

**MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE,
DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE**

Direction des personnels enseignants

**CERTIFICAT D'APTITUDE AU PROFESSORAT DE
L'ENSEIGNEMENT DU SECOND DEGRE**

Concours externe et CAFEP

LETTRES CLASSIQUES

Rapport présenté par : Madame Liliane PICCIOLA
Professeur des universités
Présidente du jury

SESSION 2004

CENTRE NATIONAL DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE

**LES RAPPORTS DES JURYS DES CONCOURS SONT ETABLIS
SOUS LA RESPONSABILITE DES PRESIDENTS DU JURY.**

AVANT-PROPOS

1. Nous attirons l'attention des candidats sur une publication du Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche susceptible de leur rendre les plus grands services pendant la préparation du concours et au-delà :

. Le B.O. Bulletin Officiel de l'Education nationale

Ce périodique peut être consulté dans les centres régionaux ou départementaux de documentation pédagogique (CRDP et CDDP).

Il est divisé en plusieurs rubriques : « organisation générale » ; « traitements et indemnités », avantages sociaux » ; « enseignements » ; « personnels » ; « mouvement du personnel » ; « informations générales »...

Pour connaître les numéros de B.O. correspondant à la discipline de son choix, on peut composer sur Minitel le 3615 EDUTEL. En outre, on peut consulter la base de données MENTOR (3614 EDUTEL, mot-clé BUL ou MENTOR). Cette base de références des textes officiels de l'Education nationale, actualisée chaque semaine, permet de rechercher les textes publiés au B.O., non seulement par date de parution ou de signature, mais encore par nature de texte, thème, ou mot-clé.

En outre, depuis le 11 juin 1998, le B.O. est en ligne sur le site Internet du Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche (<http://www.education.gouv.fr/bo>), où l'on retrouve les numéros hebdomadaires, spéciaux et hors-série.

2. Les textes officiels régissant le CAPES externe et le CAFEP sont :

- . le décret n°72-581 du 4 juillet 1972 modifié relatif au statut particulier des professeurs certifiés ;
- . le décret n° 64-217 du 10 mars 1964 modifié relatif aux maîtres contractuels et agréés et aux documentalistes des établissements privés sous contrat ;
- . l'arrêté interministériel du 7 juillet 1992 fixant les titres ou diplômes requis des candidats aux concours du CAPES (J.O. du 21 juillet, B.O. du 3 septembre 1992) ;
- . l'arrêté du 3 août 1993 remplaçant l'épreuve professionnelle d'admission des concours externes par une épreuve sur dossier (J.O. du 22 août, B.O. spécial n°5 du 21 octobre 1993).

3. Les programmes de lettres au collège et au lycée

Les candidats devront prendre connaissance des nouveaux programmes de lettres pour les classes de seconde et première ainsi que des programmes de collège publiés antérieurement.

Voici les références des nouveaux programmes de lycée :

- . Classe de Seconde : Français. B.O. n°41 du 7 nov.2002
- . Classe de Première : Français. B.O. n° 28 du 12 juillet 2001.
- . Classe de Terminale : Littérature. B.O. Hors série n° 3 du 30 août 2001 et B.O. n° 25 du 20 juin 2002.
- . Accompagnement des programmes de français (classes de seconde et de première), CNDP, 2001.

- . Classe de seconde : Latin-Grec ancien. B.O. Hors-Série n°6 du 29 août 2002.
- . Classe de Première : Langues anciennes. B.O. Hors-Série n°7 du 31 août 2000.
- . Classe de Terminale : Langues anciennes. B.O. Hors-Série n°3 du 30 août 2001.

PRÉSENTATION DU CONCOURS

LISTE DES MEMBRES DU JURY

Madame Liliane PICCIOLA, Professeur des Universités Académie de Versailles,
Présidente du jury

Monsieur Jean HASENOHR, Maître de conférences, Académie de Paris,
Secrétaire général du jury

Alain.MERLET, IPR/IA. Académie de Créteil,
Vice-président du jury.

Monsieur Gérard SALAMON, Maître de conférences. Académie de Lyon
Vice-président du jury.

Monsieur François AGUETTAZ, Professeur agrégé. Académie de Grenoble

Monsieur Franck BAETENS, Professeur de CPGE. Académie de Lille.

Madame Evelyne BALLANFAT, IPR/IA, Académie de Lille

Madame Dominique BAUDOUIN, IPR/IA. Académie d'Aix-Marseille

Monsieur Guy BERSET DE VAUFLEURY, Professeur en classes préparatoires. Académie
de Nancy-Metz

Madame Marie BERTHELIER, Professeur agrégé. Académie de Rouen

Monsieur Patrick BERTHIER, Professeur des Universités. Académie de Nantes

Madame Marianne BÉTHERY, Professeur en classes préparatoires. Académie de Paris

Madame Emmanuèle BLANC, Professeur en Classes préparatoires. Académie de Paris

Madame Isabelle BOEHM, Maître de conférences. Académie de Lyon.

Madame Dominique BRUNET, Professeur agrégé. Académie de Paris

Monsieur Emmanuel CAQUET, Professeur en classes préparatoires. Académie de Créteil.

Madame Anne-Lise CARRIERE, Professeur agrégé. Académie de Besançon.

Monsieur Guy CHERQUI, IPR/IA. Académie de Grenoble

Madame Annie COLLOGNAT, Professeur en Classes préparatoire. Académie de Paris

Madame Sophie CONTE, Maître de conférences. Académie de Reims

Madame Françoise DASPET, Maître de Conférences. Académie de Bordeaux.

Madame Armelle DESCHARD, Maître de conférences. Académie de Bordeaux

Monsieur Othniel DOSSEVI, Professeur agrégé. Académie de Bordeaux

Monsieur Eric DOZIER , IPR/IA. Académie d'Amiens.

Madame Marie-Odile DUFLOUX-RICHARD, Professeur agrégé. Académie de Créteil

Monsieur Martin DUFOUR, IPR/IA de l'Académie de Créteil

Madame Catherine EUGÈNE, Professeur en Classes préparatoires. Académie de Créteil.

Madame Claude FAYEL-BELLÉ, Professeur agrégé. Académie de Créteil

Monsieur Antoine FOUCHER, Maître de conférences. Académie de Caen

Madame Hélène FRANGOULIS, Maître de conférences. Académie de Toulouse

Madame Michèle GALLY, Maître de conférences. Académie de Lyon

Madame Isabelle GASSINO, PRAG . Académie de Rouen.

Madame Anne-Marie GAYDIER, Professeur agrégé. Académie de Lille

Madame Cécile GIROUSSE, Professeur agrégé. Académie de Paris.

Monsieur Jean - Philippe GUEZ Maître de conférences. Académie de Poitiers

Mme Françoise GUICHARD, Professeur en classes préparatoires. Académie d'Aix-Marseille.

Monsieur François GUILLAUMONT, Maître de conférences. Académie de Tours

Monsieur Jean-Marie HAILLANT, IPR/IA. Académie de Rouen

Madame Laurence HOUDU, Professeur en classes préparatoires. Académie de Créteil.

Madame Isabelle KARSENTI, Professeur en classes préparatoires. Académie de Paris

Monsieur François LAGNAU, Professeur en classes préparatoires. Académie de Lyon.

Madame Sylvie LAIGNEAU, Maître de conférences. Académie de Dijon

Monsieur Denis LAMOUR, Professeur agrégé. Académie de Lyon

Monsieur Philippe LE MOIGNE, Maître de conférences. Académie de Montpellier.

Madame Dominique LEMAIRE, Professeur agrégé. Académie de Lille

Marie-Laure LEPETIT, Professeur agrégé. Académie de Créteil.

Monsieur Frédéric LÉVY, Professeur en classes préparatoires. Académie de Paris

Monsieur Gérard LUCAS, Maître de conférences. Académie de Lyon.

Madame Marie-Hélène MENAUT, Professeur agrégé. Académie de Bordeaux

Monsieur Michel MEYER, Professeur agrégé. Académie de Strasbourg.

Madame Françoise MORZADEC, Maître de conférences. Académie de Rennes.

Monsieur Yves MOUNIER, Professeur en classes préparatoires. Académie de Toulouse

Monsieur René NALLET, IPR/IA. Académie de Lyon,

Madame Sylvie NOURRY, Professeur en classes préparatoires. Académie de Paris

Monsieur Fabrice POLI, Maître de conférences. Académie de Dijon

Madame Claire POULLE, Maître de conférences. Académie de Besançon

Monsieur Michel PRINTZ, Professeur agrégé. Académie de Nancy-Metz

Madame Sophie RUFFIN-RATTO, PRAG. Académie de Paris

Madame Marie-Anne SABIANI, Maître de conférences. Académie de Paris.

Monsieur Philippe SEGURA, Professeur agrégé. Académie de Nantes.

Monsieur Marc THOUROUDE, Professeur agrégé. Académie de Poitiers.

Monsieur Michel TICHIT, Professeur en classes préparatoires. Académie de Rouen

Madame Jacqueline VILLANI, Professeur en classes préparatoires. Académie d'Aix-Marseille.

Madame Catherine WEIL, Professeur agrégé. Académie de Versailles

STATISTIQUES GENERALES DU CONCOURS

CAPES EXTERNE

Sessions	2002	2003	2004
Postes mis au concours	345	320	240
Nombre total d'inscrits	826	811	753
Nombre de présents à toutes les épreuves écrites	733	734	681
Pourcentage présents/inscrits	88,74	90,5	90,44
Barre d'admissibilité	4,44/20	5/20	5/20
Nombre d'admissibles	573	554	483
Pourcentage admissibles/présents à l'écrit	78,17%	75,4%	70,63
Barre d'admission (liste principale)	6,86/20	7/20	7,42
Barre d'admission (liste complémentaire)	6,47/20		
Nombre d'admis sur la liste principale	345	320	240
Nombre d'admis sur la liste complémentaire	5		
Pourcentage admis/présents à l'écrit	47,06	43,59%	35,24
Pourcentage admis/postes	100%	100%	100%

CAFEP

Sessions	2002	2003	2004
Postes mis au concours	90	77	45
Nombre total d'inscrits	120	119	130
Nombre de présents à toutes les épreuves écrites	109	102	118
Pourcentage présents/inscrits	90,83%	85,71%	90,77
Barre d'admissibilité	4,44	5/20	5/20
Nombre d'admissibles	70	60	62
Pourcentage admissibles/présents à l'écrit	64,32%	58,82%	52,54
Barre d'admission (liste principale)	6,47	7/20	7,42
Barre d'admission (liste complémentaire)			
Nombre d'admis sur la liste principale	39	28	30
Nombre d'admis sur la liste complémentaire			
Pourcentage admis/présents à l'écrit	35,77%	27,45%	25,42%
Pourcentage admis/postes	43,33%	36,36%	66,66

MOYENNES DE L' ECRIT des présents (Session 2004)

Concours	Composition française	Version latine	Version grecque
CAPES externe	6,40	7,78	8,01
CAFEP	5,44	6,30	6,63

MOYENNES DE L' ECRIT des admissibles (Session 2004)

Concours	Composition française	Version latine	Version grecque
CAPES externe	7,67	9,76	9,53
CAFEP	7,46	9,20	9,24

MOYENNES DE L'ORAL des présents (Session 2004)

Concours	Explication française	Explication langue ancienne	Epreuve sur dossier
CAPES externe	7,35	7,97	7,74
CAFEP	7,07	7,63	7,40

MOYENNES DE L' ORAL des admis(Session 2004)

Concours	Explication française	Explication langue ancienne	Epreuve sur dossier
CAPES externe	9,48	11,19	9,83
CAFEP	9,41	11,58	9,29

COMMENTAIRE GÉNÉRAL DE LA PRÉSIDENTE DU JURY

I. Inscriptions et participation

Le nombre de postes offert en 2004 au CAPES (240) était fortement inférieur à celui de 2003 (320), soit -25% ; il en allait de même au CAFEP où 45 postes étaient ouverts au concours contre 77 l'année précédente. Les chances de réussite restaient néanmoins grandes dans l'un et l'autre concours.

