte 4

Le texte a déjà étudié en première séance, mais on passe à un autre niveau de lecture ; ce texte est important car c'est le seul où Julien est associé directement à une activité franchement politique. Mais il faut insister sur le fait que Julien est relégué à un rôle (au sens théâtral) : « le jeune lévite » dit le président ! Remarquons qu'aucune copie n'a pu donner le sens du mot, à l'origine emprunté au latin de la Vulgate (« membre de la tribu de Lévi voué au service du temple sans avoir accès à l'autel ») et signifiant par extension un prêtre ou un

séminariste. Comme Fabrice à Waterloo, le héros ne comprend absolument rien de ce qu'il voit, il ne sait pas interpréter ; il est là par effraction (grâce à sa prodigieuse mémoire). Le « héros » est pris dans une intrigue qu'il ne comprend pas ; donc les lumières de Madame de Rênal n'ont pas été suffisantes pour l'éclairer politiquement ; en fait Julien est pris dans une psychologie du ressentiment qui lui interdit de devenir un sujet politique au sens plein, c'est-à-dire capable d'agir en accord avec son énergie.

• Texte 5

Bien évidemment le texte est lui aussi central, puisqu'il est le seul où Julien prend la parole et expose ce que l'on attend : une profession de foi (politique ?). Or, ce n'est pas un discours politique au sens où il est fondé sur des convictions et des valeurs. C'est un discours de haine et de révolte impuissante. Le mot de « classe » est prononcé, et il ne faut pas lui attribuer un sens marxiste et faire de Stendhal un idéologue de la lutte des classes ; il est synonyme d'état dans la société d'Ancien Régime. Julien parle de « classe de jeunes gens qui, nés dans une classe inférieure... ». La reprise du mot est subtile car le premier sens se comprend au sens classique alors que le deuxième emploi revêt un sens beaucoup plus politique. En fait, c'est un discours qui ressortit à l'émotion plus qu'à la conviction ; Julien est pathétique. Le politique semble s'être rabattu sur l'individu - ce qui est un effet même de la médiocrité générale. Le roman est donc l'écriture d'une pesanteur qui rejaillit sur le héros lui-même.

Il faut à présent donc s'interroger sur le personnage et sa relation à la politique.

d) Séance numéro 3 (étude d'extraits des textes 2, 3, 4)

On attend des candidats qu'ils distinguent bien à ce stade de la lecture littéraire du corpus deux sens du mot « politique », déjà abordés en introduction : la politique telle que la découvre Julien par les yeux de Louise de Rênal (texte 2, « malgré ce trait de fine politique » donc de stratégie, d'intrigue) et la politique au sens d'idéal politique au principe d'une action politique ; c'est le mot « énergie » qui permet le mieux d'en rendre compte dans le corpus ; on l'y trouve sous la forme de deux occurrences dans les textes 2 et 4.

L'idée directrice de cette séance est que si Julien semble souhaiter incarner un idéal dans le réel (marqué par l'idéal napoléonien), il ne le peut pas pour des raisons sociales (son état, sa classe, deux mots analysés en séance 2). Le candidat revient constamment à la problématique : le roman est l'écriture de la pesanteur et de la mesquinerie, en lieu et place d'un idéal politique qui apparaît marqué au sceau de l'utopie. Cet aspect est attesté par les réflexions de Julien exprimées par la modalité lyrique, soit exaltées (« Ô Napoléon ! Qu'il était doux de ton temps de monter à la fortune par les dangers d'une bataille ! », texte 2), soit amères (« Hélas ! Vingt ans plus tôt, j'aurais porté l'uniforme comme eux ! », texte 3). On reprend la question de l'énergie, mot-clé lié à l'ambition et à la gloire ; Michel Delon y a consacré un livre important *L'idée d'énergie au tournant des Lumières 1770-1820*. Le lecteur a le sentiment que Julien, le héros, incarne une énergie, mais qu'il ne peut pas l'exprimer de manière héroïque et transformer son ambition en pratique et en acte. Il est possible de rappeler ici que le roman dix-neuviémiste s'écrit comme une épopée dégradée : rappelons les analyses de Bakhtine sur la polyphonie romanesque *versus* la monologie épique. Chez Stendhal, il n'y a pas seulement à lutter contre les ennemis extérieurs, les ultras, la congrégation ; l'ennemi est aussi intérieur, c'est la tartufferie de Julien ; son caractère n'est pas grand. Les valeurs se redistribuent et se brouillent dans la trame romanesque.

Étudions le clivage entre l'idéal et le réel à l'œuvre dans le corpus.

Les paragraphes du texte 3 permettent de préciser la question (de « Et moi, je vais séduire sa fille ! » à « qu'on appelle la vie. ») Ces deux paragraphes nous font entrer dans la pensée

« joyeuse » de Julien (« fou de bonheur »), marquée par l'exaltation lyrique : emphase et exclamations se multiplient. On doit comprendre que le bonheur du héros provient non pas de l'adéquation à un idéal politique, mais d'une revanche personnelle, d'un intérêt particulier. Il s'agit de prendre une revanche sur Mathilde de La Mole. L'amour est contaminé par la mesquinerie de l'égoïsme, l'amour ne permet pas d'atteindre la grandeur ! C'est l'amour de tête lié à l'amour-propre dont parle Stendhal en l'opposant à l'amour passion : toute la cruauté du roman est là puisque le prix à payer pour pouvoir vivre l'amour avec Louise de Rênal se solde par la mort.

La preuve littéraire est que les réflexions de Julien, exprimées sous forme de discours intérieur (« moi, plébéien, avoir pitié d'une famille de ce rang ! ») aboutissent à une maxime cynique et individualiste (« chacun pour soi dans ce désert d'égoïsme qu'on appelle la vie »). La clause des paragraphes vient comme un couperet trancher l'exaltation lyrique ; tout cela est bien discordant ! Il y a une trivialité de l'intelligence de Julien ; la montagne accouche d'une souris... On attendait un nouveau Napoléon, et l'on trouve un nouveau Tartuffe, « un conspirateur en gants jaunes » (texte 2), c'est-à-dire un personnage qui n'a plus d'idéal politique absolu, mais uniquement relatif à lui-même, effet induit par l'amour vanité. Le lyrisme (qui est bel et bien une modalité romantique d'expression de l'idéal) s'est lui aussi dégradé en expression de l'intérêt particulier. Julien a « l'attitude d'un héros », mais il ne l'est pas. C'est une posture qui s'inclut dans la mascarade générale.

C'est le moment propice pour étudier l'expression du discours intérieur : l'écriture stendhalienne se caractérise par la profusion des intrusions de pensées et de paroles du personnage marquées syntaxiquement pas des verbes comme « se dit-il », « se disait-il à lui-même », « s'écria-t-il à voix basse » et parfois non marquées comme dans le texte 3 : « Et moi, je vais séduire sa fille !... ». La forte présence des pensées et paroles de Julien requiert une étude didactique de leur insertion dans le récit. On nommera « discours intérieur » ce mode particulier d'énonciation où locuteur et allocutaire se confondent. Dans le texte narratif, la citation de pensées d'un personnage peut prendre n'importe quelle forme de discours rapporté (direct, indirect, indirect libre). En l'occurrence, il faut distinguer dans notre corpus les moments de discours intérieur où les verbes de parole sont présents et ceux où ils disparaissent, ce qui a pour effet de brouiller la frontière entre récit et discours. Le trait marquant de cette écriture est alors que le récit semble envahi par le discours. C'est la manière que Stendhal adopte pour brouiller la distinction nette entre voix narrative et parole de personnage. Il est donc bien nécessaire d'un point de vue didactique de séparer la question « qui voit ? » de la question « qui parle ? ».

Le texte 3 aboutit à un cri (lyrique) : « Aux armes ! », mais c'est une parodie du chant révolutionnaire *La Marseillaise* : en fait, la révolte de Julien est une révolte soumise (expression oxymorique s'il en est). Au lieu d'accomplir un grand événement, Julien va chez un écrivain public faire copier la lettre de Mathilde pour se prémunir d'un complot grandement imaginaire. Là où la parole pourrait être performative, elle n'est en réalité suivie d'aucun effet ! En réalité, Julien a bien compris les leçons de Madame de Rênal, mais d'une manière retorse : il est lui-même pris dans l'intrigue au lieu d'aller vers la grandeur ; c'est un héros minuscule. Le marquis de La Mole n'agit pas non plus avec grandeur, il mène une conspiration - et pas une révolution.

Les candidats peuvent en ce sens opposer Balzac et Stendhal : Rastignac deviendra ministre et trouvera sa place dans un monde « restauré » ; le héros balzacien entend les deux grands discours d'éducation dans *Le Père Goriot* (Madame de Beauséant et Vautrin) et les derniers mots d'Eugène « à nous deux maintenant ! » sont à opposer aux mots de Julien : « aux armes ! ». Julien est finalement plus un spectateur qu'un acteur de l'Histoire. Par exemple, dans le texte 4, il assiste à un spectacle auquel il ne comprend rien : il est laissé à la porte, et quand il est invité à entrer, il ne sait rien (« l'homme aux gilets et à l'air paternel (c'était un évêque peut-être) »). Les parenthèses marquent la vision subjective et le

déficit d'information auquel est en butte le personnage. La technique littéraire est celle du réalisme subjectif, le lecteur voit la scène comme Julien la voit. Cette technique de la vision avec le personnage met en évidence l'opacité des comportements politiques (aucun personnage n'est nommé, le lecteur ne sait pas ; certes, le lecteur contemporain comprend que Stendhal récrit la conspiration de 1817 contre Louis XVIII, ce qui n'est plus le cas du lecteur actuel).

Alors quelle « gloire » pour Julien ? (le mot figure dans le corpus) ; quelle « fortune » (en relevant l'ambiguïté faisant coexister le sens classique de « destin, hasard, gloire » et le sens économique moderne) ?

Dans le texte 4, le héros est accepté dans la réunion grâce à sa mémoire prodigieuse (en gros, c'est un perroquet ou un singe savant). Dans le texte 2, sa « gloire » est de pouvoir réciter la Bible en entier : « sa mémoire se trouva fidèle ». Le psittacisme est sa seule vertu... Julien peut la réciter à l'envers ou passer du latin au français. Le texte 2 met en évidence le clivage entre le rôle qu'il doit jouer (le précepteur parfait) et ses aspirations réelles. Là encore il faut identifier les paroles du personnage : pendant que les invités de Valenod lui font jouer un rôle humiliant, Julien pense à la grandeur de Napoléon et à « la fortune ». Le lyrisme fait intrusion pour nous révéler les vraies pensées du héros : à la violence de ce qu'on l'oblige à faire répond la violence (intérieure, introvertie) des mots : le texte se clôt par l'exclamation : « ah ! canaille ! canaille ! ».

Le principe qui régit l'action du héros n'est pas l'idéal, mais le mépris dans lequel sont englobés à la fois les hommes (Valenod qu'on retrouve dans le texte 5 et qui joue un rôle essentiel) et Mathilde. En fin de compte, il n'y a plus du tout d'action politique, mais seulement ré-action. Le héros est un personnage réactif (réactionnaire ?). C'est bien cette dégradation qui provoque le coup de théâtre (écho du coup de pistolet dans un concert, déjà analysé en séance 1) : au moment du procès alors que tout se passe au mieux, Julien réagit au « regard insolent de Valenod », devenu baron entre temps, et futur maire de Verrières ! Nous entendons alors encore une fois les pensées de Julien : « cuistre, âme basse ». Les mots sont les mêmes que dans les autres textes du corpus, c'est le mépris du fils de charpentier pour les âmes basses et viles qui s'exprime. Mais ce mépris même est devenu soupçonnable ; il est le reflet du mépris de classe qui s'exerce contre lui ; Julien a oublié l'azur des cieux pour ne plus regarder que la boue du chemin. Ainsi, dans le grand discours éloquent de Julien adressé au jury d'assises, le lecteur constate que le lyrisme a disparu (le discours est écrit par Stendhal contre « l'éloquence pillée à Bossuet » ; rappelons que le modèle stylistique stendhalien est le Code civil...) : le héros revendique son crime mais en le déplaçant : ce n'est pas d'avoir tiré sur Madame de Rênal, mais d'avoir tenté de changer « d'état » et de « parvenir ».

Pour conclure cette séance, il faut constater que le réquisitoire de Julien n'est pas à strictement parler un discours politique : ce n'est pas l'expression d'un idéal, mais un discours « biographique » sur les origines sociales. Là encore, nous pourrions dire qu'au lieu d'agir, Julien propose lui-même sa tête à la guillotine. Révolte soumise à nouveau ? Acte héroïque dégradé ? N'est pas Boniface de la Mole qui veut, et toute la violence symbolique liée à la fatalité de l'état au sens de place sociale s'exerce ici. Écriture d'une société où les victimes auraient désiré devenir des « bourgeois », mais offrent ironiquement leur tête au bourreau ?

Il faut à présent et enfin poser en effet la question de la voix narrative pour se demander quelle analyse politique elle propose.

e) Séance numéro 4 (ensemble du corpus)

Qui parle ? Qui sait ? Comment situer la voix narrative par rapport à la politique telle qu'elle est présentée et représentée ? Nous posons maintenant la question (difficile) de l'ironie et de la théâtralité, réponses littéraires de Stendhal à la médiocrité politique.

Il s'agit d'étudier les traits d'ironie : qu'est-ce que nous indique la voix narrative que nous devons comprendre à demi-mot et dont la cible est concurrentement la société de 1830 ET Julien. En effet, le narrateur du *Rouge et Noir* semble éprouver moins de « tendresse » pour son héros que celui de *La Chartreuse* pour Fabrice, car finalement Fabrice del Dongo a pour lui sa naissance aristocratique et sa désinvolture... C'est l'ironie qui corrode l'empathie que nous pourrions éprouver pour le héros ; le corpus évoque à deux reprises « l'attendrissement » (texte 2 et 5) et la tendresse : « personne ne remarqua son attendrissement de mauvais ton » et « il allait céder à l'attendrissement qui le gagnait ». L'ironie stendhalienne nous met en garde contre cette « tendresse » que nous pourrions éprouver pour le héros et la voix narrative intervient comme un discret rappel de la petitesse de Julien ; il ne saurait incarner la grandeur. Stendhal nous interdit de manifester « un tendre intérêt » qu'éprouvent les femmes assistant au procès (dans l'article à Salvagnoli, Stendhal nous rappelle qu'il n'écrit pas un roman pour femmes de chambres...). En un mot, le narrateur bloque l'admiration que nous pourrions éprouver pour Julien Sorel, sans toutefois en faire le monstre qu'il est devenu pour les premiers lecteurs qui faisaient une lecture politique partisane du roman, assimilant ainsi Julien à un jacobin et ratant par là même l'ironie à l'œuvre.

Repérages des traits d'ironie et de théâtralité :

- Texte 1 - « Cette société privilégiée était profondément occupée de ce choix du premier adjoint » : l'adverbe manifeste le renversement des valeurs et signifie une forte dimension comique et satirique qui naît de la distorsion entre ce qui pourrait être grand et ce qui est petit. Dans la mention de « la haute piété et la probité reconnue de M. de Moirod », on entend les voix des notables provinciaux incluses dans le discours narratorial (déjà relevé en séance 1).

- Texte 2 - A propos de la mémorisation du *Nouveau Testament* en latin, le mot « ce prodige » est employé par antiphrase (un prodige est un événement sacré et épique). « Cette épreuve mit le combe à sa gloire » est là encore une antiphrase qui nous indique qu'il ne faut pas confondre la gloire de Napoléon et le numéro de cirque bourgeois, pantalonnade du salon réunissant en une trop probable collusion libéraux et ultras. « Tel est l'empire du génie / tel est l'esprit en usage à Verrières » : la symétrie des constructions syntaxiques souligne les antiphrases sur « génie et esprit » qui sont deux valeurs politiques et éthiques centrales chez Stendhal.

La superposition de deux voix, celle de Julien et celle du narrateur, est aussi un effet puissant d'ironie. La voix narrative est très critique face à ce héros qui se comporte comme un médiocre « digne d'être le collègue de ces conspirateurs en gants jaunes », c'est-à-dire une « belle âme » qui ne veut pas se salir les mains. Julien, quant à lui, invoque Napoléon dans un discours direct libre. C'est dire à quel point le véritable juge du héros n'est pas le jury d'assises du texte 5, mais bien la voix auctoriale dont l'autorité énonce la chute de Julien dans la médiocrité : le héros est devenu semblable à ceux dont il entendait se démarquer. Le narrateur parle de « monologue » et de « rôle » ; c'est dire à quel point le personnage n'est qu'un fantoche sur le théâtre du monde et ne peut pas véritablement « être ». Ce n'est pas un primitif, mais un fantôme sans énergie. Il a son rôle dans le *theatrum mundi* qu'est la société politique de 1830.

- Texte 3 - C'est la condamnation morale de Julien qui n'est plus que dans le simulacre de la « vertu ». La clause « il était un dieu » est féroce : il faut repérer le discours indirect libre qui confond la voix narrative (ironique et féroce) et la voix du personnage (pris dans l'illusion de la haine de classe). L'ironie montre que le bonheur fou de Julien est fondé sur l'ambition et la haine : en faisant copier la lettre de Mathilde, Julien établit en fait une vengeance, et non une preuve d'amour ou d'énergie. La parole du personnage est enlisée et encadrée par le commentaire de la voix narrative qui annule sa lucidité et sa force : Julien ne sera jamais l'égal de Mathilde. La puissance des clivages sociaux opère comme un couperet qui sépare là où la passion devrait unir.

- Texte 5 - Et c'est par un effet puissant d'ironie que le mépris témoigné par Julien à l'égard des bourgeois revient au moment du jugement comme déclencheur de la fierté du héros : « Il surprit un regard insolent de M. le baron de Valenod ». Au moment de céder à l'attendrissement et d'accepter l'acquittement, Julien décide de réclamer la mort : « cette idée effaça toutes les autres. »

L'ironie se conjugue à la théâtralité qui imprègne l'ensemble du corpus : le texte 1 représente le théâtre du monde, le texte 2 montre Julien tenant un rôle, le texte 3 thématise le théâtre via Tartuffe, le texte 4 est une scène de la vie politique et le texte 5 est une grande scène judiciaire, une mise en scène qui récapitule tous les publics (les hommes, les femmes et le jury constitué de « bourgeois indignés »). En réalité, Stendhal fait comparaître son héros sur l'échafaud (le mot désignait en français à la fois la scène de théâtre et l'échafaud des supplices publics). Il y a ici une leçon politique : la force de l'analyse est impuissante, car l'origine sociale est comme une pierre attachée au cou du héros ; c'est elle qui revient dans le dernier texte, comme un retour du refoulé. *In fine*, nous pourrions dire que la pesanteur politique va tuer non pas le roman, mais le héros !

f) Conclusion

Il faut répondre à la question initiale : Le roman nous indique-t-il une voix / voie politique à suivre ? Est-il finalement un roman à thèse comme le lisaient les premiers lecteurs ?

Bien sûr, tout nous incite à penser que si Julien est condamné à mort, c'est la société mesquine et ultra de la Restauration qui le condamne parce qu'il est fils de charpentier. Son réquisitoire final le rappelle et est très explicite : son crime n'est pas d'avoir tiré sur Madame de Rênal, mais d'avoir reçu une éducation et d'avoir de l'audace (référence à Danton). Le romancier se livre donc à une réflexion politique sur l'impossibilité dans la société post-révolutionnaire d'accéder à une place dans « la société ». Mais en rester là serait méconnaître la tension qui est au principe même de l'écriture romanesque entre la pesanteur (la politique) et l'idéal (le romanesque). Finalement Stendhal montre que ce sont les conditions politiques qui bloquent l'ambition du héros, mais en même temps il prend bien soin de nous indiquer que Julien est lui-même pris dans la pesanteur et la mesquinerie (Tartuffe). C'est pourquoi il faut sans doute affirmer que le roman ne peut pas être lu comme un roman à thèse dépliant des idées (un plaidoyer jacobin contre la monarchie), mais bien plutôt comme une interrogation ironique sur l'idéal qui ne peut trouver à s'exprimer au présent. Seule l'imagination littéraire supplée à la pauvreté politique du temps présent ; c'est donc bien un roman que nous avons lu, et non un traité politique. L'idéologie s'est bien glissée dans les interstices du roman, mais elle n'a pas le dernier mot.

On attend en effet des candidats qu'ils comprennent que le *Rouge et Le Noir* ne peut pas être lu comme un moyen de faire passer une idéologie révolutionnaire. Il n'y a pas réduction du roman aux idées, mais ouverture d'un espace d'imagination. Stendhal affirmait le 24 mai 1834 dans une note de l'exemplaire Bucci : « M. de Tracy me disait : on ne peut plus atteindre au vrai (il n'y a plus de vérité), que dans le roman ». C'est une manière d'affirmer que seule l'écriture du politique peut toucher le vrai, repensant ainsi le genre du roman

historique ou de la chronique en l'arrimant étroitement au romanesque et non à l'imitation servile d'une réalité politique.

Laissons la parole pour conclure à quelques jugements des contemporains qui avaient très bien perçu la dimension politique du roman, mais moins sa réussite proprement littéraire et romanesque. Preuve s'il en est que le temps ne gomme pas la force interrogante des œuvres et qu'une grande œuvre naît bien plutôt des questions qu'elle suscite que des réponses dogmatiques qu'elle imposerait.

« Quant à la thèse de M. de Stendhal (car il en a une), elle est facile à formuler : le régime de la Restauration étouffait ou dépravait le génie. Son héros est une espèce de grand homme avorté, abâtardi : son roman une satire, en deux volumes et en prose, contre les quinze dernières années et contre toutes les époques de paix et de tranquillité qui n'offrent pas de débouchés à ces quelques hommes fortement trempés, mais obscurs, dont l'énergie sombre et ambitieuse a besoin d'un grand rôle dans les choses humaines [...]. La Restauration, telle que nous la dépeint l'auteur, était donc une mare d'eau dormante et fangeuse, où se débattaient en vain les hommes comme Julien : elle tendait à subalterniser le génie, à dégrader les esprits par la frivolité et les mesquineries du congréganisme ; elle forçait l'ambition à la bassesse ».