Le nombre des inscrits à cette session 2004 du CAPES a baissé de 10% par rapport à la session 2003. Cette diminution se répercute sur le nombre des présents (681 contre 734). Au contraire les inscriptions sont en hausse au CAFEP (130 contre 119) ; l'on compte 118 présents à l'écrit contre 102 en 2003. On souhaite que, concernant le CAPES, cette diminution ne signifie pas une désaffection des jeunes diplômés à l'égard des concours de recrutement dans l'enseignement du second degré. Il conviendrait en effet qu'au moment où les besoins en enseignants vont s'accroître, des personnels de qualités puissent être recrutés. Mais il n'est pas impensable que les propos tenus çà et là sur l'avenir de l'enseignement des Lettres classiques ait joué son rôle.

II. L'écrit et l'admissibilité

Commentaire général

481 candidats ont été déclarés admissibles au CAPES (il faut leur ajouter deux candidats normaliens dispensés des épreuves écrites), soit 70,63 % des présents. Inférieur à celui des années précédentes (554 admissibles sur 734 présents), ce pourcentage d'admissibles reste néanmoins très élevé par rapport à d'autres concours et indique que les chances de se trouver admissible au CAPES de Lettres classiques sont grandes. La barre d'admissibilité a été fixée à 5/20, au même niveau qu'en 2003.

Avec la même barre qu'au CAPES, 62 candidats ont été déclarés admissibles au CAFEP contre 60 l'année précédente. Ils avaient de bonnes chances également d'être reçus.

Commentaire sur chaque épreuve

La moyenne des candidats au CAPES en composition française a été de 6,40 : on notera une amélioration de 0,4 points par rapport à 2002. Celle des admissibles dans cette discipline a été de 7,67.

En version latine, la moyenne des candidats est de 7,78 (à peu près 0,5 point de moins qu'en 2002) et celle des admissibles s'élève à 9,76. En version grecque, même amélioration puisque la moyenne des candidats atteint 8,07 et celle des admissibles 9,53 (en hausse par rapport à l'année passée).

On souhaite évidemment que les résultats s'améliorent dans toutes les disciplines, mais notamment en composition française, dont le coefficient est le plus élevé : c'est en français que les futurs professeurs seront le plus appelés à dispenser des cours et il est naturel d'exiger que les compétences d'un certifié de Lettres classiques soient équilibrées. Par ailleurs l'épreuve de composition française est révélatrice de la culture générale du candidat.

Au CAFEP les résultats des candidats sont en moyenne inférieurs dans toutes les disciplines à ceux des candidats au CAPES : de près d'un point en composition française, de plus de 1,2 points en version latine, et de plus de 2 points en version grecque. Cette

infériorité se révèle moindre au niveau des admissibles, la fixation de la barre ayant un peu corrigé cette faiblesse notoire (moyenne de 7,46 en composition française, de 9,20 en version latine, 9,24 en version grecque).

III. L'oral

Commentaire général

452 des 483 admissibles au CAPES se sont présentés à toutes les épreuves orales. La quasi totalité des absents ne se sont pas présentés parce qu'ils ont été admis à l'agrégation. Tous ont eu la courtoisie d'en avertir la présidence.

93,55% des admissibles ont passé toutes les épreuves du CAFEP.

Les 240 postes offerts au CAPES ont été pourvus, avec une barre d'admission à 7,42/20. Avec une barre identique, seuls 30 des 45 postes ouverts au concours du CAFEP ont pu être pourvus.

La barre a été située plus haut qu'en 2003, compte tenu de non seulement de la baisse du nombre des postes mis au concours mais également de l'amélioration du niveau d'ensemble des épreuves orales du concours.

Au CAPES la moyenne des présents à l'oral est de 7,70, celles des admis de 10,13.

Au CAFEP, la moyenne des présents à l'oral est de 7,51, celles des admis de 10,01.

La moyenne générale des candidats admis au CAPES est de 10,04

La moyenne des candidats admis au CAFEP est de 9,96.

Plus d'un candidat sur 3 a été reçu au CAPES. Plus d'un candidat sur 4 a été reçu au CAFEP.

Commentaire sur chaque épreuve

Par rapport à l'année 2003, on constate une très légère baisse de la moyenne en explication d'un texte français (7,35 contre 7,54), une amélioration sensible en explication de langue ancienne, latin ou grec, (7,78 contre 7,97 soit une moyenne intermédiaire entre celle de 2002 et celle de 2003), et un tout petit progrès de la moyenne en épreuve sur dossier (qui passe de 7,71 à 7,74). La moyenne des admis est de 9,48 en explication française, la même qu'en 2003 à un centième de point près, de 11,19 en explication de langues anciennes contre 10 l'année précédente, de 9,83 en épreuve sur dossier (9,57 l'an passé).

Les résultats des épreuves orales au CAFEP sont inférieurs en moyenne à ceux du CAPES d'environ 1/3 de point en explication française, en explication de langue ancienne et en épreuve sur dossier, ce qui se répercute que la moyenne des admis. On notera cependant que moyenne des admis en langues anciennes au CAFEP est plus élevée que la moyenne des admis au CAPES. Par rapport à 2003, les résultats dans ces trois disciplines se sont améliorés. On ne peut que s'en réjouir.

Au demeurant toutes ces moyennes cachent des disparités surprenantes. On est absolument frappé par les écarts qui séparent des candidats tous titulaires d'une licence, dont on peut penser qu'elle est de Lettres classiques. Au CAPES, la note la plus basse en explication française est de 0,50 et la meilleure de 19, la note la plus basse en explication de langue ancienne est de 0,25 et la plus élevée de 20, en épreuve sur dossier même écart : 0,25 pour la plus mauvaise et 20 pour la meilleure. Au CAFEP, les notes

d'explication d'un texte français vont de 1 à 20, celles d'explication d'un texte en langue ancienne de 0 à 19 et celles de dossier de 1 à 15.

Conclusions

On doit se réjouir fortement que la moyenne de l'épreuve orale en langues anciennes et en épreuve sur dossier ait augmenté. Par contre, il est préoccupant que la moyenne de l'épreuve d'explication française reste basse. Certains candidats qui souhaitent devenir professeurs ne comprennent pas ce qu'ils lisent, commettent des erreurs historiques et culturelles grossières, et manifestent même des difficultés de communication. Or s'il est une discipline qu'il convient de dominer pour le bon déroulement d'une carrière future, c'est l'explication de texte. Quand on ne sait pas expliquer un texte, que peut-on transmettre aux élèves sur la littérature ? Pour intéresser, il faut être soi-même curieux et intéressé par ce qu'on lit. Il y a par ailleurs peu de chances qu'un candidat qui se révèle incapable d'exposer clairement sa pensée devant un jury soit davantage capable de le faire devant des élèves.

On ne saurait assez souligner le lien qui existe entre la domination de l'exercice d'explication d'un texte français, la culture générale et la réussite de l'épreuve sur dossier en français, ni celui qui unit bonne connaissance des langues anciennes et réflexion de bonne tenue sur la manière dont est conçu un chapitre de manuel de latin ou de grec.

Bien entendu, on rappellera que sont évoqués principalement ici les candidats qui n'ont pas réussi et que la moyenne générale des candidats admis est, elle, nettement plus réconfortante. Il faut aussi mentionner la satisfaction que donne au jury un peloton de candidats très brillants (et il ne s'agit pas forcément de candidats admissibles à l'agrégation ni même de candidats qui l'ont préparée), le meilleur frôlant 18/20 au CAPES, ce qui laisse imaginer des cours vivants et passionnants auxquels des élèves prendront plaisir.

RÉGLEMENTATION ET RENSEIGNEMENTS PRATIQUES

1) TEXTES OFFICIELS

On se référera aux textes indiqués dans l'avant-propos

2) DESCRIPTIF DES EPREUVES

1. L'écrit

Les épreuves sont au nombre de trois. Elles se déroulent en mars, et dans l'ordre suivant : composition française, version latine et version grecque. Elles durent respectivement six et quatre heures : sur le territoire métropolitain, elles commencent à 9 heures et se terminent, la première à 15, les deux autres à 13 heures.

La composition française consiste en une dissertation littéraire générale. L'usage de tout ouvrage de référence, de tout dictionnaire et de tout matériel électronique est rigoureusement interdit. Les versions de langues anciennes comptent en général entre 225 et 250 mots. Sont autorisés, en latin, les dictionnaires latin-français Bornecque, Gaffiot, Goelzer et Quicherat, en grec les dictionnaires grec-français Bailly, Georjin, et Magnien-Lacroix. L'usage de tout autre ouvrage de référence, de tout document et de tout matériel électronique est rigoureusement interdit.

Dans les trois disciplines, les copies sont soumises à une double correction.

2. L'oral

Les épreuves orales sont, elles aussi, au nombre de trois et se passent en deux jours, dans un ordre variable, fixé par tirage au sort. Une réunion des candidats est prévue la veille de

ces épreuves, de sorte que les admissibles non « parisiens » sont retenus trois jours dans la capitale.

L'explication d'un texte français donne lieu à une épreuve de trois quarts d'heure, soit une explication de texte proprement dite et un quart d'heure pour l'entretien, qui se déroule aussitôt après. Elle se prépare en une heure et demie, durée incluant les dix minutes (maximum) pendant lesquelles le candidat choisit entre les deux textes littéraires qui lui sont proposés sur le même billet de tirage. Ces textes sont d'époque et de genre différents, par exemple un poème de Ronsard et un extrait de roman d'André Malraux ou une scène de Racine et une page discursive de Victor Hugo. Les plus longs n'excèdent une page (format livre de poche) que de façon exceptionnelle, par exemple, pour des raisons faciles à comprendre, quand ils sont empruntés au théâtre, notamment contemporain. Il est conseillé aux candidats de présenter une étude linéaire, le commentaire composé soulevant des difficultés particulières, compte tenu surtout du temps de préparation limité. Une étude linéaire doit énoncer un projet de lecture.

L'explication d'un texte latin ou grec donne lieu à une épreuve d'une demi-heure, soit vingt minutes pour la traduction et le commentaire et dix minutes pour l'entretien, qui se déroule aussitôt après, comme en français. Le texte, d'une vingtaine de lignes ou de vers, figure le plus souvent dans des éditions étrangères, Oxford ou Teubner. Le jury attend une traduction d'emblée élégante, à partir des syntagmes latins ou grecs tels qu'ils se présentent. Le commentaire, en raison de la durée de l'épreuve ne peut être que composé, sous une forme nécessairement concise, mais étayé d'exemples significatifs.

L'épreuve sur dossier dure une heure, soit trente minutes pour l'exposé du candidat et trente minutes pour l'entretien, qui intervient après une interruption de trois ou quatre minutes, au cours de laquelle le candidat doit quitter la salle d'interrogation, afin de laisser les membres de la commission se concerter avant de passer à la seconde phase. Le dossier se présente sous la forme d'un corpus dont aucun élément ne doit être négligé, accompagné d'une question précise, dont il convient aussi de peser tous les termes.

Les candidats, dans la salle de préparation, peuvent consulter, quelle que soit l'épreuve qu'ils affrontent, les usuels suivants : Petit Littré, Petit Robert (dictionnaire de la langue), Petit Robert (dictionnaire des noms propres), Gaffiot, Bailly, Magnien-Lacroix, ainsi que le *Dictionnaire de la mythologie* de Pierre Grimal et un exemplaire de la *Bible*. Ils n'ont pas accès au texte des Instructions officielles. L'usage du téléphone portable est interdit dans l'enceinte de l'établissement d'accueil.

RAPPORTS SUR LES ÉPREUVES ÉCRITES

RAPPORT SUR LA COMPOSITION FRANÇAISE

établi par Mme Jacqueline VILLANI

Ces lignes sont de Julien Gracq (*En lisant, en écrivant*, 1980). La page où elles figurent a été retenue par Ph. Hamon pour son anthologie *La Description* (Macula, 1991).

En lisant en écrivant est à peine antérieur à la première édition d'*Introduction à l'analyse du descriptif* du même Ph. Hamon (1981) : deux approches du fait littéraire contemporaines l'une de l'autre et totalement opposées, l'une marquée par le structuralisme, l'autre plus intuitive.

Le choix de ce sujet reflétait un retour à des pratiques un peu moins « agressives » pour le texte que celles qui, au nom d'une légitime recherche de rigueur, ont quelque temps dominé le discours critique ; un désir de rendre une place à l'émotion du lecteur-récepteur.

Mais cette émotion, à combien de candidats est-elle familière ?

ENJEUX ET CRITERES

I. Comment comprendre le sujet

A. Une caractérisation de la description : émotion et dramaturgie

* J. Gracq dit : *toujours* ; pas « dans le meilleur des cas », ou « la description que je préfère, c'est celle qui... ». C'est peut-être là le point le plus étonnant : cette certitude généralisante. Il est vrai toutefois que l'affirmation est nuancée : l'expression *partie liée en profondeur avec les préliminaires* met l'accent sur une ressemblance, pas une identité ; ressemblance qui peut ne se révéler qu'à l'analyse ou à la relecture.

* L'expression *lever de rideau* doit être prise au sens large. Même recontextualisé, le sujet nous y invite, car Julien Gracq poursuit en ces termes :

Nulla part ce caractère de prélude théâtral n'est plus clairement apparent que dans la célèbre description du Meschacebé, au début d'*Atala*, qui pose une tonalité, se divise en mouvements contrastés, s'anime et finalement explose dans le *tutti* terminal d'une ouverture d'opéra.

– nous ne pouvons que renvoyer les candidats aux superbes pages de Chateaubriand :

Les deux rives du Meschacebé présentent le tableau le plus extraordinaire. Sur le bord occidental, des savanes se déroulent à perte de vue ; leurs flots de verdure, en s'éloignant, semblent monter dans l'azur du ciel où ils s'évanouissent. On voit dans ces prairies sans bornes errer à l'aventure des troupeaux de trois ou quatre mille buffles sauvages...

Il semble que Julien Gracq mêle dans son propos des notions relevant à la fois de la littérature et de la musique : la description des rives du Meschacebé est comparée à une *ouverture d'opéra* qui aurait le caractère d'un *prélude théâtral*. Cette dernière expression ne correspond à rien au théâtre, le prélude ressortissant à l'opéra (entre l'ouverture et le début de l'action). Il n'y a donc pas lieu de chercher un équivalent précis dans l'un ou l'autre domaine.

En revanche on comprend très bien intuitivement ce qu'il a en tête : la description *préparerait* (cf. *préliminaires*) la lecture comme le prélude prépare l'oreille ou comme la

découverte du plateau derrière le rideau qui se lève met le spectateur en condition de réception avant même que soit rompu le silence.

* Il est question de *dramaturgie* (ce qui signifie très exactement : « fabrication de l'action ») ; les effets attachés au lever de rideau relèvent plutôt de la mise en scène. Peut-on réellement convertir en discours (descriptif) un plateau de théâtre ? Cette piste – très intéressante en soi – est trop vaste pour le cadre de notre propos, et l'on se contentera de traits simples : par exemple, le lien entre la description et l'action romanesque.

B. La description ainsi conçue s'oppose à un « dévoilement (...) de l'objet » :

Pour ne pas plonger les candidats dans un trouble inutile, on avait coupé ici le qualificatif « quiétiste » : malaisé à expliquer en note (« quiétiste » appartient au vocabulaire mystique et caractérise une contemplation passive où le fidèle renonce à toute activité mentale pour fusionner directement avec Dieu), ce mot n'était pas nécessaire à la compréhension de l'idée : de ce dévoilement-là, on voit, par la logique de la phrase, qu'il est d'une autre nature que la description selon J. Gracq, qu'il est opposé aux sèmes de l'attente, de la réceptivité, de l'*excitation* en somme qui la caractérisent : ce que veut dire l'auteur, c'est que, pour lui, la description n'invite pas à l'extase et à la contemplation passive. Elle ne *dévoile* pas un objet en soi – affirmation surprenante.

II. Pour évaluer les copies

Les candidats doivent savoir que les copies sont évaluées par rapport à quatre critères :

1° la **problématique** (compréhension du sujet) : les attentes du jury demeurant assez ouvertes, le candidat doit toutefois montrer qu'il sait lire, interpréter et raisonner (ici, faire preuve d'une capacité à réexaminer sous un angle paradoxal une notion archi-« balisée ») ; les concepts en jeu doivent être définis de façon recevable : dans certaines copies, la description était assimilée à toute forme d'analyse (« Racine décrit les souffrances de Phèdre », « la description de l'hérédité dans *Les Rougon-Macquart* »)

2° l'**argumentation** : technique de la dissertation, enchaînement des idées, fermeté de la réflexion...

3° la **culture** : capacité à illustrer le propos d'exemples tant personnels que canoniques ; le jury n'exige pas une originalité de mauvais aloi mais souhaite pouvoir discerner dans la copie les lectures personnelles du candidat (et du goût pour la lecture !) ; s'agissant de description, Balzac était incontournable.

4° l'**expression** : qu'elle soit au moins correcte, et si possible élégante.

L'écueil d'un tel sujet était évidemment le catalogue d'exemples (problématisation inexistante) ; la marge de manœuvre, de naviguer entre la subjectivité informelle d'un tel catalogue et la dissection structuraliste à prétentions « scientifiques » (à vrai dire peu représentée dans les copies). Il restait tout de même l'espace d'un beau voyage.

UN SUJET « REVELATEUR »

Point positif : beaucoup de candidats connaissent J. Gracq et ont lu (ou entendu parler de) *En lisant en écrivant* ! Autre compliment : il n'y a pas énormément de reproches à leur faire sur le plan de l'orthographe : à part les négligences ordinaires, on note seulement une faute récurrente sur l'expression « pour ce faire » (qui signifie « pour faire **cela** »).

Mais pour ce qui est de l'*inventio*, malheureusement, la plupart des copies font preuve d'un psittacisme consternant : elles reproduisent de ternes généralités sans la moindre distance critique. Pour toute illustration, on trouve toujours les mêmes exemples, extraits d'œuvres qui n'ont même pas été lues, pêchés au hasard d'un cours souvent mal compris.

Quelques « perles » donneront la mesure de cette misère : une copie faisait état de la description de la « cafetière » dans *Madame Bovary* (le professeur chargé du cours avait bien dû dire « casquette », mais du fond d'un amphi on n'entend pas toujours bien, et quand on n'a pas lu l'œuvre...). Une autre reproduit une analyse inattendue d'une description de jardin dans un poème de Verlaine : le vers « J'ai même retrouvé debout la Velléda » témoignerait de la mauvaise qualité du matériau dont est faite la statue, la « velléda » étant comme chacun sait une sorte d'ardoise murale plastifiée... Là encore, le correcteur reconstruit mentalement : le professeur a bien dû souligner que la statue était de plâtre et non de marbre, mais l'étudiant, qui n'a pas tout entendu, tente de reconstruire l'idée générale avec ses propres références (non pertinentes !).

Sauter les pages de description

De nombreuses copies évoquent l'attitude consistant à sauter les pages de description comme naturelle. Le jury s'interroge : est-ce le reflet d'une expérience personnelle (désastreuse en ce cas) ? n'est-ce pas plutôt la reprise d'un cliché, d'un lieu commun cautionné, paraît-il, par André Breton ou Montherlant – que les candidats n'ont sans doute guère lus en détail.

Si certains lisent mal, est-ce une raison pour se faire l'écho de ce comportement et l'ériger en règle ? Les fameuses descriptions de Balzac – on est gêné d'avoir à le rappeler – sont indispensables à la compréhension de ses romans. Chez Zola, elles peuvent être fascinantes et de loin plus intéressantes que l'histoire-prétexte qui les justifie. Le reste du temps elles sont rarement assez longues pour être sautées (on ne peut pas ne pas les lire quand elles font, comme c'est la plupart du temps le cas, quelques lignes). Mais ce propos récurrent n'est qu'une illustration parmi d'autres d'une absence généralisée de recul critique.

La culture (ou souvent l'inculture) des candidats

Voilà sans doute le point le plus préoccupant. Les candidats ignorent à peu près tout des œuvres majeures et de l'histoire de la littérature. Paradoxe catastrophique, les futurs enseignants n'ont jamais appris ce qu'ils vont devoir enseigner.

Certes pour combler les inévitables lacunes des études littéraires ils ont suivi durant l'année de préparation au CAPES des cours de « rattrapage » intensif ; mais la plupart n'en retirent qu'une culture de seconde main mal digérée qu'ils régurgitent sans conviction et sans comprendre ce qu'ils disent, car ces cours, ne s'appuyant sur aucun « substrat » personnel, n'ont pas été assimilés et ne peuvent porter de fruits.

Il n'y a rigoureusement aucun mérite à mentionner des titres d'œuvres manifestement non lues, de surcroît souvent écorchés (Mme Bovary créditée d'une particule !). Les tirades toutes prêtes et récitées par cœur sur la fonction de la description, pense-t-on qu'elles vont impressionner qui que ce soit ?

Au-delà même des enjeux immédiats, s'agissant d'un concours de recrutement qui engage une carrière, on est inquiet de constater le peu d'intérêt de nombreux candidats pour leur discipline : 9 copies sur 10 donnent l'impression que l'on s'est acquitté d'un exercice obligé sans s'impliquer dans la réflexion, que le futur enseignant ne se soucie pas le moins du monde de l'objet de son discours...