« Littérature. *Le Rouge et Le Noir, chronique du XIXe siècle*, par M. de Stendhal », *Le Correspondant*, 14 janvier 1831 (anonyme)

« Je vous prie de ne pas perdre de vue un instant les deux personnages, M. de Rênal et M. Valenod. Les deux hommes représentent deux principes. M. de Rênal est l'homme ministériel, l'homme important des petites villes. Valenod est le jésuite de robe courte, tel qu'il était en province. L'auteur va poursuivre dans son livre cette idée féconde. Il va la rattacher à la vie d'un jeune homme qui grandira, ballotté entre les deux principes; tantôt libéral, tantôt jésuite, également embarrassé ça et là, et finissant par mourir sous l'échafaud pour échapper à l'affreuse alternative d'être grand seigneur ou bourgeois, se révoltant contre la loi de son époque, qui lui permet d'être peuple de bonne foi. (...) Mais, avant tout, je dois vous prévenir qu'en y pensant bien, je crois avoir deviné le sens à donner au titre de cette chronique, *Le Rouge et le Noir*, sur lequel l'auteur ne s'explique pas. Selon moi, M. de Stendhal ayant eu dessein de peindre la société telle que l'avait faite le jésuitisme de la Restauration, et ne voulant pas se hasarder à intituler son ouvrage *Le Jésuite et le Bourgeois*, par exemple, ou bien encore *les Libéraux et la Congrégation*, a imaginé de designer les uns et les autres par des couleurs emblématiques : de là ce titre, *le Rouge et le Noir* ».

«Variétés. *Le Rouge et le Noir, chronique de 1830*, par M. de Stendhal», Jules Janin, *Journal des Débats*, dimanche 26 décembre 1830.

Frédéric SIMON (avec la collaboration d'Anne ARMAND)

RAPPORT SUR LA VERSION LATINE

Le texte proposé cette année, extrait du livre X de l'*Institution oratoire* de Quintilien, exigeait une solide maîtrise de la syntaxe latine, mais aussi une pratique régulière de la prose latine. Pour cette épreuve, la moyenne a été de 9.1, ce qui est très honorable.

A) Principes généraux

Avant d'examiner le texte de la version, rappelons quelques principes généraux.

Il faut essayer de tout traduire car les passages omis coûtent beaucoup de points. Il faut de même éviter les gloses et en particulier les parenthèses explicatives.

Le candidat doit tenir compte de tous les éléments mis à sa disposition : le début du livre X de l'*Institution oratoire* est consacré à la façon d'acquérir l'abondance des mots et l'aisance que les Grecs nomment ἔξις. Le titre permettait de mieux comprendre et de mieux traduire le texte et, en particulier, les termes *electio*, à la fin du premier paragraphe, et *iudicio* au début du troisième paragraphe.

Il convient de prendre le temps de lire et relire plusieurs fois le passage à traduire afin d'en repérer la cohérence d'ensemble, les constructions et l'enchaînement. Les conjonctions de coordination revêtaient dans ce texte une importance particulière et il fallait aussi identifier les asyndètes. L'analyse du lexique, des reprises notamment, et des valeurs métaphoriques des mots-clés du texte offrait aussi aux candidats une prise solide dans cet effort de maîtrise du sens global.

Il faut ensuite procéder à une analyse méthodique et rigoureuse, paragraphe par paragraphe, phrase après phrase : repérer les verbes, leur mode, leur temps, leur sujet, les subordonnées, les propositions coordonnées relevant du même niveau syntaxique, etc... Il est nécessaire de connaître la morphologie, les déclinaisons et les conjugaisons. Un candidat a proposé une nouvelle leçon pour la forme *norimus*. Il serait cependant bon de traduire le texte tel qu'il est proposé. En l'occurrence, *norimus* existe ; il s'agit d'une forme contractée de *nouerimus*, 1^{ère} personne du pluriel du subjonctif parfait de *nosco*, *is*, *ere*, *noui*, *notum*. Les formes syncopées des parfaits en – *ui* sont fréquentes (cf. Morisset – Gason – Thomas – Baudiffier, *Précis de grammaire des lettres latines*, Magnard, paragraphe 370).

Il faut aussi envisager rationnellement les différentes possibilités pour une même forme. La forme *opus* peut ainsi être le nominatif ou l'accusatif du nom neutre *opus*, *operis*, qui signifie ouvrage, comme dans la phrase *sed nobis nostrum opus intueri sat est*, mais elle peut aussi être un neutre indéclinable utilisé notamment dans l'expression *opus est* + ablatif, comme dans la phrase *nam et humilibus interim et vulgaribus est opus*.

Le texte exigeait une bonne connaissance de la syntaxe de *ut* : une expression comme *ut ita dicam*, « pour ainsi dire », doit absolument être connue ; de même que le remplacement de la conjonction de subordination *ut* par *quo* lorsque la subordonnée de but comporte un comparatif comme dans la subordonnée *quo facilius et occurreret unum ex pluribus*.

Il faut aussi maîtriser la syntaxe de la subordonnée relative (genre de l'antécédent ; cas correspondant à sa fonction dans la subordonnée et valeurs du subjonctif dans la relative).

Au-delà d'une bonne connaissance de la morphologie et de la syntaxe, la traduction est aussi facilitée par la lecture des textes latins : il est recommandé aux candidats de se

familiariser avec le style des différents auteurs par la pratique régulière du « petit latin », mais aussi de lire en français les grands textes.

Il ne faut jamais perdre de vue que la version est un exercice de compréhension du sens d'un texte. S'il faut éviter de proposer un déchiffrement pénible du mot à mot, heurté en français et difficilement compréhensible, il ne faut pas non plus perdre de vue les constructions du passage à traduire et encore moins se lancer dans des traductions si éloignées du texte qu'elles sont plus des commentaires que des traductions. Il faut par ailleurs veiller à éviter les anachronismes : le terme « sténographié » était ainsi inapproprié pour traduire l'expression *in promptu*.

Dans le cadre d'un concours d'enseignement, l'expression et l'orthographe comptent beaucoup. Les fautes d'usage ou de syntaxe sont particulièrement mal venues. Comme elles résultent parfois d'une rédaction hâtive, il est vivement conseillé aux candidats de prendre le temps de relire soigneusement leur traduction.

Le jury a été sensible à l'effort de certains candidats pour restituer l'élégance du latin de Quintilien et les traductions particulièrement réussies ont fait l'objet de bonifications.

B) Correction de la version

Examinons à présent les séquences du texte une à une.

• Section 1

Num ergo dubium est quin ei uelut opes sint quaedam parandae,

« Est-il donc douteux qu'il lui faille se procurer pour ainsi dire certaines ressources, »

Num est la particule interrogative après laquelle on attend ou on sollicite la réponse non. Il était donc erroné de traduire : « est-ce que ne pas » ; « qui douterait que » ; « n'y a-t-il donc pas de doute » ; « on met ainsi en doute ». Le jury a admis que *est* soit ici traduit par un conditionnel (« peut-on douter » ; « pourrait-on douter »), mais il n'y avait pas lieu d'introduire le verbe devoir. La construction *dubium est quin* + subjonctif n'a pas toujours été vue, de même que l'adjectif verbal d'obligation *parandae*, attribut du nom *opes*. Il fallait analyser *ei* comme le datif singulier du pronom de rappel *is, ea, id* qui renvoie ici à l'étudiant, c'est-à-dire au futur orateur ; *ei* est le complément de l'adjectif verbal *parandae*. *Opes* a été traduit par « richesses », « atout », « forces militaires ». Ces traductions sont inexactes et le mot désigne ici les ressources ou les moyens. Les confusions entre *ops, opis* et *opus, eris* ont été pénalisées. L'adverbe *uelut* signifie ici « comme » ou « pour ainsi dire ». Il ne pouvait être traduit par « par exemple ». *Quaedam* est ici le nominatif féminin pluriel de l'adjectif indéfini *quidam, quaedam, quoddam*. Enfin, le verbe *parare* signifie ici « acquérir, se procurer », les traductions par « préparer » ou « arranger » sont inexactes.

quibus uti, ubicumque desideratum erit, possit ?

« dont il puisse se servir, partout où le besoin s'en fera sentir ? »

Quibus a pour antécédent *opes* et, au sein de la subordonnée relative, il est le complément du verbe *uti*, infinitif du verbe *utor, uteris, uti, usus sum* qui se construit avec l'ablatif. L'adverbe relatif *ubicumque* signifie « partout où, dans tous les cas où, toutes les fois que » ; la traduction par « quand » était inexacte. *Possit* est un subjonctif présent, il est malvenu de la traduire par un futur.

Eae constant ex copia rerum ac uerborum.

« Ces ressources consistent dans l'abondance des idées et des mots. »

Eae est le nominatif féminin pluriel du pronom de rappel *is, ea, id*. Il a pour antécédent le nom *opes*. La traduction du mot *res* était difficile. Le jury a jugé que la traduction par « idées » ou « concepts » était préférable à « circonstances », « choses », « réalités », « situations » ou « actes ». Le verbe *constare ex* signifie ici « consistent dans », « découlent de », « résident dans ».

Sed res propriae sunt cuiusque causae aut paucis communes, uerba in uniuersas paranda.

« Mais les idées sont appropriées à chaque cause ou communes à un petit nombre d'entre elles, tandis qu'il faut se procurer des mots pour absolument toutes les causes. »

Cuiusque est le génitif de *quisque, quaeque, quodque* (chaque), il est ici épithète du nom *causae* qui est complément de *propriae* attribut du nom *res*. *Paucis* est un datif pluriel, complément de l'adjectif *communes* qui, comme *propriae*, est attribut de *res*. *Paranda* est un adjectif verbal d'obligation, au nominatif neutre pluriel, attribut de *uerba*. Quand elle est suivie de l'accusatif, la préposition *in* traduit l'aboutissement d'un mouvement. Le jury a bonifié la traduction de *in uniuersas* par « pour absolument toutes », de même qu'il a bonifié l'asyndète (« mais il faut se procurer des mots »). Le verbe *parare* devait être traduit comme dans la première phrase du texte.

• Section 2

Quae si rebus singulis essent singula, minorem curam postularent ;

« Or, si les mots étaient chacun affectés à chaque idée, ils réclameraient un moindre soin ; »

Quae est un relatif de liaison qui a pour antécédent le nom *uerba*. Les verbes *essent* et *postularent*, au subjonctif imparfait, figurent dans un système conditionnel et expriment l'irréel du présent. Dans la subordonnée, il fallait identifier la construction *esse* + datif, ce qui permettait de bien traduire les adjectifs *singula* et *singulis*. Les traductions mot à mot ont souvent conduit les candidats à des contresens, par exemple : « Si à chaque idée correspondait chaque mot ». La phrase signifie, en effet : « Si un mot existe pour une seule idée ». Il fallait, enfin, rendre le comparatif *minorem*.

nam cuncta sese cum ipsis protinus rebus offerrent.

« en effet, ils se présenteraient tous d'emblée avec les idées elles-mêmes. »

Le verbe *offerrent*, au subjonctif imparfait, est encore un irréel du présent. *Ipsis* qualifie ici *rebus* et ne doit pas être confondu avec *idem*. L'adverbe *protinus* signifie « d'emblée » et « immédiatement après » est ici une traduction inexacte. *Cum* est ici la préposition suivie de l'ablatif. *Cuncta* est le sujet du verbe *offerrent*, il reprend le nom *uerba* et il ne pouvait être traduit par « un ensemble de mots ».

Sed cum sint aliis alia aut magis propria aut magis ornata aut plus efficientia aut melius sonantia,

Le jury a admis deux traductions :

« Mais, comme ils sont les uns plus appropriés que d'autres, ou plus élégants, ou plus efficaces ou dotés de meilleures sonorités »

ou

« Mais, comme ils sont différents pour des cas différents et soit plus appropriés, soit plus élégants, soit plus efficaces ou dotés de meilleurs sonorités » (*sint* + datif d'attribution).

La conjonction de subordination *cum* ne se traduit pas de la même façon lorsqu'elle est suivie du subjonctif et lorsqu'elle est suivie de l'indicatif. *Sint* étant un subjonctif, on ne pouvait ici traduire *cum* par « quand » ; en revanche, cette conjonction de subordination n'avait pas ici une valeur concessive. Répété à des cas différents, le pronom-adjectif *alius*, *alia*, *aliud* marque la diversité. Le français dédouble la phrase ou a recours au mot « différent ». La traduction de *magis* par « trop » ou « plutôt » était ici erronée. De même, la traduction de *melius sonantia* par « plus sonores » est inexacte.

debent esse non solum nota omnia sed in promptu atque, ut ita dicam, in conspectu,

« ils doivent être non seulement tous connus, mais mis à disposition et, pour ainsi dire, sous le regard, »

Nota a parfois été interprété comme le nominatif ou l'ablatif singulier du nom féminin *nota*, *ae* ou encore comme l'impératif singulier du verbe *noto*, *as*, *are*, *avi*, *atum*. Il s'agit ici du nominatif neutre pluriel de l'adjectif *notus*, *a*, *um* qui est ici attribut du nom *uerba* sous-entendu. Certes, l'on trouve dans le Gaffiot la traduction « sous les yeux » pour traduire *in promptu*, mais ici, la présence de l'expression *in conspectu* incitait à traduire différemment. *Vt ita dicam*, « pour ainsi dire », est une expression usuelle qui doit être connue ; on ne pouvait la traduite par « comme je le dirai », « comme je le dirais » ou par « selon moi ». Pour *debent*, le jury a accepté « on doit » ou « nous devons ».

ut, cum se iudicio dicentis ostenderint, facilis ex his optimorum sit electio.

« afin que, le jour où ils se présenteront à l'appréciation de l'orateur, le choix des meilleurs d'entre eux soit facilité. »

Pour la traduction de la conjonction de subordination *ut*, le jury a accepté la valeur finale et la valeur consécutive. Pour *ostenderint*, futur antérieur de *ostendo*, le jury a admis la traduction par un futur ou par un futur antérieur. *Dicentis* devait ici être analysé comme un génitif singulier : « de celui qui parle » ou « de l'orateur ». *Facilis* est attribut du nom *electio* et *ex his* est le complément du superlatif *optimarum*.

• Section 3

Et quae idem significarent uideo solitos ediscere, quo facilius et occurreret unum ex pluribus,

« D'ailleurs, certains, je le vois, ont coutume d'apprendre des mots susceptibles d'avoir la même signification afin que l'un de ces multiples termes se présente plus facilement »

Le verbe *uideo* est suivi d'une proposition infinitive : *solitos* (*esse* est sous-entendu), on ne pouvait donc pas traduire « je vois les gens habitués à apprendre ». *Quae* est un pronom relatif au nominatif neutre pluriel. Il a pour antécédent le nom *uerba* sous-entendu et, au sein de la subordonnée relative, il est le sujet du verbe *significarent*. Le jury a bonifié les copies

qui ont restitué la valeur du subjonctif dans la subordonnée relative, ici une valeur consécutive. De même, ont été bonifiées les traductions de la relative par « des synonymes ». *Quo* remplace *ut* dans une subordonnée de but qui contient un comparatif.

et, cum essent usi aliquo, si breue intra spatium rursus desideraretur,

« et que, une fois qu'ils auront utilisé l'un d'eux, si le besoin de ce mot se faisait de nouveau sentir dans un bref intervalle, »

La conjonction de subordination *cum* a ici une valeur temporelle, le subjonctif étant exigé par le discours indirect. Le pronom *aliquo* est à l'ablatif neutre singulier exigé par la construction du verbe *utor*. Certains ont traduit *essent usi* par un passif, mais il n'y avait pas lieu de le faire puisque le verbe *utor* est un déponent. D'autres ont interprété *breue* comme l'épithète du nom *uerbum* sous-entendu et ont traduit « un mot bref », mais *breue* qualifie ici le nom *spatium*. *Desideraretur* est au subjonctif imparfait qui exprime ici le potentiel dans un discours indirect régi par une concordance passée.

effugiendae repetitionis gratia sumerent aliud, quo idem intellegi posset.

« pour éviter la répétition, ils en prennent un autre qui puisse faire comprendre la même idée. »

Le verbe *sumerent* est coordonné avec le verbe *occurreret* et dépend donc de la subordonnée de but introduite par *quo*. Précédé d'un complément du nom au génitif, l'ablatif *gratia* joue le rôle d'une préposition et signifie « à cause de, pour ». *Effugiendae* est un adjectif verbal qui se substitue au gérondif au génitif *effugiendi*. Le pronom relatif *quo* a pour antécédent le pronom *aliud* et, dans la subordonnée relative, il est complément circonstanciel de moyen. Le pronom *idem* est le sujet du verbe *posset* ; ce verbe est à l'imparfait du subjonctif en raison de la concordance des temps ; le jury a accepté plusieurs traductions : « un autre qui pourrait », « un autre qui puisse » et « un autre qui peut ».

Quod cum est puerile et cuiusdam infelicis operae, tum etiam utile parum ;

« Or, c'est là un procédé puéril, et relevant d'un soin improductif ; surtout, c'est même fort peu utile ; »

Quod est un relatif de liaison. *Cum* et *tum* sont employés ici comme adverbe de corrélation et expriment une liaison symétrique : *utile* est sur le même plan que *puerile* et *cuiusdam infelicis operae* est un génitif de qualité. *Cuiusdam* est ici un adjectif qui qualifie *operae* et non un pronom. De même *infelicis* est un adjectif, épithète de *operae* et ne peut être traduit comme « quelqu'un de malheureux ». *Infelix* a ici le sens de « improductif, stérile » et ne signifie pas « triste, malheureux ou ingrat ». Certains candidats ont confondu *parum* avec l'adjectif *paruum* : *parum* est un adverbe qui signifie « fort peu » et modifie ici l'adjectif *utile*.

turbam enim tantum modo congregat, ex qua sine discrimine occupet proximum quodque.

« car l'orateur ne fait que rassembler une foule de mots d'où il puisse s'emparer avant tout autre du mot le plus immédiat, sans faire de distinction ».

Tantum a parfois été confondu avec *tantam*. *Tantum* et *modo* sont ici entendus comme des adverbes et signifient « non seulement ». *Qua* est un pronom relatif qui a pour antécédent *turbam* ; précédé de la préposition *ex*, il exprime au sein de la relative un sens local. Le verbe *occupet* est au subjonctif présent et le jury a bonifié les traductions qui ont restitué la valeur de la relative au subjonctif, comme « d'où il s'emparerait » ou « d'où il puisse ».

s'emparer ». L'adjectif *quodque* est ici employé avec le superlatif *proximum* et signifie « [tous] les mots les plus proches ».

• Section 4

Nobis autem copia cum iudicio paranda est, uim orandi, non circulatoriam uolubilitatem spectantibus.

« Cependant, nous qui visons la puissance oratoire et non la volubilité d'un charlatan, c'est avec discernement qu'il nous faut nous procurer une abondance de vocabulaire. »

Il fallait traduire le sens adversatif de la conjonction de coordination *autem*. Le nom *copia* désigne ici l'abondance oratoire et non la richesse ou les troupes. Par ailleurs, il était préférable de traduire *iudicio* par un autre terme que celui utilisé pour traduire *discrimine* dans la phrase précédente. En revanche, le verbe *paro* devait être traduit par le mot utilisé dans la première phrase de la version. *Volubilitas* a parfois été traduit de façon curieuse, par exemple par « circulation de la parole », alors qu'il s'agissait ici de la volubilité d'un charlatan. *Paranda* est un adjectif verbal d'obligation dont le complément au datif est le pronom *nobis* auquel est apposé le participe présent *spectantibus*. *Orandi* est un gérondif au génitif qui qualifie le nom *uim* qu'il ne fallait pas le traduire par « violence » ici, mais par « puissance » ou « vigueur ». Le gérondif étant la déclinaison de l'infinitif, on ne pouvait traduire *uim orandi* par « la force de l'orateur », ni par « la vigueur de ce qui doit être dit ».

Id autem consequimur optima legendo atque audiendo ;

« Or nous n'obtenons ce résultat qu'en allant lire ou écouter ce qu'il y a de mieux ; »

Le pronom de rappel *id* est le complément d'objet direct du verbe *consequimur* qui est ici à la troisième personne du pluriel du présent de l'indicatif. *Optima* est un adjectif substantivé au neutre pluriel qui est le complément d'objet direct des deux gérondifs à l'ablatif *legendo* et *audiendo*.

non enim solum nomina ipsa rerum cognoscemus hac cura, sed quod quoque loco sit aptissimum.

« en effet, par ce soin, nous n'apprendrons pas seulement à connaître les noms même des choses, mais ce qui est susceptible de convenir le mieux à chaque emplacement. »

Cognoscemus n'a pas toujours été identifié comme un futur et *ipsa* a parfois été oublié ou confondu avec *idem*. *Quod* est un pronom relatif sans antécédent qui introduit une subordonnée relative qui est complément d'objet de *cognoscemus*. Il fallait encore une fois restituer la valeur de la relative au subjonctif : « ce qui est susceptible », « ce qui pourrait ». Il ne fallait pas oublier de traduire le superlatif de l'adjectif *aptissimum* qui se construit ici avec l'ablatif, *quoque* n'étant pas ici l'adverbe qui signifie « aussi », mais l'ablatif de l'adjectif *quisque, quaeque, quodque*.

Omnibus enim fere uerbis, praeter pauca, quae sunt parum uerecunda, in oratione locus est.

« Presque tous les mots, en effet, à l'exception d'un petit nombre qui sont trop peu bienséants, ont leur place dans le discours. »

Omnibus est ici l'épithète du nom *uerbis* ; il fallait identifier la construction *esse* + datif. *Fere* est l'adverbe qui signifie « presque » ; il ne doit pas être confondu avec une forme du verbe

fero. L'adjectif substantivé *pauca* se rapporte au nom *uerba* sous-entendu ; il est l'antécédent du pronom relatif *quae*.

• Section 5

Nam scriptores quidem iamborum ueterisque comoediae etiam in illis saepe laudantur ;

« De fait, les auteurs de poèmes iambiques et de l'ancienne comédie sont souvent loués même dans ces emplois, »

Quidem a parfois été confondu avec *quidam*, il s'agit d'une particule qui renforce l'affirmation. *iamborum* et *ueterisque comoediae* sont coordonnés, on ne pouvait donc pas traduire « les comédies anciennes écrites en iambes », formule qui manifeste par ailleurs une méconnaissance de la comédie antique. *Laudantur* est à la voix passive. *Etiam* a parfois été oublié et *in illis* a souvent été mal compris ; il était question ici de l'usage de mots trop peu bienséants, évoqué dans la phrase précédente.

sed nobis nostrum opus intueri sat est.