La dissertation n'est pas une épreuve visant à tester des connaissances formelles et figées. Elle mesure la capacité du candidat à réfléchir sur sa propre culture, celle qu'il est

supposé transmettre à ses futurs élèves ; le jury se fait, en corrigeant sa copie, une idée précise du volume et de la qualité de ses lectures. C'est pourquoi, lorsqu'on trouve pour tout corpus dans l'une d'elles : *Paul et Virginie*, *Les Jeunes filles de Montherlant* et *Tartarin de Tarascon*, on se sent inquiet. Ce ne sont pas les descriptions qui manquent dans notre littérature, et pourtant il n'y a presque jamais eu de détail précis. Les œuvres sont connues par ouï-dire. Même les textes poétiques, représentés au mieux par de vagues allusions à des « descriptions baudelairiennes », mais avec fort peu de vers à l'appui (et pas davantage de poèmes en prose). Les candidats doivent se convaincre que, pour leur préparation autant que pour leur plaisir, ils feraient bien de penser au CAPES dès le début de leur cursus et de pratiquer régulièrement des auteurs comme Flaubert, Proust, etc.

Le sujet a donc très bien fonctionné, faisant ressortir impitoyablement le manque de rigueur et l'absence de culture – et bien sûr aussi, par ricochet l'originalité de certaines copies : le jury n'hésite jamais à « ouvrir l'éventail » et à valoriser celles témoignant, sur l'un ou l'autre de ces points, d'authentiques qualités qui les distinguaient parmi les autres, même si elles présentaient par ailleurs quelques faiblesses.

PETITE ANTHOLOGIE EN FORME DE CORRIGE

Les contours d'une « description » étant généralement assez flous, certains auteurs préfèrent parler du « descriptif », défini comme « un certain mode d'organisation du discours par lequel l'auteur vise, en principe, à rendre compte du monde extérieur » (Ph. Hamon). Et B. Valette dit de la description : « Son repérage semble dépendre essentiellement de l'interprétation du lecteur. C'est un concept psychologique, non une unité linguistique. » (*Le Roman - initiation aux méthodes et aux techniques modernes d'analyse littéraire*, Nathan Université, coll. 128, 1992, p. 33). On admettra donc comme « descriptions » des fragments de toute longueur.

Introduction

– problématique retenue

Un paradoxe : la description ne nous montrerait pas son objet pour lui-même et pour nous le donner à contempler ; il y aurait dans toute description une mise en scène (ou une dimension « dramaturgique », cf. explication du sujet ci-dessus) génératrice d'émotion, l'attente d'autre chose, une projection vers l'avant – préparant le lecteur à une réception active de ce qui suit.

– Annonce des pistes de discussion

1. Nous verrons qu'on peut effectivement retrouver cette dimension « dramaturgique / émotionnelle » de lever de rideau dans bien des descriptions, avec quelques nuances et dans un sens élargi ; le genre importe peu, semble-t-il.

2. Mais que cela n'exclut pas une forme de *révélation* (qui ne se confond pas toutefois avec le « dévoilement » d'objet) ;

3. Sans compter que la description existe aussi pour elle-même ; non pas, là encore, pour l'objet qu'elle met en relief, mais dans la perspective du rapport au monde qui se joue dans l'acte même de décrire (à la fois elle le dit et elle en accompagne l'expérience).

1° Ouvertures à grand spectacle

Retrouve-t-on de façon vraiment récurrente les caractéristiques définies par l'auteur, à savoir le lien entre description-émotion-ouverture ? oui. La valeur émotive, la force de l'ont été soulignées dès l'Antiquité (Denys d'Halicarnasse) : elle fait voir « comme en songe » des objets absents.

a) Levers de rideau : descriptions inaugurales

Si l'on compare la description de référence (le prologue d'*Atala*, dont nous avons reproduit un extrait ci-dessus) avec ce qu'on peut considérer comme un authentique lever de rideau, par exemple la didascalie par laquelle s'ouvre *Fin de partie* :

Intérieur sans meubles.

Lumière grisâtre.

Aux murs de droite et de gauche, vers le fond, deux petites fenêtres haut perchées, rideaux fermés.

Porte à l'avant-scène à droite, accroché au mur, près de la porte, un tableau retourné.

A l'avant-scène à gauche, recouvertes d'un vieux drap, deux poubelles l'une contre l'autre.

Au centre, recouvert d'un vieux drap, assis dans un fauteuil à roulettes, Hamm.

on constate que l'écriture en est, évidemment, très différente ; mais le principe est le même : effet de lumière, vaste construction spatiale, dispositions surprenantes (tableau retourné), objets à valeur de signes (suggestion d'une parenté entre l'invalidé et les poubelles, tous trois recouverts d'un vieux drap...). On pourrait également souligner le caractère résolument non-réaliste de la théâtralité, qui généralement exhibe son artifice (les poubelles à l'avant-scène – ou, *mutatis mutandis*, chez Chateaubriand, le bison barbu promu dieu antique).

1. On retrouvera ces traits dans les plus célèbres descriptions :

- objets « symboliques » faisant signe : exemples canoniques de *Madame Bovary*, la fameuse casquette, dérisoire couronne d'épines pour le futur Christ de la conjugalité ; et la non moins fameuse pièce montée du repas de noces, misérable petit tas de rêves promis à l'engloutissement.

- éclairages, contrastes, jeux sur la construction de l'espace : souvent des clairs de lune (voir la description de sujets aussi différents qu'Adrienne (Nerval), Etienne Lantier parlant aux mineurs, ou la forteresse restaurée du *Rivage des Syrtes*...) ; mais aussi le soleil, et un espace en forme de coupe :

(...) une magnifique coupe d'émeraude au fond de laquelle l'Indre se roule par des mouvements de serpent. A cet aspect, je fus saisi d'un étonnement voluptueux que l'ennui des landes ou la fatigue du chemin avait préparé. – Si cette femme, la fleur de son sexe, habite un lieu dans le monde, ce lieu, le voici ? – A cette pensée je m'appuyai contre un noyer (...). Elle demeurait là, mon cœur ne me trompait point : le premier castel que je vis au penchant d'une lande était son habitation. Quand je m'assis sous mon noyer, le soleil de midi faisait pétiller les ardoises de son toit et les vitres de ses fenêtres. Sa robe de percale produisait le point blanc que je remarquai dans ses vignes sous un hallebergier. Elle était, comme vous le savez déjà, sans rien savoir encore, LE LYS DE CETTE VALLEE où elle croissait pour le ciel, en la remplissant du parfum de ses vertus.

On remarquera que la description indique au lecteur le type d'émotion attendu (« étonnement voluptueux ») et lui promet beaucoup d'amour dans cette lecture.

Et c'est bien l'écriture qui fait de la description littéraire ce lever de rideau : J. Gracq, comparant l'écriture romanesque et le récit filmique, estime que l'écriture seule permet la mise en relief des choses importantes par omission de tout ce qui n'est pas essentiel.

Car la caméra centre bien, elle aussi, l'attention du spectateur et la circonscrit comme le cercle lumineux d'une lampe, mais, à l'intérieur de ce cercle, ou plutôt de ce rectangle, elle n'élide rien, tandis que la plume, elle, y promène capricieusement au gré de l'écrivain un de ces *spots* punctiformes, à luminosité concentrée, qui servent aux démonstrateurs à souligner sur l'écran aux images un détail ou une particularité significative. (*En lisant en écrivant*)

De même la description littéraire choisit son détail « allusif ou révélateur » et le souligne en l'insérant à l'endroit – au moment – où il fera le plus d'effet.

Typique d'une ouverture théâtralisée mais parodique : lorsqu'après avoir décrit comme on sait le salon et la salle à manger de la pension Vauquer (en laissant deviner l'office !), Balzac enchaîne au présent :

Cette pièce est dans tout son lustre au moment où, vers sept heures du matin, le chat de madame Vauquer précède sa maîtresse ; saute sur les buffets, y flaire le lait que contiennent plusieurs jattes couvertes d'assiettes, et fait entendre son *rourou* matinal. Bientôt la veuve se montre, attifée de son bonnet de tulle sous lequel pend un tour de faux cheveux mal mis, elle marche en traînant ses pantoufles grimacées (...). (*Le Père Goriot*)

Car la description de la pension Vauquer, c'est aussi cela : un lever de rideau burlesque qui prépare l'apparition – l'entrée en scène – de la patronne précédée de son chat (« cette pièce est dans tout son lustre... »), exactement comme la lune précédée d'une brise parfumée, la nuit, dans les déserts du Nouveau Monde, autre page bien connue de Chateaubriand... Et rien n'interdit d'étendre cette lecture aux portraits : l'« apparition » de Mme Arnoux sur *la Ville-de-Montereau* ; ou encore l'entrée en scène de la Thénardier : d'abord une esquisse, complétée à chaque apparition, et ce détail soigneusement gardé pour la fin – au cinéma on le verrait tout de suite – : « Au repos, il lui sortait de la bouche une dent » (*Les Misérables*, 2^e partie, livre 3^e, chapitre II).

On pourrait estimer que c'est cette **théâtralité inhérente à la description** qui précisément a séduit Racine, puisque ses fameuses hypotyposes constituent une sorte de lever de rideau à l'intérieur de ses tragédies – ou plus exactement le vrai commencement de la tragédie, antérieur au début de la pièce –, qu'on y retrouve les lumières, les flambeaux, les palais brûlants et les yeux étincelants ; la profondeur chaque fois créée par des procédés différents ; pas, à proprement parler, d'objets symboliques, mais des yeux : c'est un aspect complémentaire de la dimension scénique de ces descriptions, la « mise en abyme » des spectateurs.

Exemples : *Bérénice* : acte I, scène 5 ; on notera les contrastes, les lumières, la profondeur créée par la « co-présence » de la foule et d'un seul homme en son centre. Dans *Andromaque* (II, 8), mêmes éléments, et c'est la ruée de Pyrrhus et le pluriel « nos palais brûlants » qui créent cette fois la dimension spatiale. Dans *Britannicus* (II, 2), l'hypotypose est un second lever de rideau, et même le vrai : ce qui s'est passé la nuit précédente ; la profondeur scénique est ici créée par le passage de Junie et de ses ravisseurs devant Néron. Des procédés très proches, remarquons-le au passage, travaillaient déjà les descriptions accompagnant le récit de la bataille de Salamine dans *Les Perses*, où l'espace marin, les deux flottes, les rochers, le soleil et le ciel « apparaissent » sur la scène, avec tous les sons – bruit des rames, cris et chants, écho des rochers... – par la puissance d'une construction poétique, le récit du messager.

2. Remarque : dans les poèmes, le lever de rideau est bien près du moment où il retombe. La proposition de lecture de J. Gracq est-elle toujours pertinente ? Sans doute.

Les descriptions par lesquelles commencent certains poèmes sont seulement plus denses et s'ouvrent sur des drames intimes, l'oubli – voir les premières strophes de « Tristesse d'Olympio » (Hugo, *Les Rayons et les ombres*, XXXIV) –, la déréliction (début du « Fou et la Vénus », Baudelaire, *Petits Poèmes en prose*) ou l'ennui de vivre dans « La chambre double » (même recueil).

3. Il est vrai aussi que de tels « levers de rideau » ne se trouvent **pas toujours au début** de l'œuvre comme dans l'exemple de Chateaubriand : ainsi la description d'Athènes au soleil levant survient à peu près à la fin du premier quart de l'*Itinéraire de Paris à Jérusalem*; ce qui ne lui enlève en rien son caractère de surprise spectaculaire. De même dans le roman, il peut y avoir plusieurs levers de rideau, marquant le début d'une nouvelle ère dans la vie du héros.

Ainsi, l'étape initiatique du voyage de noces en Corse (Maupassant, *Une vie*, chapitre 5) s'ouvre ainsi :

Partout la mer. Pourtant, vers l'avant, quelque chose de gris, de confus encore dans l'aube naissante, une sorte d'accumulation de nuages singuliers, pointus, déchiquetés, semblait posée sur les flots.

Puis cela apparut plus distinct ; les formes se marquèrent davantage sur le ciel éclairci ; une grande ligne de montagnes cornues et bizarres surgit : la Corse, enveloppée dans une sorte de voile léger.

Et le soleil se leva derrière, dessinant toutes les saillies des crêtes en ombres noires ; puis tous les sommets s'allumèrent tandis que le reste de l'île demeurait embrumé de vapeur. (Pléiade, *Romans*, p. 51)

L'écrivain cette fois choisit le matin : l'évolution de la lumière conjuguée à l'approche du bateau crée une dynamique, cependant qu'un reste de brume accentue la profondeur et accuse les reliefs.

Et pour Fabrice aussi, qui vient d'être incarcéré dans la tour Farnèse, une nouvelle vie commence lorsqu'il découvre le paysage du haut de la forteresse : cette page magnifique associe la profondeur, l'étendue d'un immense panorama, le coucher de soleil et le lever de lune (*La Chartreuse de Parme*, livre second, chapitre 18^e). Ici, le caractère spectaculaire est souligné par le champ lexical de la vision relayé par divers jeux phoniques (« vue »/ « Viso »/« ravi »...), tandis qu'à deux reprises, l'écho « prison / horizon » dit que Fabrice n'a plus que l'horizon pour prison, qu'en somme il n'a jamais été aussi libre. Il s'agit bien d'une mise en scène et d'un artifice, l'espace ici décrit étant rigoureusement impossible à embrasser dans sa totalité par le regard.

b) une « dramaturgie » de la lecture

Nous admettons toutefois que le « drame » auquel prélude la description peut être en quelque sorte l'œuvre du lecteur, notamment lorsque le poème est tout entier, semble-t-il, description : on pense évidemment à Ponge, à Claudel...

Quelques poèmes en forme d'éloge (« Bel aubépin verdissant... » de Ronsard) ou de blason, semblent seuls décrire un objet pour lui-même. Même lorsqu'on pourrait penser se rapprocher le plus du pur « dévoilement », c'est-à-dire dans des recueils de poèmes à dominante descriptive, l'effet d'ouverture tend seulement à se multiplier, à être cultivé pour lui-même ; la description dans ce cas se termine avec le poème, mais cette fin ouvre sur un silence chargé d'échos qui se prolongent dans la lecture des poèmes suivants : car même les pièces d'un recueil ne sont pas des « morceaux détachables ». Voir par exemple dans *Connaissance de l'Est* de Claudel, le poème intitulé « Théâtre », immédiatement suivi de cet autre : « Tombes. – Rumeurs », qui fait apparaître un cimetière en forme d'amphithéâtre ; et la même théâtralité se retrouve modulée dans les différentes manifestations de cette culture chinoise qui s'offre à la découverte du poète et chaque fois le renvoie à des questionnements sur sa propre religion, sa propre culture, tandis que d'autres fois, le poème apparemment descriptif se clôt sur un silence chargé de drame, un silence « dramatisé » comme dans « Le Dormeur du Val » ou pourquoi pas, celui qui accompagne le viol et le pillage ...de l'huître (de Ponge, bien sûr).

En fait, les passages descriptifs sont sans doute ceux qui requièrent la lecture la plus active, la plus grande implication, le plus grand effort de collaboration de la part du lecteur

(cf. le « Il faut se représenter » de Chateaubriand essayant de décrire Athènes au soleil levant).

c) jeux sur l'attente du lecteur : une autre sorte d'émotion

Signalons enfin le cas particulier des descriptions en forme d'ouvertures déceptrives, des « préludes » offrant tous les signes de la théâtralité (espace, lumière, objet symbolique), et qui s'avèrent être des leurres.

On sait que le roman du XXe siècle se distingue par le doute (le « soupçon ») qu'il a jeté sur l'existence même du monde hors du regard subjectif posé sur lui. Ce qui nous vaut ces pages où l'écrivain dit et redit au lecteur : les objets dont vous lisez la description n'existent peut-être pas.

(La description) faisait voir les choses et voilà qu'elle semble maintenant les détruire, comme si son acharnement à en discourir ne visait qu'à en brouiller les lignes, à les rendre incompréhensibles, à les faire disparaître totalement. (A. Robbe-Grillet, *Pour un nouveau roman*, p. 127)

Le roman de Perec *Les Choses* s'ouvre par une description clairement ironique :

(...) Il y aurait sur la table un gros beurrier de grès, des pots de marmelade, du miel, des toasts, des pamplemousses coupés en deux. Il serait tôt. Ce serait le début d'une longue journée de mai..

– excellent « lever de rideau », exhibant son propre artifice, décor de papier glacé fabriqué à partir d'images publicitaires, se mêlant aux souvenirs de Baudelaire et Flaubert (le conditionnel des rêves éveillés !) semés dès l'incipit comme les cailloux du petit Poucet. Ouverture déceptrive s'il en est : le cadre de vie du jeune couple n'aura rien à voir.

Dans *La Jalousie* d'A. Robbe-Grillet (1957), chaque objet décrit tend à ressembler à un ensemble de traits, de signes manuscrits ou typographiques. L'insistance sur des détails apparemment dépourvus d'intérêt semble attirer l'attention du lecteur sur quelque signification secrète mais indéchiffrable ; les images « en abyme » abondent : le récit renvoie à lui-même, à sa propre quête. On finit par le reconnaître dans tout ce qui est fragmenté, intermittent, trace morcelée d'un tout : les enchevêtrements des flots dans la rivière, décrits avec une étrange application ; les monosyllabes d'une conversation finissante, les bandes superposées qui composent le paysage à travers les lames des jalousies, « séparées par des blancs »... et le fameux mille-pattes écrasé sur le mur :

Le dessin semble indélébile. Il ne conserve aucun relief, aucune épaisseur de souillure séchée qui se détacherait sous l'ongle. Il se présente plutôt comme une encre brune imprégnant la couche superficielle de l'enduit. (p. 129)

Certes, on ne contemple pas ce mille-pattes, il n'est pas « dévoilé » ! bien loin de faire l'objet de la description, il devient un mot ou plutôt un signe, un point d'interrogation. Cependant que le rideau ne cesse de se lever sur une scène problématique, créant une impression de disque rayé qui n'arrive pas à avancer :

« Maintenant l'ombre du pilier – le pilier qui soutient l'angle sud-ouest du toit – divise en deux parties égales l'angle correspondant de la terrasse (...) le trait d'ombre projeté par le pilier arrive exactement au coin de la maison. » (*incipit*)

« Maintenant l'ombre du pilier – le pilier qui soutient l'angle sud-ouest du toit – s'allonge, sur les dalles, en travers de cette partie centrale de la terrasse (...) Déjà l'extrémité du trait d'ombre atteint presque la porte d'entrée... » (p. 15)

etc. (p. 32, 210)

→ On peut très largement souscrire à la proposition de J. Gracq, à condition de prendre la théâtralité dont il parle dans un sens élargi. Les objections qu'on pourrait faire à J. Gracq (place de la description, ou brièveté du type de texte) ne détruisent pas son analyse ; dans l'immense majorité des cas, la description prépare le lecteur à ce qui la suit, et cette « ouverture » s'accompagne d'une émotion liée à l'attente, émotion de nature très variable : autant que l'émerveillement, ce peut être le plaisir d'une complicité, la curiosité, une angoisse diffuse...

Transition

Si elle ne propose pas un « dévoilement » de son objet pour lui-même, si elle ne fait pas de cet objet et de sa découverte sa propre fin, la description procède tout de même à une révélation (au sens photographique : elle fait apparaître) ; mais révélation d'autre chose que son objet apparent (ce n'est pas l'objet de la description qui est dévoilé).

2° La description révélatrice

Pause narrative, morceau gratuit, luxe ? Loin s'en faut : la description entre en résonance avec tout l'ensemble narratif auquel elle s'intègre : Ph. Hamon rappelle que la mémoire de la description accompagne la lecture du récit tout entier, comme la lecture du récit se souvient de la description. Loin de se borner à un rôle de prélude, elle *accompagne* activement la narration : elle amorce quelque chose, elle assume parfois une part de la diégèse, et il lui arrive de conclure.

a) elle participe de la fabrique du personnage

L'espace décrit explique **son histoire** : la description d'Yonville au début de la deuxième partie de *Madame Bovary* sert à expliquer ce que sera la vie d'Emma dans ce décor.

La description construit la « **psychologie** » du personnage (par le biais de la focalisation) : car même lorsqu'il est spectacle contemplé, l'espace parle encore du personnage, ne serait-ce que pour mettre en relief son naturel contemplatif (le personnage-Narrateur de *La Recherche*), ce qu'il voit dans l'ensemble décrit et ce qu'il n'y voit pas (c'est une des applications intéressantes de l'étude de la focalisation), de même que la relation affective ou intellectuelle qui l'unit à cet espace, la façon dont il se l'approprie, dont il s'y inscrit, dont il le parcourt...

L'exemple canonique des rêveries d'Emma Bovary décrit un espace mieux que focalisé, entièrement créé par le personnage, lorsque, dans les étroites limites du lit conjugal où ronfle son mari, la jeune femme cherche une issue à sa prison d'ennui. Tout le monde a en tête cette ville vaguement orientale faite de souvenirs de lectures :

Souvent, du haut d'une montagne, ils apercevaient tout à coup quelque cité splendide avec des dômes, des ponts, des navires, des forêts de citronniers et des cathédrales de marbre blanc, dont les clochers aigus...

et dont chaque élément est l'exact opposé de ce qu'offre Yonville. Au terme de ce voyage imaginaire, un autre espace « ironique », le *locus amoenus* avec humbles cabanes, palmiers, falaises et gondole, qui multiplie les sèmes du refuge – la « maison basse à toit plat, ombragée d'un palmier, au fond d'un golfe », le bercement du hamac – reflète les carences de l'héroïne, son besoin d'amour, son manque d'imagination :

Cependant, sur l'immensité de cet avenir qu'elle se faisait apparaître, rien de particulier ne surgissait : les jours, tous magnifiques, se ressemblaient comme des flots ; et cela se balançait à l'horizon infini, harmonieux, bleuâtre et couvert de soleil.