« mais pour nous c'est assez de garder les yeux fixés sur notre ouvrage ».

Nobis doit être rattaché à *sat est* et *opus* est ici l'accusatif du nom neutre *opus, operis*. L'adjectif *nostrum* est lui aussi à l'accusatif neutre et qualifie *opus*. *Intueri* est l'infinitif du verbe déponent *intueor, eris, eri, itus sum*.

Omnia uerba, exceptis de quibus dixi, sunt alicubi optima ;

« Tous les mots, à l'exception de ceux dont j'ai parlé, sont excellents à un emplacement donné ; »

Alicubi est un adverbe signifiant « en quelque endroit ». *Exceptis de quibus dixi* est un ablatif absolu, l'antécédent de *quibus* étant le nom *uerba* que l'on sous-entend à l'ablatif comme sujet de *exceptis*. *Optima* est attribut de *omnia*.

nam et humilibus interim et uulgaribus est opus,

« et, en effet, il y a parfois besoin de mots bas et vulgaires, »

Opus est (il est besoin) se construit avec un complément à l'ablatif, en l'occurrence les adjectifs substantivés *humilibus* et *uulgaribus*, sous-entendu *uerbis*.

et quae nitidior in parte uidentur sordida, ubi res poscit, proprie dicuntur.

« et ceux qui semblent triviaux dans une partie assez brillante sont, lorsque le sujet l'exige, employés de manière appropriée. »

L'adjectif *nitidior* qualifie le nom *parte* ; il fallait rendre le comparatif et le jury a bonifié la traduction « assez brillante ». Le pronom relatif *quae* a encore pour antécédent le nom *uerba*. *Sordida* est l'attribut de l'antécédent sous-entendu de *quae*. *Proprie* est un adverbe. Attention à la glose, il n'est pas utile de traduire *dicuntur* par « doivent être dits ». *Res* était difficile à traduire : le jury a choisi de ne pas pénaliser les candidats et de bonifier la traduction par « sujet ».

• Section 6

La structure de la première phrase de la section était difficile, cependant le jury a pénalisé les traductions qui ne comportaient pas de subordonnée principale en français.

Haec ut sciamus atque eorum non significationem modo, sed formas etiam mensurasque norimus,

« Obtenir que nous les connaissions, et que nous sachions non seulement leur signification, mais également leur forme et leur métrique, »

Le premier *ut* est un *ut* complétif qui complète le verbe *adsequi* qui complète le verbe principal *possumus*. Le pronom *haec* désigne toujours le nom neutre pluriel *uerba*. *Norimus* est mis pour *nouerimus* (voir plus haut les conseils généraux). Il fallait identifier le balancement *non ... modo, sed etiam*. La traduction de *formas* par « flexion » a été acceptée et même bonifiée, de même que la traduction de *mensuras* par « quantité ».

ut, ubicumque erunt posita, conueniant, nisi multa lectione atque auditione adsequi nullo modo possumus,

« afin qu'ils s'accordent avec l'emplacement, quel qu'il soit, où ils auront été insérés, nous ne pouvons le faire par aucun autre moyen qu'en lisant et en écoutant beaucoup, »

Pour cet *ut*, le jury a accepté la valeur finale et la valeur consécutive et il a toléré l'identification d'un deuxième *ut* complétif. Il fallait par ailleurs reconnaître la structure *nullo modo ... nisi*.

cum omnem sermonem auribus primum accipiamus.

« puisque nous percevons tout discours avant tout par les oreilles ».

La conjonction de subordination *cum*, suivie du subjonctif présent *accipiamus*, a ici une valeur causale. *Sermo* ne pouvait être traduit par « conversation » ou par « sermon ». *Primum* devait être compris comme un adverbe et non comme un adjectif épithète de *sermonem*.

Propter quod infantes a mutis nutricibus iussu regum in solitudine educati,

« C'est ce qui fait que les enfants élevés sur ordre des rois dans une retraite solitaire par des nourrices muettes, »

Quod est un relatif de liaison qui reprend la phrase précédente. Pour *infantes*, le jury a accepté les traductions « bébés » et « nourrissons », mais a pénalisé les gloses trop longues. Les nourrices ne sont pas « mutines », comme l'a pensé un candidat, ni « taciturnes », mais « muettes ».

etiam si uerba quaedam emisisse traduntur, tamen loquendi facultate caruerunt.

« même si on raconte qu'ils ont prononcé quelques mots, sont restés cependant privés de la faculté de parler. »

Le sujet de *traduntur* et de *emisisse* est le nom *infantes* et l'adjectif *quaedam*, accusatif neutre pluriel de *quidam*, *quaedam*, *quoddam*, est épithète du nom *uerba*. *Facultate* est le complément à l'ablatif du verbe *caruerunt*. Il fallait marquer l'antériorité qu'implique l'usage

de l'infinitif parfait *emisisse* et le jury a bonifié les copies qui ont restitué la valeur du parfait *caruerunt* qui indique ici le résultat d'une action.

Virginie LEROUX

RAPPORT SUR LA VERSION GRECQUE

Présentation et mise en contexte de la version

Le texte proposé en version cette année est un extrait du *Phèdre* (274c-275b) de Platon. Dans le dialogue, deux mythes encadrent la discussion consacrée à la rhétorique. Le mythe des cigales, qui se présente comme un appel à l'attention et un encouragement à la réflexion philosophique, annonce, avec un éloge de l'oralité, le grand thème de la valeur de l'écrit. Après un long passage dialogué, Platon revient à ce thème avec le mythe de Theuth, pour y juger de l'essence même de l'écrit. Le débat soulevé s'inscrit dans une polémique contemporaine qui oppose notamment Alcidas et Isocrate, le premier vantant la primauté du discours parlé sur la parole écrite, ravalée au rang de jeu (*παιδιά*), le second mettant au premier plan le discours écrit. Cependant la réflexion de Platon va bien au-delà d'une simple prise de position dans ce débat d'actualité. Elle met en relation l'écrit et la mémoire. Pour le philosophe, l'écriture, qualifiée du terme ambigu de *φάρμακον* (poison et remède), met en œuvre la remémoration (*ὑπόμνησις*) et non la mémoire (*μνήμη*) qu'une grande différence sépare : dans la mémoire, on répète la présence de l'*εἶδος* (l'*idée*), alors que dans la remémoration, on ravive un souvenir, « on répète le répétant », selon l'expression de J. Derrida. Il faut donc condamner l'écriture, qui tue dans la pensée l'activité vivante de la mémoire et ne donne qu'une illusion de savoir.

Le mythe de Theuth, invention présentée par Socrate comme une tradition des anciens, a pour cadre l'Égypte et met en scène l'opposition entre deux personnages. Theuth (*i.e.* dieu Thot, équivalent d'Hermès), figure du héros civilisateur, est le *πρῶτος εὑρετής*, « premier inventeur », d'arts qu'il vient présenter au roi Thamou (identifié au dieu suprême Ammon). Ce dernier, fort de son statut supérieur, discute de l'utilité de chacune de ces *τέχναι* et leur distribue éloge et blâme. Le dialogue qui met face à face l'inventeur et le juge trouve son *acmé* lorsqu'on en arrive au dernier art inventé, l'écriture. En porte-parole du philosophe, Thamou prononce une condamnation sans appel de l'écriture, productrice d'un faux-semblant de science et non d'un véritable savoir.

Remarques générales

La version proposée est un mythe platonicien bien connu. La notoriété de son contenu permettait de faciliter grandement l'entrée dans le texte et d'éviter les fourvoiements complets. La moyenne générale de 9,06/20 atteste du niveau convenable de compréhension générale du texte.

Dans l'ensemble, la syntaxe ne présentait que des difficultés bien circonscrites et parfaitement attendues : attention aux particules pour le niveau de subordination, enchaînement d'infinitives, discours indirect, analyse des temps, emploi des modes comme l'optatif. Certains tours elliptiques ont néanmoins gêné, ainsi que la traduction de certaines relatives. De fait, la difficulté du texte portait davantage sur la compréhension du lexique utilisé et sur

la perception des effets stylistiques. En ce sens, l'exercice constituait véritablement un travail de *traduction*, c'est-à-dire de restitution ou d'adaptation d'une langue dans une autre des nuances de sens et des jeux formels de tous ordres. Le jury a été sensible aux efforts de certaines copies pour rendre dans la traduction française les effets de la prose platonicienne. Au nombre de ces difficultés, on citera par exemple la traduction toujours délicate de termes polysémiques comme σοφία (σόφος) ou δόξα, les jeux de composition et les jeux étymologiques (phrase 6 : σοφωτέρους-σοφίας et μνημονικωτέρους-μνήμης ; phrase 11 : πολυήκοοι-πολυγνώμονες et δοξοῦσιν-δοξόφοροι).

Traduction et analyse du texte

Phrase 1

ΣΩΚΡΑΤΗΣ. - Ἦκουσα τοίνυν περὶ Ναύκρατιν τῆς Αἰγύπτου γενέσθαι τῶν ἐκεῖ παλαιῶν τινα θεῶν, οὗ καὶ τὸ ὄρνειον τὸ ἱερόν ὃ δὴ καλοῦσιν ἴβιν, αὐτῷ δὲ ὄνομα τῷ δαίμονι εἶναι Θεῦθ·

Socrate- *Eh bien, j'ai entendu dire qu'a vécu dans la région de Naucratis en Egypte un des anciens dieux de ce pays, celui-là même à qui est consacré l'oiseau que précisément on appelle ibis, et que la divinité elle-même porte le nom de Theuth;*

- τοίνυν : particule dynamique qui lance le récit (« eh bien », « donc »).

- la construction de ἀκούω : suivi de la proposition infinitive, le verbe signifie « entendre dire (que) » (voir BIZOS M., *Syntaxe grecque*, Paris, 1971, p. 143, désormais cité simplement BIZOS).

- la traduction de l'aoriste ἤκουσα : on note régulièrement un flottement dans le choix du temps en français -passé simple ou passé composé- pour rendre l'aoriste ponctuel du grec. C'est la distinction récit/discours qui fonde la répartition : dans le discours (je, ici, maintenant), le temps requis est le passé composé, dans le récit, c'est le passé simple.

(NB : l'aoriste grec peut aussi rendre l'antériorité dans le passé et se traduire alors par un plus-que-parfait.)

- περὶ Ναύκρατιν τῆς Αἰγύπτου : le complément de lieu fait déjà partie de la proposition infinitive. Comme l'indique le dictionnaire de Bailly, Naucratis est un toponyme : la ville est un port de commerce situé sur la branche canopique du Nil (ouest du delta). Les deux villes citées dans le texte sont emblématiques des traits opposant les deux personnages : Naucratis la commerçante, située dans le nord du pays, et Thèbes la royale, au sud. La préposition περὶ suivie de l'accusatif a ici un sens concret : « aux alentours de », « dans la région de ».

- τῶν ἐκεῖ παλαιῶν τινα θεῶν : sujet de la proposition infinitive. Le pronom indéfini τινα (masculin-singulier) est précisé par le génitif partitif τῶν ἐκεῖ παλαιῶν θεῶν.

Dans ce groupe nominal, l'adverbe ἐκεῖ, qui a un sens spatial, est sous l'article : par conséquent, il est en fonction d'épithète ou de complément adnominal (litt. : un des anciens dieux « de là-bas »), et non de complément adverbial (γενέσθαι).

- γενέσθαι : dans une proposition infinitive dépendant d'un verbe de déclaration ou d'opinion, l'infinitif a généralement une valeur temporelle. Il faut donc rendre l'antériorité marquée par l'infinitif aoriste.

- οὗ καὶ τὸ ὄρνειον τὸ ἱερόν ὃ δὴ καλοῦσιν ἴβιν : il faut sous-entendre le verbe être dans la première relative (οὗ... ἱερόν) et comprendre la seconde (ὃ... ἴβιν) comme un attribut du sujet.

La construction de la première relative peut s'analyser de deux manières : le pronom relatif au génitif οὗ est soit complément de l'adjectif ἱερόν (cf. Bailly : ἱερός+gén. : consacré à), soit complément du verbe être sous-entendu pour exprimer l'appartenance (« celui-là même auquel appartient l'oiseau sacré que l'on appelle ibis »).

NB : dans chaque relative, rendre le καὶ adverbial (οὗ καὶ) et la particule intensive δὴ (ὃ δὴ)

- αὐτῷ δὲ ὄνομα τῷ δαίμονι εἶναι Θεύθ :

-La position syntaxique de cette proposition dans la phrase :

la copule δὲ signifie que l'on se trouve au même niveau de subordination que précédemment, à savoir dans la proposition infinitive dépendant de ἤκουσα.

NB : quoique nettement moins fluide et évidente, une autre construction était possible : la proposition αὐτῷ δὲ... Θεύθ pourrait être sur le même plan que la relative précédente. En ce cas, αὐτῷ s'analyserait comme un pronom de rappel substitué du relatif (cf. BIZOS p. 49) ou comme pronom d'ipséité (αὐτός); la relative serait à l'infinitif comme c'est régulièrement la cas par contamination dans le discours indirect (cf. BIZOS p. 133). La traduction serait en ce cas : « et dont la divinité porte le nom de Theuth ».

-La syntaxe de la proposition en elle-même : la construction bien connue εἶναι + datif exprime la possession (*litt.* : la divinité elle-même a pour nom Theuth)

Le terme δαίμων ne peut se traduire ni par « dieu » (cf. θεός *supra*), ni par « démon ».

Phrase 2

τοῦτον δὴ πρῶτον ἀριθμὸν τε καὶ λογισμὸν εὐρεῖν καὶ γεωμετρίαν καὶ ἀστρονομίαν, ἔτι δὲ πεττείας τε καὶ κυβείας, καὶ δὴ καὶ γράμματα.

c'est lui justement, m'a-t-on dit, qui a le premier inventé le nombre et la calcul, ainsi que la géométrie et l'astronomie, et encore les jeux de trictrac et de dés, et surtout l'écriture.

- La proposition infinitive montre que l'on est toujours dans le discours indirect. La traduction doit le signaler d'une manière ou d'une autre après la ponctuation (point en haut), par exemple par une incise: « m'a-t-on dit », « selon ma source ».

- πρῶτον : n'est pas adverbe (« d'abord »), mais adjectif se rapportant à τοῦτον. La phrase Τοῦτον δὴ πρῶτον... εὐρεῖν renvoie à la figure du πρῶτος εὐρετής, premier inventeur/découvreur.

- L'énumération présente les inventions ou découvertes (cf. les deux traductions possibles pour le verbes εὐρεῖν: découvrir, inventer) par importance décroissante : d'abord les inventions sérieuses, puis les jeux, et enfin l'écriture, qui sera plus loin dans le dialogue présentée comme un jeu (παιδιάς, 276 d).

- καὶ δὴ καὶ : la locution attire l'attention sur ce qui suit.

Phrase 3

Βασιλέως δ' αὖ τότε ὄντος Αἰγύπτου ὅλης Θαμοῦ περὶ τὴν μεγάλην πόλιν τοῦ ἄνω τόπου, ἦν οἱ Ἕλληνες Αἰγυπτίας Θήβας καλοῦσι καὶ τὸν θεὸν Ἄμμωνα, παρὰ τοῦτον ἐλθὼν ὁ Θεὸς τὰς τέχνας ἐπέδειξεν καὶ ἔφη δεῖν διαδοθῆναι τοῖς ἄλλοις Αἰγυπτίοις.

Or comme, d'autre part, le roi de l'Egypte tout entière était à cette époque-là Thamous, qui résidait dans la grande ville du haut pays, celle que les Grecs appellent Thèbes d'Egypte et dont ils nomment le dieu Ammon, Theuth vint le trouver pour lui présenter ses arts et lui dire qu'il fallait les transmettre aux autres Egyptiens.

- la particule αὖ annonce un changement de point de vue (« par ailleurs », « d'un autre côté ») avec la mention de Thamous.

-La phrase commence par un génitif absolu dont la valeur circonstancielle de temps est à rendre par un subordonnant : « comme », « tandis que ».

- Αἰγύπτου ὅλης : le substantif thématique Αἴγυπτος, l'Egypte, est féminin.

- τοῦ ἄνω τόπου : ce groupe nominal a donné lieu à de nombreuses traductions fantaisistes. *Litt.* « de la région d'en haut » (τόπος : région, pays), d'où « du haut pays », « de la région supérieure ».

- ἦν οἱ Ἕλληνες Αἰγυπτίας Θήβας καλοῦσι καὶ τὸν θεὸν Ἄμμωνα : on a ici deux propositions relatives coordonnées. Dans la seconde, le grec ne répète pas le relatif (ou bien le remplace

par un pronom de rappel, cf. BIZOS p. 49 déjà cité *supra* pour la phrase 1). Dans cette seconde relative très elliptique, il faut sous-entendre le relatif ἧς, ainsi que οἱ Ἕλληνες καλοῦσι.

- ἐλθὼν... ἐπέδειξεν καὶ ἔφη : on ne saurait garder la traduction littérale de ce tour bien connu en grec (« étant venu chez lui, il lui présenta... et lui dit... »). La traduction attendue est : « il vint le trouver pour lui présenter... et lui dire... ».

NB : le discours a fait place au récit, d'où le passage au passé simple dans la traduction.

- ἐπέδειξεν : indicatif aoriste du verbe ἐπιδείκνυμι : « montrer », souvent dans le sens de « faire étalage » (ce que fait ici Theuth d'une certaine manière, d'où l'ironie du roi).

- δεῖν : infinitif du verbe impersonnel δεῖ (cf. Bailly : 2 δέω : « manquer », d'où « avoir besoin », « falloir »).

- διαδοθῆναι : infinitif aoriste passif de διαδίδωμι : « répandre, transmettre ». L'infinitif aoriste revêt ici une valeur aspectuelle (fait verbal pur et simple) comme c'est généralement le cas après un verbe impersonnel (ici δεῖν). Il faut donc simplement le rendre par un infinitif présent en français.

- τοῖς ἄλλοις Αἰγυπτίοις : les emplois de ἄλλος étant plus larges en grec que ceux de de l'adjectif correspondant en français (cf. par exemple l'hellénisme ἄλλος τε... καί), le groupe nominal pouvait se traduire : « les autres Egyptiens », « le reste des Egyptiens », « tous les Egyptiens » (cf. BERTRAND J., *Nouvelle grammaire grecque*, Paris, 2002, §188 et dans BIZOS p. 53-55).

Phrase 4

Ὁ δὲ ἦρετο ἦντινα ἐκάστη ἔχοι ὠφελίαν· διεξιόντος δέ, ὃ τι καλῶς ἢ μὴ καλῶς δοκοῖ λέγειν, τὸ μὲν ἔψεγεν, τὸ δ' ἐπήνει.

Thamous lui demanda quelle était l'utilité de chacun ; alors que l'autre lui en faisait un exposé détaillé, selon qu'il lui paraissait avoir raison ou tort dans ses propos, le roi blâmait ceci, louait cela.

- Ὁ δὲ : par souci de clarté, ne pas hésiter à remplacer le pronom démonstratif par le nom du personnage.

- ἦρετο : aoriste radical thématique du verbe *ἔρομαι (attique) / εἶρομαι (Homère, ionien) : demander, interroger. Cette forme fonctionne comme aoriste du verbe de même sens ἐρωτάω-ῶ.

- ἦντινα ἐκάστη ἔχοι ὠφελίαν : *litt.* « quelle utilité avait chacun ».

ἦντινα est ici l'adjectif interrogatif indirect ὅστις (ici accusatif féminin singulier) se rapportant à ὠφελίαν.

Le verbe de l'interrogative indirecte est ἔχοι : il s'agit d'un optatif de concordance ou de substitution, dit « optatif oblique », possible car l'interrogative indirecte dépend d'un verbe au passé. La forme ἔχοι est un optatif présent remplaçant l'indicatif présent de l'interrogation directe (et qui aurait pu être conservé même dans l'interrogation indirecte). Cf. BIZOS p. 194-195.

- διεξιόντος : « exposer en détail, donner des explications ». Le sujet du génitif absolu (αὐτοῦ) n'est pas exprimé.

- ὃ τι καλῶς ἢ μὴ καλῶς δοκοῖ λέγειν : *litt.* « relativement au fait qu'il lui semblait que Theuth (<αὐτόν>) parlait avec raison ou non ».

δοκοῖ= attique δοκοῖη. Optatif de répétition dans le passé (en lien avec les imparfaits de la principale).

- τὸ μὲν..., τὸ δ'... : ces neutres ont ici leur valeur pronominale pleine « ceci, cela » (ne sont pas, comme souvent, un simple renforcement du balancement μὲν... δέ).

- ἔψεγεν, ἐπήνει : indicatifs imparfaits de ψέγω, blâmer, et de ἐπαινέω-ῶ, louer.

Phrase 5

Πολλά μὲν δὴ περὶ ἐκάστης τῆς τέχνης ἐπ' ἀμφοτέρω Θαμοῦν τῷ Θεῦθ λέγεται ἀποφίνασθαι, ἃ λόγος πολὺς ἂν εἶη διελθεῖν.

Nombreuses furent, dit-on, les observations que Thamouus fit à Theuth sur chaque art, dans l'un et l'autre sens, observations dont un exposé détaillé exigerait un long discours.

- ἀποφίνασθαι : infinitif aoriste du moyen ἀποφαίνομαι, « produire, faire paraître », d'où « déclarer, faire connaître (son avis) »
- ἐπ' ἀμφοτέρω : (*litt.* dans les deux sens), « pour ou contre », « dans l'un et l'autre sens »
- ἃ λόγος πολὺς ἂν εἶη διελθεῖν : *litt.* « qu'un discours serait long à exposer en détail ». On ne peut rendre littéralement la relative (au potentiel, verbe à l'optatif avec ἂν), car le pronom relatif est complément d'objet de διελθεῖν, et πολὺς attribut de λόγος.