Et c'est en même temps un beau lever de rideau, non pas sur l'évasion manquée – ouverture déceptive ! – mais sur le drame : la pharmacie qui s'ouvre au petit matin au moment même où Emma s'endort, la pharmacie où déjà l'attend l'arsenic.

Car ce n'est pas d'objets que parle le roman, pas plus le Nouveau Roman que le roman réaliste : comme le soulignait A. Robbe-Grillet : « Même si l'on y trouve beaucoup d'objets, et décrits avec minutie, il y a toujours et d'abord le regard qui les voit, la pensée qui les revoit, la passion qui les déforme » (*Pour un Nouveau Roman*, Minuit, p. 116). Les descriptions du Nouveau Roman décrivent ainsi indirectement des états de conscience. Celles de *La Jalousie* suggèrent le silence, la solitude, l'immensité vide autour de la maison (cf. le *crescendo-decrescendo* soigneusement détaillé du bruit de moteur qui s'approche – espoir – puis s'éloigne – désillusion) : ici c'est la seule façon possible d'écrire l'attente. Si l'on compare ce passage de *La Jalousie* avec l'attente du personnage de *L'Éducation sentimentale*, Frédéric, qui croit avoir enfin convaincu Mme Arnoux de venir le retrouver dans sa garçonnière, et qui tout en faisant les cent pas rue Tronchet, examine « par désœuvrement » les rares boutiques, « un libraire, un sellier, un magasin de deuil », on verra que Flaubert avait fait le même choix, à quelques notations psychologiques près, car dans *La Jalousie*, il n'y a pas de narrateur pour nous dire la fureur de l'attente déçue ou les « rebondissements d'espérance », parce que ce narrateur, qui est aussi personnage, ne dit jamais « je » et donc n'exprime jamais directement ce qu'il sent.

b) description et fantasmes

La description prend parfois en charge ce que la narration pour une raison ou pour une autre ne peut dire explicitement. Plus qu'à voir ou à savoir, elle donne alors à imaginer, voire à fantasmer.

1. L'horreur

Par exemple la prairie où l'on distribue la viande pour le régiment suscite les images, impossibles à représenter, d'une autre boucherie, humaine cette fois :

C'était donc dans une prairie d'août qu'on distribuait toute la viande pour le régiment, – ombrée de cerisiers et brûlée déjà par la fin de l'été. Sur des sacs et des toiles de tentes largement étendues et sur l'herbe même, il y en avait pour des kilos et des kilos de tripes étalées, de gras en flocons jaunes et pâles, des moutons éventrés avec leurs organes en pagaïe, suintant en ruisselets ingénieux dans la verdure d'alentour, un bœuf entier sectionné en deux, pendu à l'arbre, et sur lequel s'escrimaient encore en jurant les quatre bouchers du régiment pour lui tirer des morceaux d'abattis. On s'engueulait ferme entre escouades à propos de graisses, et de rognons surtout, au milieu des mouches comme on en voit que dans ces moments-là, importantes et musicales comme des petits oiseaux. (Céline, *Voyage au bout de la nuit*)

2. Le sexe

Allusivement, elle est souvent écriture du sexe, support de projections érotiques : le chant du rossignol longuement décrit dans « Une partie de campagne » de Maupassant (voir aussi la description du Val d'Ota au chapitre V d'*Une Vie* : « La montagne, fendue du haut en bas, s'entrouvrait... ») ; le cheminement d'un escargot dans l'herbe sous les yeux d'un soldat couché à plat ventre (mais ici les choses sont à moitié dites) :

...quand j'éloignai ma bouche il était d'un rose plus prononcé vif comme irrité enflammé d'une matière grumeleuse meurtrie, un fil étincelant l'unissant encore à mes lèvres, je me rappelle que j'en vis un minuscule sur un brin d'herbe laissant derrière lui ne traînée lumineuse et métallique comme de l'argent, si petit qu'il le faisait à peine ployer sous son poids avec sa minuscule coquille en colimaçon chaque volute rayée de fines lignes brunes son cou fait aussi d'une texture grumeleuse en même temps fragile et cartilagineuse s'étirant s'érigent

ses cornes s'érigeant mais rétractiles quand je les touchai pouvant s'ériger et se rétracter... (Claude Simon, *La Route des Flandres*)

Et dans un autre genre :

Le sofa sur lequel Hassan était couché
 Était dans son espèce une admirable chose.
 Il était de peau d'ours, - mais d'un ours bien léché ;
 Moelleux comme une chatte, et frais comme une rose.
 Hassan avait d'ailleurs une très noble pose,
 Il était nu comme Eve à son premier péché.

(Musset, *Namouna*)

3. Les fantasmes

Des représentations angoissantes (horreur du féminin) peuvent se lire à travers telle description apparemment mise à distance : ainsi l'écueil des Douvres dans *Les Travailleurs de la mer* de Hugo (éd. Folio, pp. 315-316).

c) le point final du récit

L'explicit de *Germinal* (1885) est l'illustration canonique de ces descriptions en forme de *finale* ; on peut encore citer celui d'*Une Vie* de Maupassant (1883) :

Le soleil baissait vers l'horizon, inondant de clarté les plaines verdoyantes, tachées de place en place par l'or des colzas en fleur, et par le sang des coquelicots. Une quiétude infinie planait sur la terre tranquille où germaient les sèves. La carriole allait grand train, le paysan claquant de la langue pour exciter son cheval.

Et Jeanne regardait droit devant elle en l'air, dans le ciel que coupait, comme des fusées, le vol cintré des hirondelles. Et soudain une tiédeur douce, une chaleur de vie traversant ses robes, gagna ses jambes, pénétra sa chair ; c'était la chaleur du petit être qui dormait sur ses genoux. (Pléiade, *Romans*, p. 194)

Bornons-nous aux aspects les plus apparents de ce fragment :

- problématique d'explicit : dans les dernières lignes de l'œuvre, cette description condense les fils du roman ; écriture lyrique comme il sied à un *finale* : vers blancs (« inondant de clarté les plaines verdoyantes », « Et Jeanne regardait droit devant elle en l'air »), écriture « artiste » (« une quiétude infinie planait »)...

- les métaphores non seulement descriptives mais surdéterminées, d'authentiques signes : le « sang » des coquelicots associé à l' « or » des colzas, les douleurs passées à la joie ou la beauté de ce crépuscule d'un jour et d'une vie ;

- ouverture de l'espace vers le ciel, où se lisent - peut-être - des hauts et des bas (le vol « cintré » des hirondelles) ; ouverture aussi par la route.

- signes d'un recommencement : l'enfant, le printemps, les sèves qui « germent » ; lever de rideau sur un avenir qui s'annonce serein.

Mais ce qui donne son sens à cette description, c'est tout ce qui précède.

→ Dire que la description est un lever de rideau ne suffit pas : elle accompagne toute la lecture de l'œuvre.

Transition

Nous n'avons jusqu'ici formulé aucune réserve concernant le présupposé, implicite dans le sujet, d'une hiérarchie où la description serait « au service de » la narration. Hiérarchie posée d'entrée de jeu par la critique (que ce soit Gracq ou les autres : « Si l'auteur s'arrête (m'arrête) sur cet élément de l'univers textuel, s'il le promeut à une importance, à quoi va servir cet élément ? », Ph. Hamon, *Du descriptif*) et assez généralement admise par le lecteur.

Et s'il fallait l'inverser ? si c'était le récit qui était assujéti à la description, si la description était à soi-même sa propre fin ou presque (l'acte descriptif, non l'objet) ? si

l'émotion qu'elle fait naître était non pas le fruit d'une stratégie au service du récit mais première dans la genèse de celui-ci – émotion de l'écrivain lui-même – le récit n'ayant d'autre rôle que de la justifier ?

3° La description autotélique

Quand on analyse un texte descriptif, il faut, recommande-t-on, s'interroger sur sa délimitation, son insertion, son organisation ; et bien sûr sa fonction. Mais à quel *désir* répond-elle ? L'auteur se laisse aller, plus souvent qu'on ne pense, à décrire parce qu'il a tout simplement besoin d'exprimer quelque chose.

Le caractère autotélique (« qui est à soi-même sa propre fin ») est un trait qu'on retrouve dans bien des descriptions sans que soit annulée pour autant leur fonction d'ouverture ou d'accompagnement. Le but de la description n'est pas davantage ici le « dévoilement » de l'objet, mais l'acte descriptif en lui-même, dans la relation qu'il instaure avec le lecteur : l'émotion qui naît alors n'est pas liée à l'attente mais au partage ou à la contagion d'une autre émotion.

Ce qui signale de telles descriptions, c'est essentiellement leur gratuité, leur excès par rapport au reste et le soin tout particulier dont elles témoignent (sumptuosité lyrique, effets spéciaux).

a) Effusions lyriques ou sereines extases

Dans l'extrait de *La Chartreuse de Parme* évoqué ci-dessus (chapitre 18^e), la description a pour principal objectif d'exprimer la fusion rousseauiste et romantique entre le personnage et le paysage qu'il a sous les yeux ; empathie que l'écriture communique directement au lecteur... On y discerne aisément la présence d'un narrateur qui « a envie » de parler de ce qu'il aime. Est-ce bien sur l'amour de Fabrice pour Clélia que se lève un rideau ? n'est-ce pas plutôt sur la nostalgie extasiée de Stendhal faisant revivre l'Italie bien-aimée ?

G. Genette crédite Flaubert d'un authentique « amour de la contemplation » (l'expression est de Flaubert lui-même). Il est fréquent que dans son œuvre que

... la description se développe pour elle-même, aux dépens de l'action qu'elle éclaire bien moins qu'elle ne cherche, dirait-on, à la suspendre et à l'éloigner. *Salammbô* tout entière est l'exemple bien connu d'un récit comme écrasé par la prolifération somptueuse de son propre décor. Mais, pour être moins massif, cet effet d'immobilisation est peut-être plus sensible dans une œuvre comme *Bovary*, où une tension dramatique pourtant très puissante est sans cesse contrariée par des points d'orgue descriptifs d'une admirable gratuité. (*Figures II*, « Silences de Flaubert »).