Phrase 6

Ἐπειδὴ δὲ ἐπὶ τοῖς γράμμασιν ἦν· « Τοῦτο δέ, ὃ βασιλεῦ, τὸ μάθημα, ἔφη ὁ Θεῦθ, σοφωτέρους Αἰγυπτίους καὶ μνημονικωτέρους παρέξει· μνήμησ τε γὰρ καὶ σοφίας φάρμακον ἠϋρέθη. »

Mais quand on en fut à l'écriture, « voici, Roi, dit Theuth, la connaissance qui rendra les Egyptiens plus savants et plus aptes à la mémoire, car c'est là une invention qui est un remède pour la mémoire et le savoir. »

- ἐπὶ τοῖς γράμμασιν : *litt.* au sujet de l'écriture.
- ὃ βασιλεῦ : la présence de ὃ est banale dans l'apostrophe en grec, alors qu'en français, elle est emphatique et solennelle. Il est donc préférable de ne pas la reprendre dans la traduction.
- παρέχω : rendre (*i.e.* faire passer d'un état dans un autre). Construction avec un COD (Αἰγυπτίους) et un attribut du COD (σοφωτέρους καὶ μνημονικωτέρους)
- σοφωτέρους, σοφίας : dans ce contexte de connaissance (μάθημα), idée de savoir et de science, non de sagesse.
- ἠϋρέθη : indicatif aoriste passif de εὐρίσκω, « trouver, découvrir, inventer ».
- μνήμησ τε γὰρ καὶ σοφίας φάρμακον ἠϋρέθη : deux constructions sont possibles :
soit τοῦτο τὸ μάθημα est sujet de ἠϋρέθη et μνήμησ καὶ σοφίας φάρμακον attribut. *Litt.* « cette connaissance a été inventée comme remède (de=) pour la mémoire et le savoir » (cf. traduction proposée *supra*)
soit, plus plat et moins satisfaisant, μνήμησ καὶ σοφίας φάρμακον sujet de ἠϋρέθη. *Litt.* : « car un remède (de=) pour la mémoire et pour le savoir a été inventé ».

Phrase 7

Ὁ δ' εἶπεν· « Ὡ τεχνικώτατε Θεῦθ, ἄλλος μὲν τεκεῖν δυνατὸς τὰ τέχνης, ἄλλος δὲ κρῖναι τίν' ἔχει μοῖραν βλάβης τε καὶ ὠφελίας τοῖς μέλλουσι χρῆσθαι·

Le roi répondit : « Theuth, grand maître es arts, tel est capable de créer les procédés d'un art, tel autre est capable de juger quelle part de dommage ou d'utilité il comporte pour ceux qui sont appelés à s'en servir ;

- τεχνικώτατε : superlatif absolu de l'adjectif τεχνικός, « ingénieux, industriel ». Il est très difficile de rendre dans la traduction le double effet que contient la réponse ironique de Thamouus : d'une part, les allitérations en dentales sourde et aspirée (τ, θ) et vélaires sourde et aspirée aussi (κ, χ) scandant le groupe au vocatif τεχνικώτατε Θεῦθ; d'autre part, le jeu étymologique entre τεχνικώτατε et τὰ τέχνης (que la traduction « très ingénieux », pour juste qu'elle soit, ne rend pas).
- La construction de la phrase est la suivante :
- ἄλλος μὲν τεκεῖν δυνατὸς (ἐστι) τὰ τέχνης,
- ἄλλος δὲ κρῖναι (δυνατὸς ἐστι)
- interrogative indirecte complétant κρῖναι : τίν' ἔχει... χρῆσθαι·

- δυνατός, « capable de » est complété par les infinitifs aoristes (valeur aspectuelle de fait verbal pur et simple) : τεκεῖν, infinitif aoriste actif de τίκτω (« engendrer, faire naître, créer ») et κρίναι, infinitif aoriste actif de κρίνω (« juger »).
- τὰ τέχνης : l'expression τὰ + génitif n'équivaut pas à αἱ τέχναι, et ne peut par conséquent pas se traduire par « les arts ». L'absence de déterminant devant τέχνης s'interprète soit comme une indétermination (un art), soit un sens générique (l'art).
- ἄλλος μὲν, ἄλλος δὲ : expression de la diversité : « un..., un autre », « tel..., tel autre... ».
- Traduction de l'interrogative indirecte :
 - τίν' = τίνα (μοῖραν); μοῖρα : « la part, le lot/ le lot de chacun, i.e. la destinée »
 - βλάβης τε καὶ ὠφελίας : sont les compléments adnominaux de μοῖραν.
 - μέλλω + infinitif (présent, aoriste, souvent futur) : « je dois, je vais » (obligation morale, probabilité, imminence)
 - τοῖς μέλλουσι χρῆσθαι : μέλλουσι, précédé de l'article, ne peut être le verbe μέλλω à l'indicatif présent (3^{ème} pers. sing.). Il s'agit du participe substantivé (μέλλων, οντος) au datif masculin pluriel.

Phrase 8

καὶ νῦν σύ, πατὴρ ὢν γραμμάτων, δι' εὖνοιαν τοῦναντίον εἶπες ἢ δύναται.

ainsi maintenant toi, qui es le père de l'écriture, tu l'as par bienveillance dotée d'un pouvoir contraire à celui qu'elle a.

- δι' εὖνοιαν : par bienveillance (en faveur des γράμματα). Thamous souligne la partialité de Theuth, créateur des arts qu'il vient présenter.
- τοῦναντίον εἶπες ἢ δύναται : brachylogie pour τοῦναντίον εἶπες ἢ <ὄ> δύναται. *Litt.* « tu as dit le contraire de ce qu'elle peut ».

Phrase 9

Τοῦτο γὰρ τῶν μαθόντων λήθην μὲν ἐν ψυχαῖς παρέξει μνήμης ἀμελετησία, ἅτε διὰ πίστιν γραφῆς ἔξωθεν ὑπ' ἄλλοτριῶν τύπων, οὐκ ἔνδοθεν αὐτοῦς ὑφ' αὐτῶν ἀναμνησκομένους.

En effet, cette invention produira l'oubli dans l'âme de ceux qui l'auront apprise, faute pour eux d'exercer leur mémoire, vu que, par confiance envers l'écrit, c'est de l'extérieur, par des caractères qui leur sont étrangers, et non de l'intérieur, par un effort personnel, qu'ils vont chercher le moyen de se ressouvenir ;

- μνήμης ἀμελετησία : ἀμελετησία, « le défaut d'exercice » (cf. le verbe μελετᾶν qui désigne l'exercice prôné par les maîtres de rhétorique).
- ἅτε (sens causal « vu que ») est ici suivi d'un accusatif absolu dont le sujet est αὐτοῦς et le verbe ἀναμνησκομένους.
- διὰ πίστιν γραφῆς : « par confiance (de=) envers l'écrit, en se fiant à l'écrit ».
- la syntaxe repose sur le parallélisme entre :
 - ἔξωθεν ὑπ' ἄλλοτριῶν τύπων, *litt.* « du dehors par des signes étrangers »,
 - et οὐκ ἔνδοθεν ὑφ' αὐτῶν, *litt.* « et non du dedans par eux-mêmes ».
- Thamous oppose deux types de mémoire : l'une qui s'appuie sur des signes extérieurs (ἔξωθεν ... τύπων) et n'est que mémorisation de l'apparence des choses, et l'autre, nourrie de l'intérieur (ἐνδοθεν ὑφ' αὐτῶν), par laquelle l'âme ravive les Idées véritables qu'elles a contemplées un jour.

La μνήμη (mémoire) que le roi oppose à l'ὑπόμνησις (remémoration, fondée sur une intervention extérieure) correspond à la réminiscence évoquée par le second discours de Socrate (ἀνάμνησις, remontée dans ses propres souvenirs).

-- ἀναμνησκομένους : valeur conative du thème de présent.

Phrase 10

οὐκ οὐκ μνήμης ἀλλὰ ὑπομνήσεως φάρμακον ἤρως.

ce n'est donc pas pour la mémoire, mais pour la remémoration, que tu as trouvé un remède.

Phrase 11

Σοφίας δὲ τοῖς μαθηταῖς δόξαν, οὐκ ἀλήθειαν πορίζεις· πολυήκοοι γάρ σοι γενόμενοι ἄνευ διδαχῆς πολυγνώμονες εἶναι δόξουσιν, ἀγνώμονες ὡς ἐπὶ τὸ πλῆθος ὄντες, καὶ χαλεποὶ συνεῖναι, δοξόσοφοι γεγονότες ἀντὶ σοφῶν. »

Quant au savoir, c'en est l'illusion que tu procures à tes disciples, et non la réalité : car, après avoir beaucoup entendu de toi sans recevoir d'enseignement, ils auront l'air d'être remplis de connaissance, alors qu'ils en seront généralement dépourvus, et d'être pénibles à fréquenter, parce que, au lieu d'être savants, c'est savants d'illusion qu'ils seront devenus. »

- Σοφίας est complément du nom δόξαν, « apparence, illusion » (et non « réputation, doctrine, croyance » etc.)

- οὐκ ἀλήθειαν : *litt.* « et non la vérité/ réalité »

- la traduction doit tenter de rendre les jeux étymologiques : πολυγνώμονες, ἀγνώμονες ; δόξαν, δόξουσιν, δοξόσοφοι.

- ὡς ἐπὶ τὸ πλῆθος : « généralement, pour l'essentiel ».

- χαλεποὶ συνεῖναι : l'infinitif est complément de l'adjectif, *litt.* « difficiles à fréquenter ».

Pour Platon, il n'est de pire ignorance que celle des gens qui s'imaginent savoir, à l'instar des sophistes, qui sont pour cette raison « difficiles à fréquenter ». Ainsi dans un passage de la fin du *Théétète* (§210) non sans écho avec notre version, Socrate recommande à Théétète de se débarrasser du faux savoir de Protagoras : « (...) si tu en restes vide, tu seras moins lourd pour ceux que tu fréquentes (ἤττον βαρὺς ἔση τοῖς συνοῦσι) et plus doux envers eux, car tu auras alors la sagesse de ne pas croire que tu sais ce que tu ne sais pas (σωφρόνως οὐκ οἰόμενος εἰδέναι ἢ μὴ οἶσθα) ».

Phrase 12

ΦΑΙΔΡΟΣ. - Ὡ Σώκρατες, ῥαδίως σὺ Αἰγυπτίους καὶ ὀποδαπούς ἂν ἐθέλης λόγους ποιεῖς.

Phèdre -Socrate, tu as de la facilité pour créer des discours égyptiens ou du pays que tu veux!

- ὀποδαπός : de n'importe quel pays

- λόγος : discours, récit.

- La construction est la suivante :

ῥαδίως σὺ ποιεῖς

Αἰγυπτίους <λόγους> (groupe nominal COD)

καὶ ὀποδαπούς ἂν ἐθέλης λόγους (ce COD est une relative éventuelle de répétition dans le présent avec le verbe ἐθέλω au subjonctif présent accompagné de ἂν. Il faut donc le rendre par un présent).

Litt. « c'est avec facilité que tu crées des récits égyptiens et du pays que tu veux. » (NB : καὶ se traduira plus volontiers ici par « ou », le cadre égyptien étant exclusif de celui d'un autre pays).

Conclusion et conseils

Le texte de cette année, extrait du mythe de Theuth du *Phèdre*, est un bon témoin pour définir les axes d'une préparation optimale à l'exercice de version. Une préparation méthodique nécessite à la fois une pratique régulière des textes grecs, l'utilisation d'une syntaxe (avec éventuellement la mise en fiche des faits de langue les plus courants) et d'une grammaire pour la morphologie (verbale surtout), mais aussi, sur un plan culturel plus large, la connaissance des auteurs et des œuvres de la littérature grecque. C'est cet entraînement en amont, varié,

organisé et régulier, qui permet d'aborder avec le plus de sérénité la version grecque du concours.

Pascale GIOVANNELLI-JOUANNA

EPREUVES D'ADMISSION

RAPPORT SUR LA LEÇON

(français, latin, grec)

Durée de la préparation : six heures

Durée de l'épreuve : cinquante minutes

Coefficient 8

Ensemble des sujets tirés de :

Sophocle	13 sujets
Thucydide	11 sujets
Virgile	13 sujets
Tacite	12 sujets
<i>Le Couronnement de Louis</i>	8 sujets
Mme de Sévigné	9 sujets
Montesquieu	8 sujets
Stendhal	9 sujets
Eluard	9 sujets
Chabrol	8 sujets

Le présent rapport ne se substitue pas aux précédents rapports qui ont déjà donné des indications précieuses qu'un futur admissible ne saurait ignorer. Notamment, le rapport de la session 2013 – particulièrement détaillé – doit être repris pour compléter les observations qui figurent ci-dessous, et se contenteront de confirmer, voire de préciser, certains conseils à la lumière de la session 2014.

Le jury n'ignore pas qu'il s'agit sans doute de l'épreuve orale la plus épuisante, mais il entend rappeler qu'elle est avant tout conçue pour permettre au candidat de donner à apprécier ses qualités professorales, et qu'elle ne saurait donc desservir des candidats qui ont tous acquis une expérience significative du métier d'enseignant. Cette épreuve, souvent redoutée, doit donc être appréhendée comme une occasion de déployer pendant un temps important une parole informée et convaincante sur une des œuvres qui ont fait l'objet d'une préparation, une année durant.

Précisément, il est nécessaire que les candidats se persuadent qu'il leur faut – dès le début de leur préparation, – donc de leur lecture des œuvres – se placer dans la perspective qui est celle de la leçon – c'est-à-dire d'une lecture *problématisée* du programme. Les lignes qui suivent se proposent donc de servir de véritable outil de travail, fournissant autant d'occasions de s'entraîner, notamment par les nombreux exemples d'énoncés qu'elles proposent, à balayer les œuvres selon les parcours les plus divers possibles. L'enjeu reste clairement d'acquérir le plus vite possible l'ensemble des réflexes nécessaires à la réussite de l'exercice.

Rappelons que la leçon peut prendre deux formes différentes : celle de la leçon à proprement parler, et celle de l'étude littéraire. Si la méthode de la leçon est apparue bien

connue, celle de l'étude littéraire n'a pas semblé toujours bien maîtrisée. L'étude littéraire consiste en une étude problématisée d'un long extrait d'une des œuvres au programme – très proche en cela de l'exercice du commentaire composé. Elle ne saurait se passer d'une explicitation des mouvements qui composent le passage à commenter, mais ce découpage de l'extrait ne peut en aucun cas tenir lieu de plan pour l'étude qui doit s'organiser selon son projet propre. On attend évidemment que le passage soit d'abord étudié pour ce qu'il constitue en tant que tel – donc sa délimitation doit être rigoureusement questionnée : on attendra d'un candidat qu'il tire pleinement parti du fait qu'il a à étudier ou bien une section entière du recueil d'Eluard, « Les petits justes », avec son organisation propre et en partie explicitée, ou bien une séquence narrative d'un des livres des *Géorgiques* au programme dont le prélèvement, plus arbitraire, doit être éclairé. Mais l'extrait doit parallèlement être mis en résonance avec l'ensemble de l'œuvre – qu'il peut contribuer à éclairer ou dont à l'inverse il peut se démarquer avec plus ou moins de force.

1) Rappel des modalités pratiques de l'épreuve

Le candidat tire un sujet, exactement un billet sur lequel est inscrit le sujet qui donne toutes les informations nécessaires. Le candidat dispose de l'œuvre dans l'édition du concours lors de sa préparation. Il a six heures pour préparer et il revient alors devant le jury qui vérifie son identité et lui fait signer le billet. Il dispose de quarante minutes au maximum pour parler ; vient l'entretien qui dure dix minutes.

Rappelons que le tout premier écueil à éviter est celui d'une mauvaise maîtrise du temps. Il est toujours dommageable d'avoir à écourter son propos ; à l'inverse, il est de bonne rigueur d'exploiter au mieux l'ensemble du temps imparti, même s'il ne saurait être rédhibitoire de n'utiliser que trente-cinq des quarante minutes accordées. Nous ne saurions donc mieux faire que de recommander un entraînement dans les conditions de l'oral aussi régulier que possible. L'épreuve en perdrait ainsi de son côté impressionnant.

2) Les attentes - Les démarches à privilégier

L'ensemble de la leçon – quelle que soit la forme qu'elle peut prendre – fait l'objet d'attentes claires de la part du jury.

Tout d'abord, la différence entre les admissibles se fait souvent sur la qualité de la connaissance de l'œuvre dont on a à traiter. Entendons ce terme au sens large : non seulement il est nécessaire de se maintenir dans une familiarité précise avec l'ensemble des œuvres au programme (il est ainsi déconcertant pour le jury de voir à l'occasion d'une étude littéraire que la pièce de Sophocle *Œdipe à Colone* n'est manifestement pas connue du candidat), mais il est indispensable d'avoir à sa disposition des éléments détaillés de contextualisation. Ainsi la pratique et l'esthétique surréalistes permettant d'aborder efficacement l'analyse du recueil d'Eluard, *Capitale de la douleur*, ont paru étrangement ignorées pour ne pas parler du positionnement particulier d'Eluard par rapport à l'écriture automatique. Plus encore, il ne saurait y avoir de bonne leçon qui ne se nourrisse à un fonds de culture large, permettant de rendre pleinement justice à l'œuvre à étudier. L'étude de tel extrait du *Rouge et le Noir* (livre II, chapitre IV) ne prend véritablement son relief que si le regard saisit pleinement tout l'intertexte qui innerve ce passage, du renvoi explicite à Beaumarchais à la référence plus ou moins appuyée au *Misanthrope*, autant d'appuis permettant de percevoir l'aspect théâtral de ce qui constitue dans l'économie narrative une *scène* (au sens de Genette). De même comment rendre compte de manière satisfaisante de l'entreprise des *Géorgiques* sans pouvoir éclairer le rapport que l'œuvre entretient avec le *De Natura rerum* de Lucrèce ?

Ensuite, il est indispensable de rappeler qu'étude littéraire et leçon ne prennent leur véritable ampleur qu'à condition d'envisager l'exercice comme une démonstration nécessitant la mise

en place d'une problématisation. C'est la seule façon d'éviter un relevé qui se contenterait d'être purement descriptif – à proscrire absolument. Ainsi, il ne saurait être question dans un sujet portant sur le bestiaire dans *Capitale de la douleur* de consacrer la totalité d'une première partie – et pratiquement trente minutes de l'épreuve – à faire un relevé exhaustif de toutes les occurrences du monde animal dans le recueil d'Eluard.

La démarche véritablement porteuse dans l'exercice qu'est la leçon consiste à questionner et à analyser de manière serrée tous les termes de l'énoncé. C'est le travail véritablement payant qui a été accompli pour le sujet « La fidélité dans les *Lettres persanes* », où la réflexion a pris pour point de départ l'examen des différents sens du mot fidélité : dévouement, attachement, exactitude, et des sens du mot source *fides*.

Symétriquement, ce travail serré sur les mots ne peut trouver son profit que si ces derniers sont renvoyés, le cas échéant, aux notions cardinales auxquelles ils se rattachent. Comment, par exemple, faire l'économie, dans le sujet posé à propos du film de Claude Chabrol, *La Cérémonie*, « Jeanne et la démesure », d'une analyse scrupuleuse de la résonance du terme « démesure » ?

Rappelons que dans un libellé tout est important – et tout doit être soumis à questionnement. Si l'intitulé coordonne deux termes, il est indispensable de chercher à cerner pourquoi et comment la disjonction peut être pertinente, en évitant de considérer d'entrée de jeu que les deux termes coordonnés ne constituent qu'un seul et même ensemble. S'il ne comporte qu'un terme, on doit impérativement se demander en quoi ce mot, ou la réalité qu'il désigne, peut poser question. (Pour un aperçu plus complet de la typologie des sujets, et des différentes démarches qu'il faut envisager d'adopter, on se reportera utilement au rapport sur la leçon établi à partir de la session 2013). Ainsi pour le sujet « La télévision dans *La Cérémonie* », les images de télévision constituent un séquençage du film dans son entier, se présentent toujours en un montage alterné qui souligne l'opposition des images, celles du film et celles de la télévision (jusqu'au film de Chabrol *Les Noces rouges* qui ne présente plus de différence avec les autres programmes montrés). Ainsi la télévision n'est pas seulement un objet de la diégèse, pas seulement une métonymie de la guerre des classes, mais aussi un moyen d'interroger la nature même du cinéma, son devenir (survie ou absorption dans le maelström télévisuel ?). Question d'autant plus intéressante que la candidate a précisé en introduction que Chabrol se définissait lui-même comme un téléphage et qu'il avait tourné pour la télévision.

Il faut avec la même acuité penser, pour mettre en évidence ses présupposés ou ses arrière-plans, à faire résonner le sujet en établissant des rapports – selon les cas – entre le libellé et les genres, ou entre le libellé et les registres. « Dialoguer dans les *Lettres persanes* » a certainement à voir avec le roman épistolaire ; « rire et sourire » chez Madame de Sévigné n'évoque pas seulement une différence d'intensité, mais bel et bien la comédie, la parodie, le pastiche, qui ne sont pas de même nature que l'esprit, ou que le badinage (les lanterneries), toutes choses dont use la marquise abondamment.

Ainsi, il faut savoir ne pas se laisser déstabiliser par des énoncés de prime abord déconcertants, et opter pour un examen raisonné des évidences premières qui se dégagent d'une lecture naïve de l'énoncé et qui s'avèrent souvent offrir des prises intéressantes pour entrer dans le sujet. Ainsi « Je, tu, elle dans *Capitale de la douleur* » peut-il s'aborder efficacement à partir d'un examen simple de la différence entre les différentes personnes : les deux premiers caractéristiques de l'interlocution et le troisième qui précisément n'en fait pas partie. On pouvait également s'interroger sur les référents du pronom « elle » pour s'apercevoir qu'il représentait une femme, la poésie ou tout autre objet comme la route, la jeunesse... ce qui permettait de déboucher sur la question de l'objet poétique.

Peut-être, pour en finir avec cet aspect, faut-il affirmer ici que l'important est de garder intacte sa capacité d'étonnement devant les œuvres autant que devant les sujets qu'elles provoquent. Ce qui est jugé ici est un « exercice de pensée » qui ne doit pas amener le candidat à se rabattre sur un sujet plus familier, pas davantage le conduire à plaquer des idées préconçues pour faire l'économie d'un examen personnel des œuvres et du questionnement auquel les soumettre. Le jury a eu la satisfaction de constater que, chaque fois que cet effort d'analyse avait été fait, l'entreprise de problématisation était engagée de façon convaincante.

Un projet tendu et précis

Reste alors au candidat à tenir son projet, à dérouler de manière rigoureuse et convaincante son exposé, dans un propos qui ne devienne pas pointilliste, – on évite toute forme de plan-catalogue –, et qui ne s'achève pas sur une troisième partie factice, ou hors-sujet. Ainsi l'examen du sujet concernant Madame de Sévigné « Les moindres choses me sont chères » a-t-il pris un point de départ pertinent : la lettre conçue comme petit genre – mais l'exposé s'est évadé ensuite dès la deuxième partie vers des questions sans lien avec le sujet : la question d'un lyrisme personnel, l'évocation d'une Madame de Sévigné moraliste.

Une exigence à rappeler est celle de la maîtrise d'une terminologie précise, prenant appui sur une connaissance réelle des catégories littéraires. On ne saurait admettre qu'un exposé emploie indistinctement les catégories du « mythe », du « merveilleux » et du « surnaturel » pour parler d'*Œdipe à Colone*. De manière complémentaire, il n'est pas aberrant de demander à des candidats à l'Agrégation de Lettres classiques qu'ils maîtrisent le vocabulaire propre aux littératures de l'Antiquité. Il n'est pas indifférent, alors qu'on a à parler d'une tragédie grecque, d'avouer son ignorance du terme *commos*, et, alors qu'on analyse l'écriture des *Géorgiques*, de ne pas pouvoir mobiliser à propos le terme d'*épyllion*.

Sans doute n'est-il pas inutile de redire l'importance de ces deux parties sensibles que sont l'introduction et la conclusion. C'est dans l'introduction – dont on peut considérer qu'elle pourra avoir une durée indicative de cinq minutes – que le candidat dit la lecture qu'il a faite du sujet, c'est là qu'il fait entendre qu'il a cerné la spécificité du sujet à examiner, c'est là enfin qu'il présente sa démarche, véritable contrat avec le jury, plaçant ce dernier dans une véritable position d'attente.

La conclusion, elle, doit faire l'objet d'un soin tout particulier. Moment de synthèse – qui ne devra pas s'étendre au-delà de cinq minutes –, s'interdisant de redire passivement ce que chacune des parties aura formulé, elle doit être pour finir l'occasion de reprendre de la hauteur par rapport au sujet et d'ancrer la réflexion proposée dans une perspective plus vaste.

Au service du texte

La leçon, par ailleurs, nécessite un retour constant au texte : il faut nourrir le propos d'exemples, et le plus rapidement possible ; il faut que l'exposé s'appuie sur une circulation pertinente et maîtrisée dans l'œuvre à étudier. Mais ce retour vers l'œuvre doit toujours déboucher sur une analyse en rapport avec l'argument examiné, bref que l'exemple ait une véritable nécessité. On ne saurait réduire l'exemple à une illustration. Cette question se pose avec une plus grande acuité encore dans une leçon concernant l'œuvre filmique, où la pertinence de la sélection des extraits – et des commentaires posés au fil des images – joue un rôle décisif.

Précisons que pour la leçon en langue ancienne, il convient d'une part de citer le texte en renvoyant, comme c'est l'usage, non aux pages de l'édition, mais aux vers, aux chapitres ou aux paragraphes de l'œuvre à présenter, et, d'autre part il faut varier les modalités de

citation : tantôt en langue originale seule, tantôt en traduction seule, tantôt – et c'est la modalité à privilégier – en langue originale, puis dans une traduction que le candidat élabore alors de lui-même.

Quelle que soit l'œuvre sur laquelle la leçon portera, il est indispensable que les extraits choisis soient lus de manière expressive – de façon à ce que l'œuvre soit bien placée au centre d'un propos qui n'est construit autour d'elle que pour la servir. La responsabilité du candidat est bel et bien de donner à entendre le texte même de l'œuvre. Il faut donc – dans le temps contraint de l'épreuve – savoir prendre son temps, ne pas considérer que le temps de la lecture est autant de soustrait au temps plus « rentable » du commentaire et de l'analyse, mais, au contraire, être animé de la conviction que la lecture expressive est déjà garante d'une démarche d'interprétation, sans pour autant prétendre se substituer au discours interprétatif qui reste au fondement même de l'épreuve.

Les exigences d'une prestation orale

Pour finir, il semble nécessaire de redire qu'il s'agit pour le candidat – certes dans une épreuve exigeante par ailleurs – d'assurer également une prestation orale, qui se tient à l'écart de toute familiarité de langage déplacée, mais qui doit surtout se préoccuper de retenir l'attention de son auditoire. Il faut donc privilégier une parole vivante – usant d'une langue pertinente – mettant vivacité et énergie au service d'une présentation convaincue pour se faire convaincante. Sans demander une prestation de comédien, nous pouvons aussi prendre plaisir à écouter, surtout que nos oreilles sont toujours bienveillantes. Précisons par ailleurs que cette épreuve orale ne s'achève qu'au terme des dix minutes d'entretien. Or, ce second temps ne peut qu'être profitable au candidat, à condition qu'il accepte de rentrer véritablement en dialogue avec le jury. L'entretien a pour but de le faire revenir sur des affirmations, et non le piéger. C'est l'occasion pour lui de justifier bien sûr, mais surtout c'est une invitation à développer tel aspect de l'exposé resté dans l'ombre, ou à penser à des aspects ou des mises en relation qui n'ont pas été proposés. Il est donc essentiel de garder toute sa fraîcheur d'esprit et sa capacité à mobiliser ses connaissances.

Rappelons que le jury – face à chacun des sujets qu'il donne – reste ouvert à toute proposition dès lors qu'elle fait jouer les termes de l'énoncé, qu'elle s'emploie à circonscrire la question qu'il pose, et se prête à une évocation pertinente de l'œuvre à examiner.

Le jury a pleinement conscience que l'épreuve de la leçon est exigeante, qu'elle nécessite de la part de professeurs ayant pour la plupart une charge d'enseignement un investissement méritoire. Il a pu, cette année encore, entendre des prestations très convaincantes qui attestaient d'une véritable maîtrise des œuvres, dans une saisie pertinente des enjeux des sujets proposés, et qui reposaient sur une solide culture, seule à même de garantir une appréhension vivante des œuvres à étudier.

C'est un tel engagement que le jury aura toujours à cœur de récompenser.

3) Exemples de sujets de leçons proposés en 2014

Sophocle, *Œdipe à Colone*

Œdipe et Athènes
 Les métamorphoses de la parole
 La représentation d'Athènes
 Figure et rôle de Corinthe
 Les lieux
 Thésée
 La cité

La présence et le rôle des dieux
 Aveuglement et lucidité
 Œdipe réconcilié ?
 Les enjeux de la filiation

Etude littéraire : 510-727
 Etude littéraire : 1579-1779

Tacite, *Annales*, I et II

Dramatisation et théâtralité
 L'impartialité de Tacite
 Les comploteurs et leurs victimes
 L'armée et le pouvoir impérial
 La présence de la mort
 Rumeurs et clameurs publiques
 La mémoire du passé
 Les provinces dans l'empire
 L'action du Prince
 La représentation du régime impérial

Etude littéraire : I, 34-41
 Etude littéraire : II, 69-78

Madame de Sévigné, *Lettres de l'année 1671*

« Les moindres choses me sont chères »
 Civilités et galanterie
 Coquets, sonnettes et lanterneries
 L'autoportrait
 Paris et province
 Les citations
 Rire et sourire

Etude littéraire : lettres 11 et 12
 Etude littéraire : lettres 50 et 51

Montesquieu, *Lettres Persanes*

La fidélité
 La représentation du pouvoir
 Le comique
 Les *Lettres persanes* comme roman
 Un roman épistolaire ?
 Dialoguer

Etude littéraire : Incipit
 Etude littéraire : lettres CLIII – CLXI

Stendhal, *Le Rouge et le Noir*

La médiocrité
 Les lettres
 Le personnage de Julien
 Grandeur et petitesse

La province et Paris
 Le latin
 Femmes et pouvoirs

Etude littéraire : Livre I, 5
 Etude littéraire : Livre II, 4

Eluard, *Capitale de la douleur*

Le bestiaire
 Le mystère
 Poésie et simplicité
 Grâce et cruauté
 Le corps
 Le naturel et l'artificiel
 Un manifeste poétique ?
 Je, tu, elle

Etude littéraire : « Les petits justes »

Chabrol, *La Cérémonie*

La télévision
 Jeanne et la démesure
 Jeanne et Sophie
 Lire, parler
 Le fait divers
 L'espace
 " [Jeanne] : On a bien fait. "
 Les couples

4) Exemple de leçon convaincante

Nous reproduisons ci-dessous la trame d'une leçon convaincante à seule fin de permettre une meilleure représentation de l'exercice. Il s'agit d'une restitution sous forme de prise de notes, qui ne reprend évidemment pas la totalité des appuis prélevés dans le texte.

Ce compte-rendu est suivi d'éléments d'appréciation qui donneront un aperçu circonstancié de la façon dont raisonne le jury en termes d'évaluation.

« Aveuglement et lucidité dans *Œdipe à Colone* »

Introduction : Mise en regard des pièces *Œdipe Roi* et *Œdipe à Colone*. Le roi glorieux d'*Œdipe Roi* est devenu aveugle clairvoyant dans *Œdipe à Colone*.

Prise en compte – à l'aide du Littré – des sens possibles à donner au couple de notion à examiner : privation de la vue/obscurcissement de la raison, pour l'une ; en lien étymologique avec la lumière/acuité, clairvoyance.

Ces deux notions résonnent de façon singulière au théâtre – terme dont l'étymologie grecque est rappelée : forme de spectacle étroitement liée à la vue.

Problématique : comment ces deux notions concernent-elles directement l'appréhension des personnages de la fiction et comment donnent-elles à réfléchir sur la fonction de la tragédie, telle que Sophocle l'entend et la met en œuvre ici ?

- I. Les personnages aveugles ou aveuglés vs les personnages voyants ou lucides.
- II. Progression dramatique et marche des personnages vers la lucidité.
- III. La mécanique tragique et sa fonction éclairante auprès du public même.

Exposé

- I. Personnages aveugles ou aveuglés/ personnages clairvoyants.
 1. Les ténèbres et le monde infernal, sur le seuil duquel se trouve Œdipe, nimbent la pièce d'une obscurité qui plonge l'ensemble des personnages dans l'ignorance et l'incapacité à voir.
 2. Certains personnages ne parviennent plus à distinguer les valeurs en raison de leur aveuglement ; deux personnages emblématiques : Créon et Polynice.
 3. D'autres, Thésée et Antigone, voient et savent, par contraste, comment parler, comment agir.
- II. La tragédie comme marche vers la lucidité.
 1. La logique d'affrontement entre personnages clairvoyants et non clairvoyants. Mise en place d'une dynamique qui impose la figure d'un Œdipe innocent.
 2. Guider l'aveugle : la mise en scène des deux guides que sont Antigone, puis Thésée a pour fonction de mettre en valeur la volonté d'Œdipe de s'affranchir de tout guide : ἄθικτος ἡγητήριος (v. 1521)
 3. La métamorphose d'Œdipe : révélatrice de la nature profonde du héros tragique qui, de guidé, devient guide des autres personnages.
- III. Un couple éclairant pour les enjeux mêmes du spectacle tragique.
 1. La tragédie doit amener le spectateur à gagner en clairvoyance sur son devenir même. L'image du roi-suppliant-sauveur-mendiant renvoie à la condition de la lucidité de l'homme sur son propre destin : son dépouillement, « ne rien être » pour retrouver grandeur et dignité.
 2. La pièce *Œdipe à Colone* est à réinterpréter en fonction d'un contexte historique : la pièce vibre d'un éloge d'Athènes la clairvoyante. En période de crise politique, Sophocle redonne, pour ainsi dire, la vue à Athènes ; la blanche et lumineuse Colone s'oppose à la sombre Thèbes.
 3. La piété retrouvée d'Œdipe, incarnée par Thésée, rappelle le spectateur à la contemplation de la justice dont le théâtre fait l'éloge.

Conclusion : Après une récapitulation du propos suivi, la conclusion cherche à dépasser l'antithèse et propose de définir l'anthropologie de Sophocle, d'interroger son prétendu pessimisme. Car si l'homme est bien né pour la mort, il doit pourtant lutter contre les puissances de l'aveuglement pour entrer lucidement chez Hadès.

Questions posées lors de l'**entretien** :

- La conquête de la lucidité est-elle un enjeu central de la pièce ?
- Que voit-on sur la scène du théâtre durant tout le spectacle ?
- Symétriquement, que ne nous donne pas à voir la pièce de Sophocle ?

Éléments d'appréciation – Le jury a à suivre un exposé qui atteste d'une très bonne connaissance de l'œuvre, qui non seulement cite tous les passages attendus et indispensables à la réflexion, mais aussi convoque, de façon personnelle et courageuse, d'autres passages qui permettent de tenir un propos dépassant largement la question de cours.

Si l'on peut discerner, ici ou là, des souvenirs de cours magistraux ou des éléments bibliographiques, le discours mis en œuvre est avant tout personnel et l'engagement rhétorique tenu : le jury assiste à une leçon et reçoit une parole adressée. La candidate exprime une thèse de façon rigoureuse et justifiée dans un français soutenu et correctement oralisé.

Du côté des imperfections, on regrette que la fonction spécifique du chœur ait été négligée en première partie ou que des termes techniques de l'analyse du genre tragique n'aient pas été mobilisés (opsis, agôn) : la réflexion aurait encore gagné en profondeur et en précision.

D'une manière générale, si le propos manifeste une très bonne connaissance de l'œuvre au programme, de Sophocle et du genre tragique, il a peiné aussi à s'inscrire dans une problématique plus large en s'appuyant sur les notions de prophétie, d'inspiration ou de dévoilement du monde. Lors de l'entretien, sont appréciées de vraies qualités : une réflexion qui s'engage à haute voix devant le jury et de réelles capacités d'écoute permettant que le propos initialement tenu soit amendé ou complété à l'invitation de ce même jury.

Les critères d'évaluation

Rappelons que les prestations des candidats sont évaluées en fonction de quatre grands critères, proposés ici par ordre croissant d'importance :

1. La qualité de l'expression.
2. La connaissance de l'œuvre.
3. La perception des enjeux de l'œuvre et la capacité à remettre celle-ci dans une perspective large.
4. La qualité du raisonnement tenu.

Autre manière, – plus pragmatique –, de redire tout ce qui a déjà été dit *supra* sur les différentes attentes du jury en matière de leçon.

Thierry BRIGANDAT

RAPPORT SUR L'ÉPREUVE D'EXPLICATION D'UN TEXTE FRANÇAIS POSTÉRIEUR A 1500

L'explication d'un texte en français issu d'une œuvre postérieure à 1500 peut apparaître comme l'une des épreuves les plus familières aux professeurs qui s'engagent dans la préparation de l'agrégation, dans la mesure où sa démarche semble assez proche de la lecture interprétative pratiquée dans les classes. Pareille impression est à la fois juste et fallacieuse : juste, puisque l'explication de texte fait en effet appel à des compétences bien maîtrisées par les enseignants, telles que la présentation d'un extrait et l'exposition de ses lignes de force ; fallacieuse, parce que l'exercice est étranger à certains usages pédagogiques, comme la paraphrase oralisée d'un texte littéraire. Souvent ressentie comme difficile par les candidats, l'épreuve d'explication de texte a ses exigences, soulignées chaque année par les remarques des jurys. Le présent rapport s'inscrit dans la continuité de ceux qui l'ont précédé et que nous invitons à relire attentivement.

Seront d'abord rappelés le déroulement de l'épreuve et les résultats obtenus en 2014. On retracera ensuite les étapes importantes pour l'élaboration de l'explication, ainsi que les attentes qui leur sont liées. Ceci permettra de mettre en valeur les différents moments de la prestation orale et de proposer quelques conseils, comme autant de pistes pour bien comprendre le fonctionnement de cette épreuve et s'y préparer avec sérénité.

Déroulement de l'épreuve et résultats de la session 2014

Préparer

Il est proposé aux candidats de préparer en salle, pendant 2h30, l'explication d'un texte issu du programme. L'extrait est donné à étudier au sein de l'œuvre intégrale et dans l'édition indiquée par les instructions officielles. Il est d'une longueur généralement comprise entre 25 et 30 lignes, éventuellement modulée par des contraintes génériques et les spécificités des œuvres analysées chaque année : en 2014, un poème d'Eluard pouvait être légèrement plus bref que cette moyenne ; un extrait du *Rouge et le Noir* un peu plus long.

Au cours de la préparation, le candidat a à sa disposition l'œuvre complète, des dictionnaires de langue française et des ouvrages de référence. Ces instruments peuvent offrir de précieuses pistes pour enrichir la lecture, mais plus important encore, ils permettent d'emblée d'éclaircir le sens de certains mots. Aussi l'ignorance lexicale est-elle inacceptable. Les évaluateurs d'une explication de *Lettres Persanes*, par exemple, ont été contraints de sanctionner l'incompréhension du terme « industrie », employé par Montesquieu dans son acception ancienne d'ingéniosité, sans relation avec l'univers des usines et des manufactures. De telles erreurs sont cependant aisément évitables grâce à l'utilisation judicieuse des outils disponibles pendant la préparation.

Présenter

Devant le jury, les candidats proposent, pendant trente minutes au maximum, une explication littéraire du texte qu'ils ont à étudier. Après la présentation de l'extrait et sa lecture à voix haute, est annoncé un projet de lecture, fil rouge de l'explication qui suit. L'analyse peut être linéaire ou composée, au choix du candidat, même si la première méthode s'impose très majoritairement. Quoi qu'il en soit, il est impératif que la démarche soit claire pour les auditeurs. Le jury à qui on a promis l'explication linéaire d'une lettre de

Madame de Sévigné ne peut qu'être désarçonné par un va-et-vient inattendu entre les différents moments du passage.

L'explication est articulée à une question de grammaire. Exposée pendant cinq minutes, elle peut être présentée avant ou après l'interprétation littéraire, même si, là encore, l'usage est plutôt qu'elle suive l'explication. Dix minutes sont enfin consacrées à l'entretien entre le candidat et le jury, portant sur l'ensemble de l'épreuve, grammaire et explication. Ce déroulement est rappelé aux candidats avant leur prise de parole. Les quarante-cinq minutes de l'exercice obéissent à un *tempo* strictement réglé et qui ne souffre aucune exception. Il est conseillé de s'y être préparé auparavant afin de faire le meilleur usage du temps imparti.

Résultats de l'épreuve en 2014

Les moyennes des notes obtenues en 2014 sur chacune des œuvres au programme se répartissent ainsi :

Madame de Sévigné, *Lettres de 1671* : 9,45

Montesquieu, *Lettres Persanes* : 8,3

Stendhal, *Le Rouge et le Noir* : 8,1

Paul Eluard, *Capitale de la douleur* 9,3

La moyenne globale de l'épreuve est de 8,8. Les moyennes des années précédentes étaient de 7,65 (2013), 7,92 (2012), 8,36 (2011), 8,03 (2010). On observe donc une belle remontée des résultats, dont le jury se félicite et qui est, entre autres, à mettre au crédit d'une préparation solide chez de nombreux candidats.

Néanmoins l'établissement de moyennes sur des séries de notes très limitées n'est que partiellement significatif. Les prestations ont été en fait très contrastées, allant de présentations excellentes (note maximale : 19/20) à des ratages complets (note minimale : 03/20).

Le paradoxe de la doxa et l'engagement interprétatif

L'apparent équilibre des moyennes entre les œuvres atténue la permanence d'un paradoxe qui, chaque année, ne laisse pas de troubler : ce sont les auteurs les moins fréquemment sollicités dans les classes du second degré qui donnent lieu aux plus remarquables réussites. La maîtrise des *Lettres* de Madame de Sévigné est sensible et peut s'expliquer par la présence de l'ouvrage au programme depuis 2013. L'œuvre exigeante de Paul Eluard a, quant à elle, donné des résultats très brillants ou fort médiocres, selon le degré d'investissement des candidats dans la proposition d'une lecture qui donne à *entendre*, au sens propre et figuré, ce que disent les poèmes. En revanche, *Le Rouge et le Noir*, sur lequel portait par ailleurs la composition écrite, a été le texte le plus maltraité, avec des personnages et des enjeux trop souvent caricaturés et des subtilités narratives peu ou mal repérées.

La source du paradoxe semble bien être ici le statut d'œuvre canonique et la puissante *doxa* interprétative qui, entourant le texte « classique », empêche de le questionner avec acuité. Or, les rapports de l'épreuve ne cessent de le souligner, le refuge dans les lieux communs de l'histoire littéraire – Stendhal, romancier réaliste, Julien Sorel, figure de l'ambition, etc. – est en réalité l'ennemi des agrégatifs, surtout lorsque ceux-ci, déjà professeurs, les connaissent bien. Ces idées ne sont pas nécessairement erronées, mais par leur caractère de prêt-à-penser, elles invitent à une certaine paresse ou à une frilosité herméneutique, qui peut facilement aveugler ou faussement rassurer.

S'il existe un réel plaisir à découvrir des textes méconnus parce que relativement peu présents dans les programmes du secondaire, il y a aussi une réelle difficulté à se confronter

à des œuvres et à des auteurs incontournables. Comme il est assez logique dans un concours de promotion interne des métiers de l'enseignement, les extraits à étudier sont parfois des morceaux d'anthologie de la littérature française. Face à eux, il ne s'agit évidemment pas de prétendre oublier toute référence bibliographique ou toute connaissance critique, qui témoignent au contraire d'une bonne préparation si elles sont utilisées à bon escient. Mais il est en revanche crucial de *s'engager* dans une lecture, ce qui implique de prendre un risque calculé. C'est à partir de ce mouvement intellectuel, qui exige des efforts et un courage certain, que la rencontre avec le texte peut avoir lieu.

Étapes et attentes

Placée dans la perspective générale de l'engagement interprétatif, l'explication de texte se construit à travers plusieurs étapes, chacune porteuse d'exigences propres. Comme chaque année, ces étapes ont révélé des problèmes persistants, mais aussi, lorsqu'elles étaient comprises et maîtrisées, ont permis de remarquables réussites.