Flaubert a supprimé de *Madame Bovary* à peu près toutes ces « extases ». Zola s'en garde bien ! D'un côté, pour justifier ses descriptions en se donnant une caution rationnelle, générale, et non subjective, il clame la nécessité pour le roman moderne de montrer l'homme dans son milieu : « La création entière nous appartient, nous la faisons entrer dans nos œuvres, nous rêvons l'arche immense » (*Le Roman expérimental*). Et dans son arche, il fera rentrer par exemple tous les fruits, les légumes, les fromages, etc. du *Ventre de Paris*. Le monde, semble-t-il penser, appartient à ceux qui savent le regarder : il se l'approprie par le verbe. En fait, Zola portait en lui un peintre et un poète. On peut s'en convaincre par le lyrisme ingénu qui se donne libre cours jusque dans les descriptions « didactiques » du *Rêve* : le travail de la brodeuse et celui du jeune peintre verrier filent la matière d'un véritable poème, le poème de la cathédrale, qui prend de loin le pas sur une histoire d'amour évanescence. Dans *Au bonheur des Dames* ce sont les expositions de tissus, de blanc... avec toute sorte de défis d'écriture, comme la symphonie en blanc majeur finale, « ouverture » pour les noces de Denise et Mouret, « spectacle prodigieux » traité dans le plus pur style « théâtral » (on y retrouve la lumière, l'espace et le mouvement) :

Ensuite, les galeries s'enfonçaient, dans une blancheur éclatante, une échappée boréale, toute une contrée de neige, déroulant l'infini des steppes tendues d'hermine, l'entassement des glaciers allumés sous le soleil. On retrouvait le blanc des vitrines du dehors, mais avivé, colossal, brûlant d'un bout à l'autre de l'énorme vaisseau, avec la flambée blanche d'un incendie en plein feu. (...) Puis le blanc retombait des voûtes, une tombée de duvet, une nappe neigeuse (...) de longs jets de guipure traversaient, semblaient suspendre des essaims de papillons blancs (...) Au plafond, les ors prodigués, les vitres niellées d'or et les rosaces d'or semblaient un coup de soleil, luisant sur les Alpes de la grande exposition de blanc.

répertoire exhaustif de toutes les matières textiles dont chacune décline à sa façon la même absence de couleur. La dimension musicale soulignée par Julien Gracq est ici clairement présente :

Elles ne se lassaient pas de cette chanson du blanc, que chantaient les étoffes de la maison entière. Mouret n'avait encore rien fait de plus vaste, c'était le coup de génie de son art de l'étalage. Sous l'écroulement de ces blancheurs, dans l'apparent désordre des tissus, tombés comme au hasard des cases éventrées, il y avait une phrase harmonique, le blanc suivi et développé dans tous ses tons (...).

On a l'impression que Zola lâche la bonde à ce flot de mots qui se transforme en véritable poème, à un désir lyrique qui ne l'a jamais quitté (on sait qu'il avait d'abord essayé de la poésie). Tout porte à croire que la représentation de ces espaces magiques était première dans le projet du romancier.

Mais cette appropriation du monde, tous les arts la revendiquent ; la description semble souvent s'interroger sur l'efficacité respective de la littérature, l'art des mots, et des autres arts, notamment la peinture.

b) Dialogue avec les peintres

Il arrive que le romancier manifeste un désir évident de rivaliser avec les peintres contemporains. On est frappé par la profusion de tableaux que Flaubert (« Anch'io son pittore... ») a semés dans *L'Education sentimentale*. Tout au long du roman s'opposent les tableaux – invariablement ratés – de Pellerin et ceux dont l'écrivain émaille son récit, où se reconnaît sans peine l'influence de la peinture contemporaine : substitution de la tache de couleur à la ligne du contour, subtilité de la lumière. Mais aussi, sujets typiques du temps :

– femmes à la toilette (Mme Arnoux devant sa glace à Montataire, GF p. 302), sous leur chapeau, sous leur ombrelle (voir les jeux de lumière et d'ombre sur le visage de Louise sous la treille), Rosanette à la lueur de bougies :

Elle mordait dans une grenade, le coude posé sur la table ; les bougies du candélabre devant elle tremblaient au vent ; cette lumière blanche pénétrait sa peau de tons nacrés, mettait du rose à ses paupières, faisait briller les globes de ses yeux ; la rougeur du fruit se confondait avec le pourpre de ses lèvres, ses narines minces battaient ; et toute sa personne avait quelque chose d'insolent, d'ivre et de noyé qui exaspérait Frédéric, et pourtant lui jetait au cœur des désirs fous. (GF p. 327)

Ce ne sont pas des « portraits » mais des attitudes, un instant cueilli par l'œil du peintre ;
– natures mortes, ou peut-être « vanités », où s'accroche la lumière :

les lames des couteaux neufs miroitaient près des huîtres ; il y avait dans le ton laiteux des verres-mousseline comme une douceur engageante, et la table disparaissait sous du gibier, des fruits, des choses extraordinaires (GF p. 227)

(remarquer que les touches de lumière sont substituées aux lignes et que l'impression d'amoncellement domine sur la nature des objets représentés, qui se terminent dans le flou suggestif des « choses extraordinaires »).

– Un paysage à la manière de Corot (GF p. 486) :

Avant de repartir, ils allèrent se promener le long de la berge.

Le ciel d'un bleu tendre, arrondi comme un dôme, s'appuyait à l'horizon sur la dentelure des bois. En face, au bout de la prairie, il y avait un clocher dans un village ; et, plus loin, à gauche, le toit d'une maison faisait une tache rouge sur la rivière, qui semblait immobile dans toute la longueur de sa sinuosité. Des joncs se penchaient pourtant, et l'eau secouait légèrement des perches plantées au bord pour tenir des filets ; une nasse d'osier, deux ou trois vieilles chaloupes étaient là. Près de l'auberge, une fille en chapeau de paille tirait des seaux d'un puits ; chaque fois qu'ils remontaient, Frédéric écoutait avec une jouissance inexprimable le grincement de la chaîne. (ES, 486)

reconnaissable à la tache rouge caractéristique de la manière du peintre, ici créée par le toit d'une maison qui se détache sur la rivière, laquelle semble immobile dans sa sinuosité.

... et un Monet :

A gauche, dans la prairie, des peupliers s'étendent, et l'horizon, en face, est borné par une courbe de la rivière ; elle était plate comme un miroir ; de grands insectes patinaient sur l'eau tranquille. Des touffes de roseaux et des joncs la bordent inégalement ; toutes sortes de plantes venues là s'épanouissaient en boutons d'or, laissaient pendre des grappes jaunes, dressaient des quenouilles de fleurs amarantes, faisaient au hasard des fusées vertes. Dans une anse du rivage, des nymphéas s'étaient (...). (ES, 375)

L'analyse du brouillon montre que Flaubert avait pris des notes sur des plantes précises : « salicaies (parmi les saules), fleurs amarantes un mètre ; tansie = touffes de boutons d'or ; lapimachie = grappes de fleurs jaunes ; nénuphars jaunes = coupes à fleur d'eau ; feuilles Capillaires ».

Dans la version définitive, il a effacé les noms de toutes les fleurs (sauf justement les nymphéas !) ainsi que leur taille ou leur forme, pour ne conserver que leur disposition les unes par rapport aux autres et les taches de couleur.

c) Exprimer un rapport au réel

La description traduit enfin une certaine façon d'habiter le monde, propre à l'écrivain, et qui tend à faire entrer le lecteur dans cet univers. Car l'écho de la description se prolonge dans son regard sur le monde :

(...) le peintre original, l'artiste original procèdent à la façon des oculistes. Le traitement par leur peinture, par leur prose, n'est pas toujours agréable. Quand il est terminé, le praticien nous dit : Maintenant regardez. Et voici que le monde (qui n'a pas été créé une fois, mais aussi souvent qu'un artiste original est survenu) nous apparaît entièrement différent de l'ancien, mais parfaitement clair. Des femmes passent dans la rue, différentes de celles d'autrefois, puisque ce sont des Renoir, ces Renoir où nous nous refusions jadis à voir des femmes. » (Proust, *Le Temps retrouvé*)

Le réel, c'est moi qui l'invente

Dans son précieux petit livre *La Description* (Hachette), M.-A. Gervais-Zaninger montre que la description symboliste, s'écartant de toute fonction référentielle, s'inspire de modèles picturaux ou musicaux, dans une sorte d'écriture au second degré où les poèmes décrivent des « eaux-fortes », des gravures, des croquis. Rimbaud fait apparaître puis disparaître : les *Illuminations* sont un lever de rideau qui retombe aussitôt. Le poème « Les Ponts » se clôt sur « Un rayon blanc, tombant du haut du ciel, anéantit cette comédie », « Ornières » fait surgir une parade de cirque qui finit en convoi funèbre, quant aux « fleurs arctiques » (« Barbare »), « elles n'existent pas ». Flaubert dit « moi aussi je suis peintre », et Rimbaud renchérit : moi, « je suis maître en fantasmagories » (« Nuit de l'enfer » in *Une Saison en enfer*). Le réel, c'est ce que je veux voir.

Le réel m'échappe

Le conditionnement du lecteur dont parle J. Gracq peut se faire sur un autre mode : l'écrivain tente de l'attirer dans ses fantasmes, comme pour s'y sentir lui-même moins seul. Le lecteur est alors invité à s'interroger sur l'existence des choses, à poser un autre regard sur leur étrangeté familière : c'est à quoi tendent les poèmes de Ponge.

Aragon, transgressant l'interdit de Breton qui vouait aux gémonies les descriptions balzacienne – quelle sottise pourtant que de vouloir remplacer les descriptions par des photographies ! au reste, Breton ne remplace pas les descriptions, il les met en regard de la photo, d'autant qu'il ne choisit pas n'importe quel photographe –, Aragon, donc, a dans *Le Paysan de Paris* détaillé à l'infini la description d'un « passage » voué à la destruction par les grands travaux de restructuration urbaine. Déambulation étrange tout au long de laquelle, plus il tente de serrer pied à pied la « réalité » de cette double galerie, plus il la transforme en jungle, en paysage marin... Labyrinthe où l'on cherche de porte en porte la « merveille », et toutes ouvrent sur la mort.

Le réel m'étouffe

Parfois, le réel est perçu comme un excès d'existence, les objets, ou la nature, deviennent trop présents, envahissants :

[Les roches] se multipliaient de plus en plus, et finissaient par emplir tout le paysage, cubiques comme des maisons, plates comme des dalles, s'étayant, se surplombant, se confondant, telles que les ruines méconnaissables et monstrueuses de quelque cité disparue. Mais la furie même de leur chaos fait plutôt rêver à des volcans, à des déluges, aux grands cataclysmes ignorés. Frédéric disait qu'elles étaient là depuis le commencement du monde et resteraient ainsi jusqu'à la fin ; Rosanette détournait la tête, en affirmant que « ça la rendrait folle. (*L'Education sentimentale*, GF p. 484)

Présents en eux-mêmes pour eux-mêmes, ils finissent par jeter à la face de l'écrivain leur ironique résistance, et c'est la nausée :

« Ah ! disait mon grand-père, ce n'est pas tout que d'avoir des yeux, il faut apprendre à s'en servir. Sais-tu ce que faisait Flaubert quand Maupassant était petit ? Il l'installait devant un arbre et lui donnait deux heures pour le décrire. » J'appris donc à voir. Chantre prédestiné des édifices aurillaciens, je regardais avec mélancolie ces autres monuments : le sous-main, le piano, la pendule qui seraient eux aussi – pourquoi pas ? – immortalisés par mes penchans futurs. J'observai. C'était un jeu funèbre et décevant : il fallait se planter devant le fauteuil en velours frappé et l'inspecter. Qu'y avait-il à dire ? Eh bien, qu'il était recouvert d'une étoffe verte et râpeuse qu'il avait deux bras, quatre pieds, un dossier surmonté de deux petites pommes de pin en bois. C'était tout pour l'instant mais j'y reviendrais, je ferais mieux la prochaine fois, je finirais par le connaître sur le bout du doigt ; plus tard, je le décrirais, les lecteurs diraient : « Comme c'est bien observé, comme c'est vu, comme c'est ça ! Voilà des traits qu'on n'invente pas ! » Peignant de vrais objets avec de vrais mots tracés par une vraie plume, ce serait bien le diable si je ne devenais pas vrai moi aussi. » (*Les Mots*, pp. 135-136)

« S'arranger avec l'alentour » (Giono)

Tandis que que d'autres chercheront précisément dans l'écriture ce lien essentiel (il est difficile de dire si l'écriture exprime ce lien ou témoigne d'une inquiétude à ce sujet, les deux sans doute). Ainsi, dans *Le Chant du Monde* (Giono), un homme, amoureux d'une aveugle, se demande comment lui décrire la nuit et tente d'imaginer une combinaison tactile, sonore et olfactive qui permettrait à la jeune femme de se représenter la profondeur du ciel étoilé (1^e partie, chap. 6). C'est une autre description-défi : description qui ne passerait pas par la vue. Tout cet échafaudage analyse et verbalise la façon dont l'espace tout entier entre de proche en proche dans le corps de chaque homme, tient au corps de chaque homme : tout à l'opposé de l'homme « absurde », le personnage de Giono ne fait qu'un avec l'univers.