Situer : l'extrait et l'œuvre

Avant la préparation, le candidat reçoit des mains du jury un ouvrage dans lequel se trouve l'extrait à commenter. Le geste est significatif. Il souligne une double demande : l'interprétation d'un passage précis, à la dynamique spécifique, et sa relation avec une œuvre, roman, recueil poétique ou épistolaire, pièce de théâtre, qui lui donne sens, c'est-à-dire direction et signification. Dès les moments où elle s'esquisse, pendant la préparation, l'explication doit répondre à ces deux attentes conjointes.

Comprendre le texte implique d'abord de relire les pages qui précèdent et qui suivent l'extrait : non pas seulement les feuilleter pour y retrouver la position du passage, mais les observer avec attention. Repérer un cadre signifiant contribue à cerner les particularités de l'extrait et à mieux percevoir l'évolution qui s'y joue. Le récit dans lequel le premier eunuque du sérail dévoile à un pair sa vie malheureuse révèle mieux son originalité si l'on se souvient que le personnage, correspondant de son maître Usbek, est déjà connu des lecteurs, mais dans un rôle assez différent. La variété des tons et la complexité des relations humaines qui caractérisent le monde de *Lettres Persanes* sont ainsi mises en relief.

La connaissance d'une œuvre ne se limite pas au rappel du cadre où se trouve le passage commenté. Les meilleures prestations ont également su exploiter quelques occurrences disséminées dans l'ouvrage pour éclairer les réseaux de sens noués par l'extrait. Telle explication a subtilement croisé les fils métaphoriques qui parcourent *Capitale de la douleur* pour souligner la polysémie du poème « L'Invention », qui est apparu par là comme un art poétique réflexif – dimension méta-poétique que d'autres candidats ont mécaniquement plaqué sur divers textes d'Éluard, sans jamais la démontrer. Une idée ne vaut donc pas en elle-même. Elle révèle son potentiel heuristique grâce à une utilisation pertinente, s'éloignant alors du possible poncif pour devenir le moteur d'un véritable processus d'interprétation.

Aborder l'explication : questions préliminaires pour construire le projet de lecture

Comme l'a rappelé le rapport de 2013, une explication de texte peut être abordée à partir de questions simples, qui s'avèrent rarement inutiles. Pourquoi le passage à étudier est-il ainsi délimité ? Quels éléments fondent son unité, sur le plan structurel, narratif ou poétique, esthétique ? Faute de se les être posées peut-être, des candidats ont déçu leurs auditeurs en voyant dans certains dialogues du *Rouge et le Noir* une énième occasion de portraiturer les personnages, sans s'interroger sur la présence de longs échanges au style direct dans un roman. D'autres sont restés peu sensibles au choix par le surréaliste Éluard du sonnet, structure formelle pourtant lourde de sens dans la tradition poétique française. Réfléchir sur la construction des textes, s'étonner de leur possible complexité — à quoi sert l'insertion d'un

récit mythologique dans le roman épistolaire *Lettres Persanes* ? Pourquoi des poèmes en prose dans *Capitale de la douleur* ? — sont d'indispensables prolégomènes au projet de lecture. Ils évitent la réduction trop fréquente de celui-ci à la simple enquête thématique.

Le projet de lecture et ses pièges

L'élaboration d'un projet de lecture demeure la principale difficulté de l'exercice. Fil rouge de l'explication, le projet y occupe une place cruciale. Il est un élément discriminant des présentations. Les deux problèmes les plus fréquemment constatés sont le projet absent et le projet artificiel.

Le projet absent résulte d'une problématisation très faible ou nulle. Il évite les singularités de l'extrait, ne prend pas en compte les dispositifs mobilisés, se détourne des enjeux du passage au sein de l'œuvre. Dès son énoncé, le projet absent est détectable par l'annonce d'une vague enquête sur les « spécificités de l'écriture de l'auteur », sur « l'originalité du traitement du genre » ou sur des thématiques très, trop générales. Annoncer qu'une lettre de Madame de Sévigné « pose des tas de questions » suggère d'emblée que l'explication ne suivra aucune piste claire. Cet évitement aboutit à la paraphrase. Les attentes de l'épreuve sont contournées, l'exercice manqué. Le jury observe souvent que l'absence de problématisation découle en fait d'une crainte des candidats à proposer une lecture, par manque de confiance en eux. Il tient donc à rassurer les collègues agrégatifs, qui, en tant que professionnels, maîtrisent les compétences requises par l'exercice, et à les assurer que leurs propositions sont reçues sans préjugés, dans un esprit d'ouverture et de curiosité.

Le projet artificiel a les apparences d'une construction intellectuelle et discursive. Apparences trompeuses, puisque l'éclairage proposé n'entretient en fait que peu de relation avec le texte à expliquer. Nourri de lectures antérieures ou d'idées préconçues, le projet artificiel a en effet été élaboré *avant* la rencontre avec l'extrait. Il n'est plus alors un tissage des fils qui trament le passage – étymologiquement, la *lectura* est ce tissage –, mais un cadre plaqué. Dans ce lit de Procuste, les aspérités du texte sont rabotées et, dans le pire des cas, son sens perdu de vue. D'une manière retorse, le piège du projet artificiel peut guetter des candidats bien préparés, mais qui se montrent trop soumis à la *doxa* de la critique ou de l'histoire littéraire. La bien connue ironie stendhalienne a ainsi aveuglé une candidate, d'évidence fine et bien informée, qui a maladroitement élargi en interprétation générale ce qui n'était qu'une nuance ponctuelle de l'épisode du *Rouge et le Noir* étudié. Le faux-sens de départ s'est transformé en contre-sens. La lettre sur le fanage chez Madame de Sévigné a de même été perçue à travers un « lyrisme en sourdine » qui trahissait certes une bonne connaissance d'Auerbach, mais dont la perspective mal adaptée a brouillé le sens de cet extrait célèbre. Si une préparation sérieuse requiert indéniablement des idées et des lectures, il faut prendre garde à ne pas laisser les connaissances faire obstacle à une interprétation respectueuse des particularités du texte. On conseille aux collègues agrégatifs de délaissier les stratégies craintives, d'avoir confiance en leur expérience et leur sensibilité et d'oser s'engager.

Nourrir l'analyse : les outils

Pour étayer leur projet de lecture et nourrir leur explication, les candidats ont en général besoin de deux types d'outils : les instruments propres à l'analyse littéraire ; quelques connaissances contextuelles.

Les instruments de l'analyse littéraire sont familiers aux enseignants des collèges et lycées. Les plus utiles sont des notions de narratologie, des éléments de versification, quelques figures de style. Le stress lié à l'épreuve explique sans doute que ces outils, simples mais efficaces, ne soient pas toujours sollicités ou qu'ils le soient d'une manière malhabile, alors qu'ils sont habituels aux professeurs de français. La difficile distinction des voix narratives et

autoriales dans certains passages du *Rouge et le Noir* est un phénomène en soi intéressant, si du moins il est remarqué. Il est également périlleux de convoquer le « personnage du narrateur » dans le roman stendhalien, sans expliquer ce que signifie cette expression. De candidats lettres classiques, sensibilisés dans une certaine mesure au fonctionnement rhétorique des écritures, est attendu un repérage de quelques tropes, non pas pour constituer un relevé sans intérêt, mais pour donner à comprendre le fonctionnement intime des textes. Au cours des mois précédant le concours ou lors de la préparation en salle, si un doute apparaît, il n'est pas déshonorant de réviser la définition de la métaphore ou de la métonymie. Quant aux connaissances en versification, le jury doit dire, avec consternation, qu'elles restent terriblement lacunaires. Répétons (*bis repetita non placent*) que le vers français ne s'analyse pas en pieds, mais en syllabes ; qu'une « ligne » dans un poème s'appelle en général un vers et que la proposition d'un autre nom nécessite une argumentation serrée ; qu'il est impératif de savoir définir une strophe...

L'acquisition ou le rafraîchissement de connaissances contextuelles, politiques, religieuses, littéraires ou culturelles, est certainement un effort, accentué dans le cas des textes anciens par leur relatif éloignement historique. Les candidats savent que, si la culture judéo-chrétienne est désormais moins prégnante, elle demeure importante pour expliquer certains traits des textes, comme la critique de la papauté, dont les enjeux ont été mal perçus dans le XVIII^e siècle des *Lettres Persanes*. De manière plus surprenante, les premières décennies du XX^e siècle apparaissent elles aussi méconnues. Les charmes des « Gertrude Hoffmann Girls », chantés par *Capitale de la douleur*, ont ainsi échappé à une candidate qui, faute de souvenir sur les Années Folles, a lu l'énumération jazzée des danseuses américaines comme une liste assez sordide de prostituées parisiennes. De nouveau, avant le concours puis en salle au moment des oraux, la préparation est l'occasion d'éviter de telles chausse-trappes en faisant appel aux instruments disponibles, ouvrages de référence, introduction et notes des éditions. Néanmoins leur exploitation requiert une honnêteté intellectuelle, ce qui implique de les citer explicitement s'ils nourrissent l'analyse. Cette dernière gagne d'ailleurs à être personnelle, car elle est alors plus cohérente.

La présentation orale de l'explication, remarques et conseils

Commencer

Les professeurs de lettres classiques, lecteurs des rhéteurs antiques, savent que les premiers mots d'un discours oral sont un moment-clef de la *captatio benevolentiae*. L'accroche, au début de la présentation, doit donc être percutante et précise. Il faut choisir parmi les informations possibles sur le texte celles qui sont les mieux adaptées à la spécificité de l'extrait et à ce que l'on souhaite ensuite démontrer. Une explication de « Pour se prendre au piège » est reçue comme décevante si elle passe sous silence que le poème est en prose, une forme qui n'est pas si fréquente dans *Capitale de la douleur*. Oubliée dès les premiers mots de l'introduction, cette spécificité n'a pu être véritablement exploitée au cours de l'analyse ultérieure.

La lecture

La lecture est la deuxième étape de la présentation orale. Alertés depuis plusieurs années par des rapports de concours soulignant les erreurs aussi bien que les moyens d'y remédier (voir le rapport de 2013 sur la lecture à haute voix), les candidats ont soigné la diction et la pertinence de l'animation vocale. Cet effort, révélateur du savoir-transmettre propre au professeur de lettres, est grandement apprécié du jury. Par contraste, ce dernier a été agacé par la lecture fautive de quelques agrégatifs, obstinés à ne pas prononcer ou à ajouter des mots dans les textes de Montesquieu ou d'Éluard, ce qui suggère inattention ou désinvolture.

Cadrer et tracer la perspective

La troisième étape de l'introduction est l'énoncé du projet de lecture, perspective qui va éclairer l'extrait et guider son commentaire. La suggestion du projet découle d'une réflexion préalable sur les articulations du passage, généralement appelées « mouvements » – et non « morceaux » comme on l'a entendu parfois. Par influence sans doute de la rhétorique dissertative, les candidats se forcent à distinguer trois mouvements dans tous les extraits proposés. Mieux vaut être attentif au déroulement spécifique des textes.

Tous les éléments de l'introduction sont importants, mais ils sont nécessairement présentés avec concision. À l'issue de ces quelques minutes doivent avoir été exposés situation, dynamisme interne et hypothèse de lecture problématisée de l'extrait. Ayant permis au jury de le suivre dans son cheminement grâce à la communication claire de ces éléments, l'interprète peut alors s'engager dans l'exploration du texte.

L'exploration du texte

L'essentiel des trente minutes d'épreuve est dédié à l'explication proprement dite. À l'évidence, il est impossible, et d'ailleurs peu souhaitable, de se livrer à une analyse des plus petits détails du passage. Guidé par la question « que faut-il étudier, compte tenu de mon projet de lecture ? », le candidat est amené à opérer des choix. Attention cependant à ne pas exclure de l'analyse, sans raison apparente, de vastes blocs textuels. Une étude de Madame de Sévigné a par exemple occulté à plusieurs reprises, dans un extrait pourtant assez bref, plusieurs lignes de l'épistolière. *In fine*, les passages non commentés ont cruellement manqué pour la compréhension de la lettre.

On a insisté plus haut sur l'importance du projet de lecture et sur le double piège de son absence et de son artificialité. Dans les présentations orales, la faiblesse du projet est la cause de deux défauts visibles. Le premier est la réduction de l'explication au relevé d'éléments non réunis par un fil directeur. Le texte n'est plus *textum*, tissage. Il peine à faire sens ; la paraphrase guette. Cette année, l'écriture poétique pratiquée par Éluard dans *Capitale de la douleur* a malheureusement accentué cette tendance. Le second défaut, inverse du premier, consiste à prendre le passage comme prétexte à une revue de références extérieures sans intérêt direct pour sa compréhension. La saturation d'informations ne constitue pas une explication. Heureusement, cette erreur tend à s'estomper, contribuant à la remontée des notes pour l'épreuve.

Conclure et échanger

La conclusion est l'ultime moment de l'explication. Bien préparés, les candidats la sacrifient rarement, mais ils ne la mettent pas toujours en valeur. Plutôt que de répéter un déjà-dit, la conclusion offre la possibilité de recentrer le discours à la fois sur le projet de lecture et sur le fonctionnement de l'œuvre.

Malgré la tension accompagnant l'exercice et une fatigue que le jury conçoit, l'entretien qui couronne l'épreuve demeure un moment essentiel. La discussion, loin de baisser les évaluations, offre au contraire la possibilité d'affiner, de corriger ou de mieux expliquer certains points. Aussi est-il fortement conseillé de bien se préparer au cours de l'année à ce dialogue d'une dizaine de minutes, puis, au moment de la prestation orale, d'accueillir sans frayeur les demandes du jury. Si celui-ci revient sur un détail, c'est certainement pour proposer un échange. Il est alors maladroit d'alléguer, d'un ton surpris ou outré, que « cela a déjà été dit ». Sans doute, mais la question vise justement à réorienter l'interprétation et à déplacer le regard pour le rendre, selon le cas, plus perçant ou plus large.

Conseils pour l'amélioration des présentations orales

À l'issue du concours 2014, les interrogateurs souhaitent ajouter quelques remarques sur les présentations, conseils pour contribuer à l'amélioration des résultats de l'épreuve.

Le jury tient à exprimer d'abord sa satisfaction devant la grande qualité des performances orales pour l'ensemble des candidats. Langue choisie, élocution aisée, présentation claire sont les signes sûrs d'une bonne maîtrise des compétences enseignantes. Néanmoins, s'ils savourent le plaisir d'écouter une expression correcte, ferme et, à de rares exceptions près, non entachée de jargon, les évaluateurs appellent les candidats à faire preuve d'une extrême précision dans la terminologie qu'ils emploient. D'une part, un terme mal choisi peut créer de dommageables faux-sens. Parler d'un « summum de dramaturgie » pour souligner le caractère pathétique d'un épisode du *Rouge et le Noir*, c'est brouiller la différence entre « dramaturgie » et « dramatique » et entraîner l'interprétation vers le malentendu. D'autre part, l'outillage littéraire doit être mobilisé avec une minutie scrupuleuse. Confondre auteur, narrateur et personnage, alterner sans explication « lyrisme » et « lyrique », parler de « groupements de ligne » pour une strophe sans donner d'éclairage interprétatif de ce choix ne sont pas des détails, mais de véritables erreurs. Elles sont sanctionnées avec d'autant moins d'indulgence que les candidats montrent par ailleurs, on l'a dit, une remarquable maîtrise du français.

Il est délicat de bouleverser les règles d'un *habitus* professionnel. Les membres des commissions savent le défi que constitue, pour des enseignants habitués à animer le dialogue avec leurs classes, la présentation orale d'une explication de texte lors d'un concours. Le discours attendu oscille entre l'expression du maître et la suggestion du candidat et il n'est pas toujours aisé de trouver l'équilibre entre ces deux postures. L'exercice exige en tout cas beaucoup d'énergie et suscite en retour une forme d'angoisse. Le jury ne la mésestime nullement. Pour aider à l'apaiser, il souhaite attirer l'attention sur les changements qu'elle induit dans le comportement usuel des professeurs. L'impact d'excellentes prestations peut en effet être amoindri par une *actio* maladroite. Certains candidats, effrayés, hésitent beaucoup à regarder le jury, ce qui ne favorise ni l'interaction ni la compréhension. Il est également dommage d'observer que des enseignants chevronnés craignent de quitter des yeux les lignes de leur brouillon, qu'ils suivent du doigt d'un air emprunté, alors même qu'ils présentent une explication intelligente et engagée. Nul doute qu'ils savent pourtant faire un usage argumentatif beaucoup plus habile de leurs gestes. De nouveau, on leur conseille de se faire confiance et de le montrer, avec autant de modestie que d'enthousiasme, à un jury qui s'efforce toujours de les écouter avec bienveillance et respect.

Au terme de ce parcours, les examinateurs souhaitent rendre hommage au courage des agrégatifs internes, ceux qui parviennent à l'oral comme les autres. Il reconnaît les conditions souvent difficiles 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 personnes qui se présentent librement à une session annuelle. Elles ne traduisent ni une sanction des efforts individuels ni un mépris des compétences professionnelles qui ont été mises en jeu. Aussi, malgré les circonstances délicates de la préparation et le stress naturel de l'épreuve, le jury invite-t-il les collègues à garder intact le plaisir de la langue et de la littérature française qui nous réunit et à continuer à le faire partager.

Estelle DOUDET

RAPPORT SUR L'ÉPREUVE DE GRAMMAIRE FRANÇAISE

Déroulement de l'épreuve

L'épreuve d'explication de texte suivie ou précédée de la question de grammaire fait l'objet d'une préparation de deux heures et demi, puis d'une présentation orale de quarante-cinq minutes au terme de laquelle un entretien de dix minutes permet au jury de revenir dans ses deux composantes sur la prestation proposée. En grammaire, cet échange est pour le candidat l'occasion de compléter ses analyses voire de les corriger. Ce moment, important, ne peut fonder une révision à la baisse de l'évaluation. Il offre au contraire l'occasion de voir prise en compte les qualités de raisonnement démontrées alors.

Il incombe au candidat d'organiser lui-même son temps de préparation puis de passage. Le poids respectif des deux parties de l'épreuve dans la note finale conduit usuellement à recommander, pour la question de grammaire, une préparation de trente minutes et une présentation orale de cinq minutes. Le candidat pondère ces indications en fonction du texte à travailler et de la question posée, ainsi que des choix que lui-même opère dans son explication et sa réponse. Nous ne saurions trop lui recommander, en tout cas, un minutage précis de sa préparation comme de sa prestation.

Nature de l'épreuve

La question de grammaire porte sur un extrait d'une ligne à quelques lignes (une phrase, le plus souvent), tiré du passage à commenter en explication de texte. Elle s'énonce toujours sous la forme « Faites les remarques grammaticales jugées nécessaires sur... », introduisant la citation proposée à l'analyse.

Après avoir rappelé la question et lu l'extrait sur lequel elle porte, le candidat introduit les points qu'il choisit de traiter. C'est dans cette perspective que la présentation de la macrostructure suivie des phénomènes de microstructure à envisager trouve sa justification. Ainsi, pour cette phrase de Stendhal: « Lui, qui est réellement si beau, se dit enfin Mathilde, sortant de sa rêverie, faire un tel éloge de la laideur ! » (*Le Rouge et le noir*, II.9, p. 400), établir dans un premier temps que l'on a affaire à une phrase exclamative dont le sujet « Lui », complété par une subordonnée relative, est séparé de son verbe à l'infinitif « faire » par une proposition incise régissant l'ensemble peut conduire logiquement à analyser a) la relative explicative complétant la forme disjointe du pronom personnel, b) la proposition incise et en particulier le participe présent épithète détachée portant sur son sujet, c) le noyau verbal à l'infinitif de la phrase exclamative et ses compléments, pour comprendre l'emploi de ce mode mais aussi la valeur de l'adjectif « tel », par exemple. De même, on posera d'abord clairement que ces deux vers d'Éluard : « Et qu'une femme émue s'endorme, à l'aube, / La tête la première, sa chute l'illumine » (« Au cœur de mon amour », *Capitale de la douleur*, p. 52) composent une phrase complexe par subordination proposant une variante singulière du système hypothétique, dont la protase est la conjonctive pure en « qu' ». Cela introduit une analyse qui s'attardera par exemple, sans aborder nécessairement la principale (ou apodose du système), sur trois points concernant la subordonnée : a) la place contrainte de cette conjonctive, par opposition au placement libre d'une subordonnée circonstancielle en « si », b) la valeur qu'y prend le mode subjonctif (signifiant le potentiel, comme expression d'une cause suffisante hypothétique), c) la construction absolue détachée « la tête la première ».

La mise en place de la macrostructure doit donc orienter logiquement vers les choix d'analyse faits au niveau de la microstructure, et nous incitons les candidats, par cette observation et cet exemple, à rechercher un juste équilibre entre construction synthétique et développement analytique de leur brève présentation.

Destinée à évaluer sélectivement et à reconnaître les compétences avancées de professeurs en exercice, et non d'étudiants posant les fondements d'un parcours de recherche ou d'enseignement, l'agrégation interne de lettres classiques, et plus spécifiquement son épreuve de grammaire française, si elle implique une certaine réflexion linguistique, n'a pas pour objectif de vérifier la maîtrise de savoirs théoriques issus de la recherche la plus récente, ni celle de constructions conceptuelles caractérisant telle école. Ni spéculative ni dogmatique, excluant l'approximation sans exiger le bouleversement des notions en usage, l'épreuve doit permettre au candidat de démontrer avec rigueur et souplesse ses capacités réflexives, dans la justification de ses analyses, dans la mise en relation et en perspective des catégories descriptives mobilisées. Les enseignants doivent assurément s'y préparer en suivant la formation idoine, mais aussi par une lecture minutieuse des œuvres au programme, le crayon à la main, travaillant à partir de quelques occurrences qui leur apparaissent problématiques, jusqu'à en rendre raison. Ils doivent repasser, en fonction des difficultés rencontrées, par quelques lectures pour lesquelles nous donnons plus bas quelques pistes. Nous y insistons, la visée dernière n'est pas théorique, mais bien de parvenir à la solidité et l'agilité grammaticales suffisantes pour répondre, transposition didactique et réactivité pédagogique aidant, au dénuement et au questionnement parfois radical des élèves : qu'est-ce qu'un sujet ? un complément d'objet direct ? une phrase ? Pourquoi mettre une virgule ? Quand choisir le subjonctif ?

À cet égard, les manipulations d'énoncés rappelées par Catherine Fromilhague dans le rapport 2009 (commutation, permutation, réduction et expansion, effacement, transformation) demeurent un étayage souvent bienvenu, voire nécessaire. Ainsi, l'impossibilité de pronominaliser « le temps », de le caractériser ou d'en modifier le déterminant dans « nous n'eûmes pas le temps d'envoyer à la ronde annoncer le courrouc » (Montesquieu, *Lettres persanes* XLVII, p. 137), montre bien qu'« avoir le temps » constitue une locution verbale régissant un complément d'objet indirect, le noyau verbal étant désémantisé — analyse s'opposant dès lors à celle voyant dans « le temps » le centre d'un groupe nominal complément d'objet direct, où la préposition « d' » introduirait un complément du nom. Une série de transformations permet de reconstituer la phrase objet de réarrangements communicationnels, et de comprendre comment l'emphase, par extraction d'un thème qui devient ainsi prédicat (* « Ce qui arriva s'appelle tomber des nues » > * « C'est ce qui arriva qui s'appelle tomber des nues »), combinée au détachement par antéposition du thème obtenu dès lors, donne la phrase semi clivée soumise à l'analyse : « Ce qui s'appelle tomber des nues, c'est ce qui arriva hier soir aux Tuileries » (Madame de Sévigné, lettre à Coulanges du 19 décembre 1670).

Remarques sur la session 2014

Au plan méthodologique, deux dérives frappantes ont pu être parfois observées, par rapport à l'organisation attendue dans la présentation des analyses grammaticales : d'une part, le traitement synthétique de deux ou trois grandes questions (l'infinitif, l'actualisation...) dont l'extrait proposé n'apparaît que comme l'occasion d'illustrations incidentes, et d'autre part, plus fréquemment, l'égrènement linéaire d'analyses rapides et dispersées. Par ailleurs, outre certaines prestations uniment descriptives se contentant de nommer des phénomènes sans les analyser véritablement, le jury peut en déplorer d'autres où l'ambition terminologique excède de loin la connaissance effective des faits grammaticaux.

Sachant bien la facilité de composer des listes de fautes abondantes et pittoresques, le jury souhaite simplement relever certaines erreurs ou omissions frappantes, et attirer l'attention des candidats sur des points à ne pas négliger. Ainsi chez Stendhal, cette année, trop de candidats n'ont pas identifié des passages au discours direct, en raison de l'absence de guillemets, manifestant par là l'incompréhension du fait que le discours rapporté relève de phénomènes énonciatifs et syntaxiques (concernant le jeu des temps et des personnes

verbales, ainsi que la subordination), et non de la seule ponctuation. Une phrase comme « Il peut fort bien y avoir là des hommes cachés sans que je les voie, pensa-t-il » (*Le Rouge et le noir*, p. 456-457) put dès lors être fautivement rattachée au discours indirect libre (malgré l'absence de toute transposition temporelle et personnelle), ou direct libre (en dépit de la phrase introductive).

La préparation de l'épreuve doit conduire à prêter une attention particulière à des traits de langue caractérisant chaque auteur. Ils peuvent manifester des usages propres à l'époque, avec lesquels on peut attendre une certaine familiarité de professeurs agrégés — ainsi, concernant la place des pronoms compléments clitiques en français classique, antéposés au verbe recteur de l'infinitif qu'ils complètent : « Que je serais obligée à quelque Breton qui me viendrait faire une sottise proposition [...] » (Mme de Sévigné, lettre à Mme de Grignan du 16 septembre 1671, p. 311), ou différant du tour moderne dans l'ordre des compléments d'objet directs et indirects : « Deux vieux bonzes [...] n'avaient garde de me tout dire » (Montesquieu, *Lettres persanes*, p. 324). Mais il est également attendu de savoir analyser des constructions remarquables dont la fréquence relative tient au style de l'auteur lui-même. Ainsi, le goût des locutions et proverbe conduit-il Eluard à élire régulièrement les constructions absolues détachées concernant des parties du corps (du type : « les mains dans les poches », « le cœur sur la main ») : « Grande femme, parle-moi [...], les mains prises dans la tête et la tête dans la bouche » (*Capitale de la douleur*, p. 55), « Dormir, la nuit dans un œil et le soleil dans l'autre, / un amour dans la bouche, un bel oiseau dans les cheveux » (p. 20), « Et qu'une femme émue s'endorme [...], / la tête la première, sa chute l'illumine » (p. 52). Il est utile de savoir les identifier d'une part, et d'autre part, de comprendre qu'elles dérivent d'une forme où le verbe avoir régit un complément d'objet direct et son attribut (celui ou celle qui dort *a* « un amour dans la bouche »), les différenciant bien ainsi des groupes détachés souvent dénommés « apposition », et correspondant à une construction attributive avec le verbe « être » : dans « elle qui rit, la téméraire » (p. 99), « elle » **est** « la téméraire ».

À ce propos, on relève que la distinction entre apposition et détachement (ainsi dans « quelque livre de dévotion, composé par un R. P. J. [...] », *Lettres persanes*, p. 380-381) demeure souvent mal maîtrisée : quelle que soit la terminologie adoptée, il faut bien différencier, en les expliquant, les cas de co-référence (à propos desquels on parlera d'apposition nominale ou de groupe nominal détaché) des autres, n'impliquant pas de co-référence (épithète dite détachée ou apposée, comme dans l'exemple cité, mais aussi relative explicative ou groupe prépositionnel). Il en va de même des divers systèmes hypothétiques (et notamment au subjonctif, chez Mme de Sévigné), des infinitifs de progrédience comme dans « Quand toutes les sectes du monde viendraient s'y rassembler [...] » (*Lettre persanes*, p. 232), ou de la différence entre relative déterminative et explicative. Ajoutons du reste que trop de candidats ignorent la distinction entre relatives adjectives, attributives et substantives, et en font bien souvent une analyse lacunaire (nature du pronom relatif, nature de l'antécédent s'il y a lieu, fonction du pronom relatif, qu'il convient de ne pas confondre avec la fonction de la proposition relative, laquelle doit être systématiquement précisée). Comme nous ne l'avons pas vue mise en œuvre par les candidats, nous souhaiterions enfin attirer l'attention sur l'intérêt de l'analyse actancielle (sujet, compléments directs et indirects) et des rôles sémantiques ainsi mis en évidence (agent, objet ou patient, bénéficiaire, siège...), pour les verbes mais aussi pour certaines constructions substantives voire adjectives exprimant de fait un procès.

Nous prendrons pour exemple :

- **a)** Les constructions causatives, comme « Cette vue fait oublier au voyageur l'atmosphère empestée [...] » (Stendhal, *Le Rouge et le noir*, p. 47) où l'on considérera le verbe « faire » comme l'élément d'une périphrase verbale (« faire oublier ») qui régit un complément d'objet direct et un complément d'objet indirect correspondant sémantiquement à l'objet et au support agentif de l'infinitif (* « le voyageur oublie l'atmosphère »), et « Mathilde [...] leur fit

jeter plusieurs milliers de pièces de cinq francs » (p. 660) où ces deux compléments désignent respectivement l'objet et le bénéficiaire du procès (le sujet, indéterminé, en serait reconstitué par un complément d'agent, du type *« par ses gens », avec un infinitif de sens passif : * « plusieurs milliers de pièces leur ont été jetés par ses gens »).

- **b)** Les verbes pronominaux, de sens passif : chez Stendhal (*Le Rouge et le noir*, p. 63), « Parmi les innombrables variétés de la physionomie humaine, il n'en est peut-être point qui se soit distinguée par une spécialité plus saisissante » signifie * « qui ait été distinguée (= différenciée) par une spécialité plus saisissante », ce dernier groupe nominal occupant le rôle d'agent ; de sens réfléchi, récurrent chez Eluard, le sujet du verbe étant à la fois agent et patient du procès, ce qui correspond bien à son univers de la circulation et de la diffusion lyrique : « je m'endors » (*Capitale de la douleur*, p. 55), « L'ennui ne s'ennuie qu'avec elle [...] » (p. 99).

- **c)** Les compléments du nom : dans « la fin de sa vie » (ibid., p. 111), le second substantif désigne l'agent d'un procès désigné dans son accomplissement par le premier, déverbal, tout comme dans « le reflet des rideaux rouges » chez Stendhal (*Le Rouge et le noir*, p. 73) ; dans « Lui [...], faire un tel éloge de la laideur » (ibid., p. 400), le substantif complément du nom désigne au contraire l'objet d'un procès de nouveau signifié par le déverbal qui précède, et dont l'agent est exprimé en tout début de phrase par le sujet de l'infinitif.

Dans la perspective d'un enseignement de la grammaire dans les classes, l'analyse des rôles sémantiques nous semble pouvoir éclairer l'analyse logique, dont le formalisme usuel laisse souvent nos élèves dans l'incompréhension.

Quelques exemples de sujets et d'analyses

Nous donnons ici quelques exemples de segments analysés. Précisons qu'en aucun cas le jury n'exigeait des candidats qu'ils en proposent une étude aussi exhaustive, l'exposé de grammaire devant, comme précisé plus haut, durer environ cinq minutes. Chaque point d'analyse commence ici par la macrostructure pour ensuite répertorier les phénomènes remarquables parmi lesquels les candidats pourraient choisir de focaliser leur attention.

Mme de Sévigné, *Lettres de l'année 1671*

« quoi qu'on m'ait pu dire pour lui, je suis demeurée ferme comme un rocher » (Lettre 65, À Coulanges, 22 juillet 1671, p. 255)

1) Phrase complexe composée d'une proposition principale et d'une subordonnée concessive.

2) Analyse du segment « quoi qu'on m'ait pu dire pour lui » : proposition subordonnée d'origine relative complément circonstanciel de concession, introduite par le pronom relatif complexe « quoi qu' ». L'emploi du subjonctif est induit par la valeur concessive de la subordonnée, qui parcourt l'ensemble des possibles.

3) « m' » : pronom personnel de la première personne du singulier, clitique, COI de « dire ». On remarquera la remontée du pronom avant le verbe régissant l'infinitif, comme il est d'usage dans la langue classique.

4) « dire. Rappelons le cas particulier des infinitifs précédés des verbes *devoir* et *pouvoir*, qui peuvent recevoir deux analyses qu'il convient d'envisager avant de proposer celle qui apparaît la plus pertinente en fonction de critères précis :

- en emploi nominal, l'infinitif est COD du verbe, comme le confirme dans ce cas le test de la pronominalisation (« je peux venir demain si tu le souhaites » → « je le peux si tu le souhaites »)
- en emploi verbal, dans une périphrase verbale. On attend des candidats qu'ils puissent exposer les critères définitoires de la périphrase verbale :

- l'infinitif entretient avec le semi-auxiliaire le même rapport que le participe passé et un auxiliaire dans la formation des temps composés du verbe
- la coalescence entre l'infinitif et le semi-auxiliaire se manifeste par la coalescence entre l'un et l'autre que rend impossible la pronominalisation du premier
- le semi-auxiliaire subit un évidement sémantique

Dans le cas présent, *pouvoir* subit bien un évidement sémantique pour revêtir une valeur modale. L'infinitif ne peut être pronominalisé (« on peut dire pour lui » → « *on le peut »). On retiendra donc la deuxième analyse.

5) « ferme » : adjectif qualificatif épïcène, attribut du sujet « je » par l'intermédiaire du verbe attributif « demeurer » conjugué au passé composé

6) « comme un rocher » : deux analyses possibles :

- syntagme prépositionnel introduit par la préposition « comme », complément circonstanciel de comparaison
- proposition subordonnée circonstancielle de comparaison introduit par « comme », conjonction de subordination, avec ellipse du verbe (« comme *l'est* un rocher »)

« Je trouve qu'on ne peut rien souhaiter qui ne soit dans celles que j'ai reçues. » (11 février, p. 61)

« Si l'on ne glissait pas dessus, on serait toujours en larmes, c'est-à-dire moi. » (3 mars, p. 87)

« Si elles étaient de ce style à cinq sols que vous honorez tant, je doute qu'elles fussent si bonnes. » (18 mars, p.104)

« Je n'ose vous dire jusqu'à quel point a été ma folie. » (15 avril, p. 146)

« Comme vous haïssez ce qui est haïssable, vous ne la sauriez souffrir. » (5 juillet, p. 236)

« c'est le garçon du monde qui aime le moins à faner, et qui est le plus indigne qu'on le traite bien. » (22 juillet, p. 255)

« Pour moi, je ne suis pas grosse, mais elles me la font devenir [...] » (16 septembre, p. 309)

Montesquieu, *Lettres persanes*

« Ils convinrent qu'il fallait déférer la couronne à celui qui était le plus juste » (lettre XIV, p. 72)

1) Une proposition subordonnée complétive régissant elle-même une proposition subordonnée relative

- la complétive : on en attend une juste délimitation (de « qu'il fallait » à « le plus juste »). Introduite par la conjonction de subordination « que », pur outil de démarcation, la subordonnée est complément d'objet direct du verbe « convinrent ».
- la relative peut admettre deux analyses différentes, selon le contenu référentiel accordé au pronom démonstratif :
 - « celui », antécédent de la relative adjective déterminative, introduite par le pronom relatif « qui » sujet du verbe « était ». Fonction de la relative : épithète liée.
 - « celui qui », pronom relatif composé de sens indéfini – sujet du verbe « était » – introduisant une proposition relative substantive (ou périphrastique selon la terminologie de la *Grammaire méthodique du français*) occupant la fonction de complément d'objet second de « déférer ».

2) « il fallait déférer » : « il », pronom impersonnel de genre indifférencié, sujet du verbe impersonnel « falloir » suivi de son régime, l'infinitif « déférer »

3) « le plus juste » : adjectif qualificatif épïcène au superlatif relatif, attribut du sujet « qui » par l'intermédiaire du verbe copule « être ».

« Il n'y a jamais eu de royaume où il y ait eu tant de guerres civiles que dans celui du

Christ. » (p.104)

« Mais qu'on me fasse descendre de l'humanité, et qu'on m'en prive, je mourrais de douleur, si je ne mourais pas de cette barbarie. » (p.128)

« Il est vrai qu'elles ne s'y livrent guère dans leur jeunesse que pour favoriser une passion plus chère. » (p. 163)

« Un nombre infini de maîtres de langues, d'arts et de sciences, enseignent ce qu'ils ne savent pas, et ce talent est bien considérable » (p. 168)

« Pourquoi veut-on que je travaille pour une société dont je consens de n'être plus ? » (p. 210)

« Ne crois pas que ce grand événement n'ait fait faire ici que des réflexions morales. » (p. 244)

« Il n'y a rien de si extravagant que de faire périr un nombre innombrable d'hommes. » (p.308)

« Je voudrais que les hommes parlissent aux rois comme les anges parlent à notre saint Prophète. » (p. 326)

Stendhal, *Le Rouge et le noir*

« une de ces femmes de provinces, que l'on peut très bien prendre pour des sottes » (Livre I, chapitre VII, p. 86)

1) Pronom indéfini « une » expansé par un syntagme prépositionnel régissant une proposition subordonnée relative

2) Analyse de la relative : proposition subordonnée relative adjectivale explicative, occupant la fonction d'épithète détachée. Introduite par le pronom relatif « que » ayant pour antécédent « femmes de provinces », COD de « prendre ».

3) « pour des sottes » : syntagme prépositionnel attribut du COD « que »

4) « peut prendre » : on retrouve le cas de *pouvoir* + infinitif (cf *supra*), mais la possibilité de pronominaliser ce dernier (« on peut les prendre pour des sottes » → « on le peut ») atteste la non coalescence de « pouvoir » – doté par ailleurs de son sens plein – et de l'infinitif qui suit. On pourra donc analyser ce dernier comme COD.

« Si elle eût ouvert la bouche, c'eût été pour avouer son crime à Dieu et aux hommes. » (p. 177)

« A propos, sais-tu ? la mère de tes élèves est tombée dans la plus haute dévotion. » (p.260)

« Il ne craignait point d'être troublé par l'abbé fort occupé dans une autre partie de l'édifice. » (p. 279)

« Quel serait mon malheur, si j'avais dû supporter encore cette injure dans un café ! » (p. 374)

« Convenez que quoique je ne vaille pas tous ces messieurs, c'est pourtant moi que vous aimez... » (p. 472)

« Inconnu dans le pays, ma mort serait cachée pendant quinze jours et qui songerait à moi après quinze jours ! » (p.548)

Eluard, *Capitale de la douleur*

« Et le bruit de leurs coups est semblable à celui / Des rochers défonçant dans la nuit les bateaux » (« Le sourd et l'aveugle », p. 57)

1) Structure attributive : adjectif qualificatif « semblable », attribut du sujet « le bruit de leurs coups » par l'intermédiaire du verbe copule « être »

2) à *celui / Des rochers défonçant dans la nuit les bateaux* :

- syntagme prépositionnel introduit par la préposition « à ». L'ensemble du syntagme est complément de l'adjectif « semblable »

- « celui » : pronom démonstratif en fonctionnement endophrorique. Nous avons affaire à une anaphore partielle : le pronom a pour antécédent « bruit » mais construit un nouveau référent par le biais du syntagme prépositionnel qui suit.
- « des rochers défonçant dans la nuit les bateaux » :
 - syntagme prépositionnel introduit par « des », amalgame de la préposition « de » et de l'article défini « les ». Le syntagme prépositionnel est complément du pronom « celui ».
 - « défonçant » : participe présent en emploi adjectival, épithète de « rochers ». Le participe régit un complément d'objet direct « les bateaux »
 - « dans la nuit » : syntagme prépositionnel complément circonstanciel de temps, mobile et supprimable.

« Tes yeux sont revenus d'un pays arbitraire / Où nul n'a jamais su ce que c'est qu'un regard » (p. 51)

« Soutiens du ciel, les arbres immobiles / Embrassent bien l'ombre qui les soutient. » (p. 53)

« il y a des femmes au visage pâle, / d'autres comme le ciel à la veille du vent. » (p. 59)

« Ne peux-tu donc prendre les vagues / Dont les barques sont les amandes ? » (p. 97)

« Si je m'endors, c'est pour ne plus rêver. » (p.92)

« O ! lettre aux timbres incendiaires / Qu'un bel espion n'envoya pas ! » (p. 112)

« Et la brume de fond où je me meus / Ne sait jamais si j'ai passé. » (p. 140)

Bibliographie indicative

Martin Riegel, Jean-Christophe Pellat, René Rioul, *Grammaire méthodique du français*, PUF, 2004.

Delphine Denis, Anne Sancier, *Grammaire du français*, Livre de Poche, 1997.

Nathalie Fournier, *Grammaire du français classique*, Belin, « Lettres sup », 1998

Daniel GUILLAUME et Trung TRAN

RAPPORT SUR L'EXPLICATION ORALE D'UN TEXTE GREC ET LATIN

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

Lire, traduire et commenter la littérature gréco-latine est le cœur du métier de professeur de Lettres Classiques. Et quelles que soient les ruptures historiques et culturelles qui nous séparent des Anciens, et font de nous, qu'on le veuille ou non, des Modernes, c'est parce qu'il existe encore des « interprètes » des textes antiques (au sens où Montaigne, le premier lecteur moderne des Anciens, voit dans la tâche inlassable de « s'entre-prêter » le véritable échange, par-dessus les âges, entre le texte et son lecteur) que la transmission du patrimoine écrit par les Grecs et les Latins ne s'interrompt pas.

Formulée ainsi, l'explication d'un texte latin ou grec, d'une trentaine de lignes ou vers environ, en trente minutes exactement, suivie de la réponse ordonnée, en cinq minutes exactement, aux deux questions de grammaire portant sur tout ou partie du passage expliqué, avant l'entretien de dix minutes exactement avec le jury de l'Agrégation de Lettres

Classiques, concours d'excellence s'il en est encore, lors d'une épreuve publique où des professeurs sont écoutés et jugés par d'autres professeurs, paraît investir les candidats d'une mission, sinon hors d'atteinte, du moins écrasante, quand on la rapporte à la relation d'*auctoritas* quotidienne qu'un enseignant doit tisser avec ses jeunes élèves, et aux aléas que rencontre aujourd'hui l'enseignement du latin et du grec dans les collèges et les lycées.

Les candidats doivent pourtant comprendre qu'il n'en est rien : le bilan de l'épreuve, lors de cette session 2014, est meilleur que le précédent. En plus d'explications réussies, qui ont su prendre le texte à bras le corps, le situer, adapter le commentaire au découpage proposé, s'appuyer sur un examen précis de sa structure, de ses figures, de ses insistances, refuser de saturer la prestation de savoirs convenus et de seconde main sur l'auteur, au point de ne pas rendre ce qui fait la spécificité, l'intérêt et la saveur propres au passage à traiter, on observe des candidats qui, même en trébuchant, ont des savoirs linguistiques : ce progrès est très encourageant et se manifeste aussi à travers un grand nombre de réponses aux questions de grammaire. Mais, comme le précisent les précédents rapports, dont celui de M. Eric Dozier pour la session 2012, il faut comprendre l'esprit d'une épreuve qui, malgré son calibrage et sa technicité, ne consiste pas à appliquer mécaniquement un certain nombre de recettes. Au vu des défauts relevés cette session (plutôt que des nombreuses qualités, qui s'imposent d'elles-mêmes, ou se déduisent facilement des remarques suivantes), voici quelques évidences qu'il est bon de méditer, en amont du concours, voire, indépendamment de lui, car le jury n'a d'autres attentes que celles de tout auditeur éclairé et bienveillant :

1/ μνημα εἰς ἀεί, *monumentum aere perennius*

À quelque niveau que l'on professe le latin et le grec, nous sommes toujours notre premier élève, et les chefs-d'œuvre antiques nos premiers maîtres. Qu'on ravive seulement, sans emphase aucune, la série de révélations initiales (à chacun les siennes, qui pourtant s'unissent en l'immense voûte des grands textes) qui nous ont fait choisir cette voie, ou qu'on emprunte simplement quatre merveilles aux œuvres majeures de cette session :

* la coexistence, dans la même pièce d'*Oedipe à Colone* de Sophocle, du chant de l'hirondelle attique « ἀ λίγεια μινύρεται θαμίζουσα μάλιστ' ἀηδῶν » et du cri sans appel du chœur, « μὴ φῶναι ».

* la conjonction terrifiante, au Premier Livre des *Annales* de Tacite, du regard et du souvenir à l'entrée des soldats de Germanicus dans la forêt de Teutobourg, « incedunt maestos locos visuque ac memoria deformes. »

* l'incroyable tessiture des *Géorgiques* III et IV, qui va de l'amour fou que souffle le Zéphyre et qui pousse les cavales au sommet des rochers « vere magis (quia vere calor redit ossibus) illae / ore omnes versae in Zephyrum stant rupibus altis » aux souterraines demeures de Pluton («alta ostia Ditis»), en passant par le médium de l'hymne au lait et aux mamelles (« Quam magis exhausto spumaverit ubere mulctra / Laeta magis pressis manabunt flumina mammis ») où l'on ne peut s'empêcher de compter les occurrences de la paire /m+a/, de repérer l'ordre et les places rythmiques qu'elle occupe dans les vers, de rêver aux combinaisons sonores-signifiantes qui en résultent...

* dernière accroche, parmi des dizaines de passages possibles du seul Premier Livre de *La Guerre du Péloponnèse*, l'éclatante confirmation, au cœur des discours qui jalonnent son *Histoire*, de la méthode que Thucydide annonce, à la fin de l'*Archéologie*, en préambule au récit proprement dit de la guerre, avec l'élégance d'une grande inversion syntaxique, l'effacement de la clause passive, la densité du tour, qu'une longue apposition fait pourtant respirer, et la «superlative» déontologie de l'historien protégeant de son bouclier la liberté de l'écrivain : ὡς δ' ἂν ἐδόκουν ἐμοὶ ἕκαστοι περὶ τῶν αἰεὶ παρόντων τὰ δέοντα μάλιστ' εἰπεῖν, ἐχομένῳ ὅτι ἐγγύτατα τῆς ζυμπάσης γνώμης τῶν ἀληθῶς λεχθέντων, οὕτως εἴρηται.

2/ ἄσκησις, *tirocinium*

Ces quelques fleurs cueillies presque au hasard attestent amplement du niveau de langue latine et grecque requis, non pour prétendre dominer toutes les difficultés d'analyse, de compréhension et de traduction des quatre œuvres (car, s'il redoute à bon droit la concision taciteenne, autant que l'helléniste les grandes audaces du phrasé thucydéen, ou l'exubérance du dernier Sophocle, tout latiniste, même chevronné, doit rester vigilant chez Virgile, où le terme et la tournure peuvent vite prêter à confusion), mais au moins pour isoler facilement ces difficultés dans l'allure moyenne d'une œuvre, car les génies aussi ont leur aisance, qui les distingue autant que leurs précipices.

Il faut donc redire, avec tous les rapporteurs précédents, la nécessité première de déchiffrer patiemment les œuvres proposées, dès la parution du programme, et, très vite, d'entamer leur assimilation régulière, de toutes les manières imaginables :

- * sans la traduction, à haute voix, quitte à comprendre peu, mais à retenir beaucoup.
- * avec la traduction, selon la méthode du "petit latin" ou "petit grec", seul ou à deux, en intervertissant les rôles.
- * mais la traduction seule (les traductions, doit-on corriger, car on sait combien instruit leur variabilité, qui nous renvoie toujours davantage au texte original) est aussi à pratiquer, pour repérer plus vite l'architecture et les échos, et bien sûr en débordant du programme, qui n'est jamais constitué d'*hapax*, mais soit d'œuvres maîtresses d'un auteur qui en a laissé d'autres dont la connaissance est indispensable (les tragiques grecs nous sont parvenus malheureusement si mutilés qu'il est inconcevable qu'un professeur de lettres classiques n'ait ne serait-ce qu'une idée générale d'Eschyle, de Sophocle et d'Euripide, au moins, des pièces directement liées au mythe concerné par l'œuvre au programme, a fortiori quand nous possédons tout ou partie de la trilogie, et sans autre effort que le plaisir de la relecture ou de la découverte à l'occasion du concours, au moins un Sophocle « complet »), soit de certains livres d'une œuvre dont on ne peut ignorer l'ensemble, et pour laquelle les éditions françaises, même de poche, fournissent un appareil suffisant de notes et d'index, sans parler des nombreuses ressources en ligne, même datées. Car il vaut mieux avoir lu une « belle infidèle complète » de Thucydide et de Virgile, que rien du tout !

* Une fois trouvée sa méthode, *nulla dies sine linea* ! Avec toujours son Gaffiot et son Bailly (ou pour les adeptes, son Liddell-Scott-Jones), ainsi que ses grammaires grecque et latine, anciennes ou récentes, (car, contrairement à la langue française qui fait l'objet de l'épreuve spécifique de grammaire, leur terminologie n'évolue pas), pourvu qu'elles soient le plus exhaustives possible. On ne s'interdira pas la fantaisie de quelques incursions dans les dictionnaires étymologiques d'Ernout et Meillet pour le latin, de Chantraine pour le grec, si utiles pour la « pensée de la langue », la maîtrise des relations lexicales et sémantiques, et tout bonnement la réflexion sur l'œuvre, car l'étymologie, science et rêverie reine des Anciens, doit le rester pour les Modernes.

3/ παιδεία, *educatio*

Toute la littérature critique proliférant autour des œuvres ne vaut pas leur familiarité. Poussons plus loin : la première règle étant de connaître, de comprendre et d'expliquer l'œuvre par l'œuvre, on peut tout ignorer de l'histoire des interprétations d'un texte antique, à la condition de ne rien ignorer de ce qu'a produit son auteur. Et l'année de préparation passant vite, tout le temps consacré aux œuvres elles-mêmes est gagné, particulièrement en ce qu'il oblige à écouter le texte, et non les commentaires qui le recouvrent et souvent se répètent. Ce commandement ne contredit pas le précédent, qui engageait à une culture extensive autant qu'intensive. Ainsi :

* nous ne connaissons le mythe d'Oedipe, comme les autres, que par les sources poétiques et tragiques grecques d'abord, latines ensuite, puis les mythographes (généralement plus tardifs que les dramaturges), et toutes les allusions antiques indirectes des historiens, géographes, polygraphes, etc. Mais là encore, pour tel mythe antique, une fois consulté un bon dictionnaire mythologique (qui, comme celui de Grimal, recense toutes les sources connues), il vaut mieux retenir quelques vers significatifs d'Homère, de Sappho, de Pindare, et lire Euripide, Catulle et Sénèque, si on a le temps, que de digérer la bien nommée « littérature grise » sur le sujet.

* l'histoire étant *mater omnium scientiarum*, et deux historiens étant cette année encore au programme, on ne peut comprendre ni expliquer de page de Thucydide ni de Tacite sans une idée claire de leur contexte. Mais la remarque vaut pour Virgile ou Sophocle, qui ne tombent pas plus d'un ciel des Idées, parlent à leur temps et de leur temps, et surtout, s'inscrivent dans l'histoire des genres littéraire dont il faut connaître les lignées et les formes, pour les aborder lors du commentaire (épopée, épyllion, tragédie, bucolique, élégie, etc. semblent souvent dépasser la compétence du candidat).

* rappelons qu'on est en droit d'attendre d'un professeur agrégé un bagage culturel général qui le dispense du recours au prêt-à-penser, et aux formules creuses (grande vogue, d'ailleurs, cette année du « portrait en creux » de l'auteur dans le texte, ou de « l'épisode pris sur le vif ». Flaubert et son *Dictionnaire des idées reçues*, restent alors le meilleur remède à la tentation du poncif.)

4/ λέξις, *elocutio*

Nietzsche, grand philologue d'abord, l'a dit après les Anciens : pour eux, « le seul vrai contenu, c'est la forme. » Là, souvent, on crie au formalisme, parce qu'on ne comprend pas l'étymologie même du latin *forma*, *ae*, *f* : la beauté, c'est la belle forme, et point de véritable contenu s'il n'est ordonné pour sa perception visuelle, auditive, mentale. Là encore, l'exigence est grande, si l'on veut approcher un grand texte latin ou grec :

* il faut, et ce, dès les premiers contacts, jusqu'à l'épreuve devant le jury, que tous les efforts tendent à faire sentir, à transmettre, à faire comprendre la beauté d'un texte. Mais cette dernière n'est pas un supplément d'âme se substituant à un commentaire bâclé, ni le justement décrié « labourage de champs lexicaux », ni le saupoudrage de remarques formelles, forcément lacunaires, ni la paraphrase, de la plus fade à la plus élégante (cette dernière se raréfiant aujourd'hui...).

* La distinction délétère entre « forme » et « contenu », autant qu'entre « savoir » et « savoir-faire », n'est que le triste signe de la méconnaissance actuelle des Anciens : tous les niveaux d'appréhension de la langue, de la matière phonique des mots, de leur choix lexical, de leur flexion, de leur assemblage en membres et phrases, de leur degré de répétition, de variation ou d'hétérogénéité, des rythmes nés de leur agencement, en prose autant qu'en vers, chez l'historien ou l'orateur comme chez le poète, et perceptibles, outre la structure quantitative de la langue, dans les respirations, les liaisons et asyndètes du latin, comme dans les particules et le ressac du grec, de tout ce corps tissé du « texte » aux effets de sens qui en émanent, voilà la seule et inépuisable matière offerte aux candidats.

* Comment comprendre alors que beaucoup trop de prestations se contentent, au mieux d'une « visite guidée » au pas de course, dont la teneur est souvent pré-enregistrée, et qui ne respecte que les arrêts aux stations convenues, à défaut, d'un pâle relevé sans suite, car détaché des mouvements vivants qui travaillent le passage, au pire, d'une capitulation pure et simple ? Comment peut-on entendre, de la bouche d'un enseignant, dont la parole libre et raisonnée est l'exercice quotidien : « je n'ai pas eu le temps (sc. le pouvoir, le savoir, l'envie ?) de faire le commentaire... » ?

* Mais en trente minutes, le seul problème logique de tout professeur devrait être le manque de temps : le texte dit tellement, et cache tellement plus encore, qu'improviser exige à peine

un effort, pour qui sait dialoguer avec les œuvres ; il ne s'agit, selon le sens grec du mot *προφήτης*, ου, m, ou du latin *professor*, *oris*, m, que de « dire tout haut » une petite partie du murmure infini du texte. Il est vrai que l'autonomie d'un savoir personnel lentement construit où seule asseoir l'autorité de la parole professorale passe parfois pour vertu surannée. Cette épreuve peut être une occasion de le vérifier certes, mais surtout d'y remédier.

* un bon commentaire ne se limite donc, ni au grapillage de remarques, fussent-elles judicieuses, ni au séquençage du texte sans le rapporter d'emblée à son idée d'ensemble, ni à la tautologie, forme dégradée de la paraphrase (du type « on trouve de la souffrance parce qu'on lit πάσχω... »).

5/ φωνή, *vox* (*actio*)

Dernière évidence, qui pourtant touche à l'alpha et à l'oméga de l'épreuve, et découle de notre précédente remarque : professer, c'est d'abord proférer. Renversons, *veniam date*, le bon Boileau : « Je conçois bien ce que j'énonce clairement ». Il est vrai que la situation d'énonciation, comme on dit aujourd'hui, ne favorise pas la pose d'une voix ferme et assurée, et l'on sait tous que la peur paralyse l'émission sonore, quand elle ne la déforme pas. Au rebours, un jury n'est pas une classe de sixième, qu'il faut envelopper du même ton paternel, aider des mêmes redites, rassurer de la même scansion.

* Mais, μὰ τὸν κύνα, eût explosé Socrate, tout n'est que voix dans cette épreuve, réservée au professionnel de la voix que devrait toujours être un professeur. Voyez Aristote, qui débute ainsi le Livre III de sa *Rhétorique* :

οὐ γὰρ ἀπόχρη τὸ ἔχειν ἂν δεῖ λέγειν, ἀλλ' ἀνάγκη καὶ ταῦτα ὡς δεῖ εἰπεῖν, καὶ συμβάλλεται πολλὰ πρὸς τὸ φανῆναι ποιόν τινα τὸν λόγον.

« il ne suffit pas de posséder la matière de son discours, on doit encore parler comme il faut, et c'est là une condition fort utile pour donner au discours une bonne apparence ».

* Trouver le débit, le volume, le ton (donc le langage, jusque dans son élémentaire correction) appropriés au jury, souvent obligé de faire hausser le volume, et, cette année, particulièrement décontenancé autant pour avoir mal entendu certains candidats, qu'entendu des remarques déplacées qu'il eût fallu garder pour soi (par exemple, « ouf, plus de peur que de mal ! » en guise de préambule...), et autant par l'arrogance et la désinvolture que l'excès d'obséquiosité (cette dernière se raréfiant aussi...).

* La voix, comme le rappelait Anne-Lise Worms dans le rapport de l'an dernier, est l'obsession des Anciens : il est donc justifié d'attendre une vraie lecture des textes, tous oralisés avant et après leur mise par écrit, sans même évoquer Homère, dont le chant XXIV de l'*Illiade* est au programme de la prochaine session. Au point que certains philologues refusent l'usage du terme « texte » pour l'Antiquité avant une certaine date, et lui préfèrent le latin anglicisé « script », qui dit mieux la finalité orale de toute œuvre, promise à la *recitatio*. Or, quelles que soient les pratiques de diction scolaire actuelle du latin ou du grec, et même si le latin bénéficie d'une prononciation dite restituée, normalisée dans l'Université et l'Enseignement secondaire, ce dont manque encore cruellement le grec, les exigences minimales du Concours en la matière doivent absolument être satisfaites, particulièrement en poésie :

* respect systématique des élisions (en latin, particulièrement dans la succession voyelle + m + voyelle initiale)

* prononciation, en grec, de tout iota adscrit (d'autant que les éditions fournies aux candidats ne présentent généralement pas de iota souscrit)

* prononciation latine correcte de la graphie y (u français), dans les termes grecs.

* idem pour la graphie des consonnes aspirées en latin (ex, dans Tacite, pour -ch-, on ne francise plus la prononciation du peuple des « Cherusci »; dans Virgile, ne pas lire « Zéfiris », ce qui s'écrit, et donc se prononce, Zephyris)

* respect d'une pause minimale en fin de vers récité, particulièrement en cas de rejet ou d'enjambement (pas de synaphie, c'est-à-dire d'enchaînement à la lecture, dans l'hexamètre par exemple)

* en grec comme en latin, articulation claire des mots longs, donc composés, qui éviterait les erreurs d'analyse en traduction, et les fautes de grammaire, voire les lapsus de commentaire.

Voici, parmi tant d'autres, quelques exemples de défiguration sonore d'un texte, même chez des candidats de bon niveau :

* une candidate, interrogée en grammaire sur la forme verbale d'indicatif aoriste moyen ξυνεπέθετο, était incapable de la lire, donc de la décomposer, correctement.

* un candidat transforme les désinences de nominatif pluriel 3ème déclinaison, ou de seconde personne du singulier active de διατελεῖς et πείθεις en διατελες πείθεις, ce qui en fait d'autres mots.

* en latin, les doubles consonnes, marquant clairement la préfixation, sont oubliées, *additis* devenu *aditis* par exemple.

* parfois de graves réfections en grec rendent le texte tout bonnement inintelligible et trahissent une profonde méconnaissance de son lexique courant : un exemple catastrophique de lecture de Thucydide, pour une prestation par ailleurs médiocre, où barbarismes et solécismes s'enchaînaient, ὅταν lu ὅτα, ἀντίσχοιεν devenu ἀνίσχοιεν, τὸ ἴσον devenu τὸν ἴσον, ἐκενοῖς pour ἐκείνοῖς, ἐπιτιτήμη pour ἐπιστήμη etc.

* en latin, *praesetibus* pour *praesentibus*.

* fréquente mécoupure des syntagmes et des propositions, qui rend absurde la syntaxe : enclitiques grecs systématiquement coupés du mot précédent, la « scie » étant l'isolement de γὰρ ou de τε, vrai martyre pour l'helléniste.

Mais le latin n'est pas à l'abri :

* de l'isolement de l'adverbe *enim*.

* de l'indéfini *quidam*, lu chez Tacite « Vibulenus / quidam ».

* d'une coordination (*et, ac, atque*) laissée en suspens.

* d'une préposition même, dissociée de son régime.

* et surtout du groupement anarchique des mots de la phrase, dont on sait qu'il signe le niveau de latin d'un candidat, du type (Tacite, toujours) : « forte / equus abruptis / vinculis vagus et / clamore territus quosdam / occurrentium obturbavit », quand il faut comprendre « forte equus, abruptis vinculis vagus / et clamore territus / quosdam occurrentium obturbavit ».

Même sans écorcher un texte, un professeur sait que la lecture d'un passage trahit la vision que l'on s'en fait, donc une grande partie du commentaire que l'on peut en tirer. Le jury s'étonne alors qu'on lise autant à plat les textes, que ce soit la mort d'Orphée comme s'il s'agissait d'un fait divers, ou bien le combat des rois des abeilles comme si c'était une gentille histoire (pour endormir les enfants au mieux) et comme si Virgile ne mettait point d'humour à mettre un terme à ce combat par un simple jet de poussière. Si l'on a l'intention de dire que les *Géorgiques* sont une œuvre en partie didactique, il faut mettre en voix le texte avec une tonalité adaptée à cette remarque. Et si l'on veut parler de la dimension tragique d'Œdipe, on n'adopte pas un ton guilleret non plus...

Fort heureusement, quelques lectures claires, au découpage syntaxique juste, aux *silences* et aux variations de registre bien placés, qui sachent respecter les balancements et les

ruptures des phrases et des vers, rachètent ces mauvaises impressions. Enfin, pour un dialogue de théâtre, il est bon de lire les noms des personnages, sauf à être vraiment capable de faire entendre leurs idiosyncrasies.

Si l'on veut aller au-delà des attendus de l'épreuve, pour le plaisir d'améliorer encore sa pratique de l'oralisation du latin et du grec, on pourra s'assimiler les règles suivantes, qui font consensus chez les spécialistes actuels :

- * s'efforcer, dans les deux langues, de « rouler les r », selon l'usage méditerranéen.
- * tenter, en latin, de tenir le son des voyelles longues dans les cas les plus évidents (o et a d'ablatifs, e long des parfaits, type «veenit», vs présent en e bref «venit», en enrichissant progressivement son répertoire de voyelles longues, grâce par exemple à l'outil de macronisation Longis (http://homeros.fr/latin/soumet_latin.html)
- * en grec, il est facile de faire durer oméga et êta, ainsi que toutes les diphtongues (dont on diphtonguera vraiment les deux voyelles, à la latine ou à l'anglaise) et les voyelles longues avec iota souscrit.
- * Il est possible également de différencier les timbres, en opposant oméga long ouvert, à omicron bref fermé, ainsi qu'êta long ouvert à epsilon bref fermé.
- * Enfin, le grec disposant de trois catégories de consonnes, sourdes, sonores et aspirées, ces dernières méritent un effort particulier (rappelons que Cicéron n'eût jamais calqué le latin *philosophia* sur le grec φιλοσοφία si la graphie φ n'eût noté le son /p/ + aspiration. Il eût écrit, à l'italienne ou l'espagnole, « filosofia ». Enfin le zêta a profit, en poésie particulièrement, à être réalisé par /zd/.

5/ ῥυθμός, *numerus*

Concernant la scansion, dont le jury regrette que les candidats, tant en latin pour l'hexamètre dactylique de Virgile, qu'en grec, pour le trimètre iambique de Sophocle, ne maîtrisent ni la terminologie (trop de «longue, brève, brève, longue, longue » au lieu des termes identifiant des unités métriques « dactyle, spondée, anceps, etc.)), ni les coupes (penthémimère, hephthémimère, trochaïque troisième, sans parler de la diérèse bucolique, qui à défaut d'être nommées, sont très facilement identifiables à la ponctuation des éditions modernes), ni surtout ne sachent en tirer parti pour le commentaire, nous ajouterons ceci :

- * les vers récités les plus courants de la poésie antique, hexamètre dactylique (et pentamètre dactylique dans le distique élégiaque) et trimètre iambique au théâtre (en ajoutant, pour les parabases comiques, et certains morceaux tragiques, le tétramètre trochaïque catalectique) sont très faciles à scander à la lecture, moyennant l'entraînement précédemment indiqué au respect de la quantité dans la prononciation des mots, et de quelques règles simples (allongement, *correptiones*, synizèses). La poésie s'en éclaire, quand il s'agit de traduire (sentir les ablatifs en -a long évite nombre de contresens en latin par exemple) et peut rayonner, lors du commentaire (rythmer correctement un trimètre apprend les articulations syntaxiques, et fait apprécier les audaces autant que les formules).

Et même sans pouvoir scander oralement, la simple forme que prend le texte à chaque changement de vers (les *stasima* du chœur, malgré leur difficulté métrique, obéissent au schéma de l'ode strophique, qu'il faut connaître dans ses grandes lignes), à chaque variation de la fréquence et de la distribution des brèves (la simple longueur du vers imprimé dépend de cette fréquence), et il est impératif, tant en latin, où les brèves ne se « voient pas » mais se repèrent, qu'en grec, plus facile de ce point de vue, de prendre le pouls de la parole, pour sentir les effets recherchés dans le passage.

6/ *ultima verba*

* la clepsydre règne en salle d'épreuve autant que sur la Pnyx. Le jury veut éviter les rappels répétés, ou les promesses non tenues d'abrégier le discours. Le temps de la question de grammaire est décompté à part. Elle aussi est donc minutée.

* à aucun niveau de la prestation (ni d'ailleurs concernant la tenue des candidats...) « un savant désordre <n'> est un effet de l'art». Ainsi ne peut-on entendre : « Faut-il classer le relevé grammatical ? » et autres marques d'impréparation ou d'illogisme.

* la reprise, de dix minutes strictement, quelle qu'ait été la durée de la prestation, n'est ni une revanche du jury sur le candidat, ni une causerie, mais le moyen de corriger les erreurs ou approximations de traduction, et de prolonger, voire de compléter véritablement le commentaire et la question de grammaire. Mais c'est bien sûr la dernière occasion offerte au jury de jauger la combativité, le rebond et la largeur de vues des candidats. Il est normal de voir se remettre à flot des traductions et des commentaires qui prenaient l'eau, mais moins, d'assister impuissants à des naufrages volontaires devant l'entrée du port...

Tous nos encouragements vont donc aux preux de la prochaine joute, qui, forts de ces quelques conseils de bon sens, et d'une bonne préparation des textes, devraient offrir un palmarès semblable au précédent, et faire ainsi mentir Lucain :

Victrix causa....vobis placeat !

Emmanuel LASCoux