→ Fusion, contemplation, appréhension avide et fascinée d'un objet toujours fuyant, la description indique le rapport au réel du personnage, du narrateur, souvent du romancier lui-même et de son œuvre ; elle est aussi invitation adressée au lecteur à entrer dans ce monde :

Grâce à l'art, au lieu de voir un seul monde, le nôtre, nous le voyons se multiplier, et, autant qu'il y a d'artistes originaux, autant nous avons de mondes à notre disposition, plus différents les uns des autres que ceux qui roulent dans l'infini (...). (Proust, *Le Temps retrouvé*)

CONCLUSION

Si J. Gracq a le mérite d'avoir pointé la théâtralité inhérente à toute description, théâtralité qui se confond avec le procès même de la lecture, le concept de « lever de rideau » semble insuffisant pour rendre compte de son rôle au sein d'une œuvre. On peut donc compléter son analyse par cet acte de foi :

La description est une proposition de monde, ou d'une tranche de monde, et *n'est que cela* : au lecteur d'y retrouver son expérience et sa vision du monde, des paysages, de l'existence, ou au contraire d'être séduit par la nouveauté d'un autre regard. (Marie-Annick Gervais-Zaninger, *La Description*, op. cit.) ;

RAPPORT SUR L'ÉPREUVE DE VERSION GRECQUE

Rapport établi par Mme Isabelle GASSINO

Le rapport 2003 soulignait le fait que l'épreuve de version grecque vérifie des compétences de lecture et d'écriture, tant en français qu'en grec : nous souhaitons, à nouveau, insister sur cet aspect des choses. Si l'étude des langues anciennes au collège et au lycée ne vise pas, en premier lieu, à former des spécialistes, mais à parfaire et élargir les connaissances en langue et littérature françaises, il est tout aussi vrai que le concours servant à recruter les professeurs de l'enseignement secondaire exige avant tout des candidats qu'ils fassent preuve d'une parfaite maîtrise de leur langue maternelle. Outre certaines fautes qui jettent le doute sur la précision de l'analyse grammaticale ("il désir", "dans le fait de se concilier des amis, je suis passionné") et d'autres qui semblent manifester un manque de familiarité avec les mots les plus courants ("quelque fois"), on a constaté des difficultés récurrentes à manier la proposition relative et des usages anarchiques des signes de ponctuation, en particulier du point-virgule — voire une absence totale de ponctuation. Rappelons par ailleurs que l'inversion du sujet est de règle dans les propositions interrogatives et que le français, pour être compréhensible, est tenu de respecter un certain ordre des mots, chose que l'on ne peut ignorer, même dans le désir, certes louable, de restituer le mouvement de la phrase grecque : "En rien, dit-il, pour moi, il me semble qu'il importe" aurait peut-être été apprécié de M. Jourdain, mais est pour le moins obscur pour les non-initiés !

Que l'on ne s'y méprenne pas : notre intention n'est nullement de fustiger les fautes, quelle que soit l'importance de celles-ci. Il s'agit de les répertorier et de montrer par là aux candidats qu'ils sont capables d'en éliminer de leurs copies un nombre suffisant pour leur permettre de satisfaire aux futures épreuves. Nous tenons d'ailleurs à dire que, comme chaque année, certaines traductions ont véritablement suscité l'admiration des correcteurs : leurs auteurs ont fait preuve d'une compréhension du texte proche de la perfection, et il y a un réel bonheur à voir que certains candidats savent dégager jusqu'aux plus subtiles nuances de la langue grecque et les transposer en un excellent français, à la fois clair et harmonieux. Nous voudrions que le présent rapport constitue un instrument de travail utile à la préparation des prochaines sessions du concours. Aussi, nous commencerons par rappeler quelques principes applicables à la version grecque du CAPES :

— il est indispensable d'écrire lisiblement et de remettre une copie propre ; les copies abusivement raturées sont sanctionnées.

— Le titre de la version peut être reporté en tête de la copie ; en revanche, le nom de l'auteur grec ne doit pas apparaître à la fin du texte, comme si, par exemple, Platon lui-même avait signé la traduction proposée par le candidat ! La formule, en apparence plus prudente, du type "d'après Platon", n'est guère plus heureuse.

— Si, pour un même passage, deux traductions sont proposées par le candidat, le jury est en devoir de ne retenir que la moins bonne.

— Toute lacune dans la traduction est comptabilisée comme le serait la faute la plus grave sur le passage concerné, d'où la nécessité absolue de la relecture finale, un œil sur la copie et l'autre sur le texte grec, pour s'assurer qu'aucun passage n'a été oublié (d'autant plus que ce sont souvent des sections très faciles, ou répétées, qui sont omises) ; si la copie est inachevée, l'inachèvement fait l'objet d'une pénalité supplémentaire. Tous les mots, même les plus petits, doivent être traduits ; par exemple, ἐγὼ, aux lignes 4, 7, 9, 13 sqq ou le καὶ adverbial des lignes 22 et 23 doivent être pris en compte dans la traduction. Signalons au passage la valeur du καί qui ouvre chacun des deux paragraphes : il ne joue pas un rôle de coordination, mais introduit l'impératif (cf syntaxe de Humbert §729).

Pour conclure ces remarques générales, il est nécessaire d'attirer l'attention des candidats sur une négligence fréquente et lourde de conséquences : en grec, lorsque deux subordonnées sont coordonnées, le mot subordonnant n'est généralement pas répété; en revanche, en français, il doit absolument l'être, ou bien être repris par "que", sans quoi la proposition devient une principale et tout le sens de la phrase est transformé ; ainsi, à la ligne 12 du texte proposé cette année, le segment commençant par καὶ σὺ τε τοῦτον οὕτω φίλον ἐκτίσω dépend du ὅτι de la ligne 10, ce qui devait être impérativement marqué par un "et que" dans la traduction... sous peine de contresens.

Venons-en plus précisément à l'extrait du *Lysis* qui constituait le sujet 2004. Dans un souci de clarté et de synthèse, nous répartirons les remarques en deux rubriques : morphologie et syntaxe.

Morphologie : de nombreuses erreurs d'identifications ont entraîné de graves problèmes de compréhension. Ces erreurs portent le plus souvent sur des formes verbales : εἰπέ (l.1 et 16) est un impératif aoriste 2e p.sg. qui se distingue de l'indicatif aoriste 3e p.sg. (εἶπε) grâce à l'accentuation. La forme ἐκτίσω, à la ligne 12, n'a aucune chance d'être un futur, puisqu'elle comporte un augment, et n'est pas davantage une 1e p.sg, mais bien l'aoriste 2 p.sg. de κτάομαι. À la ligne 11, ἐστὸν devait être identifié comme le duel du verbe εἶμι, au présent de l'indicatif.

De manière inattendue, de nombreuses erreurs ont été commises sur ἔφη (l.18,21), ou sur l'incise ἦν δ' ἐγώ, qui sont pourtant très courantes et très classiques. Le verbe être, quant à lui, ne porte pas d'accent, d'ordinaire, à la 3e p.sg. du présent de l'indicatif : or, à partir de la ligne 21, on trouvait plusieurs occurrences de ἔστιν accentuées : il fallait bien sûr en conclure que le sens était alors celui de "il est possible".

L'attention portée au détail de l'orthographe des mots grecs ne doit pas se borner aux formes verbales : on veillera à distinguer ἄρα et ἄρα, οὐδέ et οὐδέν, l'indéfini του (équivalent δε τινος, l.2) et l'article τοῦ, ou encore τὰ παιδία et τὰ παιδικά. On sera sensible à la

nuance de sens qui peut exister entre κτήμα (1.2,11 et 13 notamment) et κτήσιν (1.5) : les mots neutres en - μα désignent un objet ou le résultat d'un processus, les mots suffixés en - σις désignent le processus lui-même. De même, les variations de temps et leurs implications sur le sens doivent être prises en compte : si κτᾶσθαι peut se traduire par "acquérir", le même verbe au parfait se traduira plus volontiers par "posséder". Redisons-le ici : les verbes irréguliers les plus fréquents doivent être connus par cœur, de manière à être repérés sans retard à l'écrit comme lors de l'épreuve orale. La connaissance certaine de la forme οἶδα aurait permis à bien des candidats de ne pas se perdre dans les méandres de l'article εἶδω du Bailly et de ne pas traduire — à tort — cette forme par "voir".

À mi-chemin entre morphologie et syntaxe, nous ferons un sort particulier à quelques faits de langue propres au grec, que l'on ne peut se dispenser de connaître (la syntaxe de Bizos réunit, en quelques pages, les hellénismes les plus courants). Et s'il fallait n'en retenir qu'un, ce serait bien sûr μέν... δέ, qui a été souvent mal traduit ; on attendait, au minimum, une traduction par "l'un...l'autre" ; des traductions myopes telles que "celui d'une part...celui d'autre part" sont d'autant moins acceptables qu'il est permis de se demander quel sens leur auteur leur donne. La combinaison des deux particules μέν et δέ, associées ou non à l'article, structure d'innombrables phrases, au point qu'il est impossible de trouver un texte grec classique qui en soit dépourvu : le traducteur doit s'interroger systématiquement sur sa valeur et en rendre compte, sous peine de passer à côté du sens.

On attend également que les candidats sachent traduire correctement ἄλλος ἄλλου (1.2), la tournure οἴος τε εἰμί, suivie de l'infinitif (1.11) ou encore les différents moyens de renforcer le superlatif : on en trouvait un exemple à la ligne 24 ὡς οἶόν τε renforçant le superlatif μάλιστα). ὁ ἕτερος ...τὸν ἕτερον (1.20) ne pouvait être traduit mot à mot : c'est un fait de langue bien connu, là où le grec dit "l'autre...l'autre", le français dit "l'un...l'autre". À la ligne 6, l'expression ἐν ἀνθρώποις servait à désigner "la plus belle caille ou le plus beau coq au monde".

Jusqu'à présent, nous avons montré que de nombreuses difficultés du texte pouvaient être aisément surmontées grâce à une lecture attentive et à quelques connaissances suffisamment étayées. Nous allons voir que le même type de compétences permettait de venir à bout des difficultés de syntaxe.

Syntaxe : Platon est un auteur "classique", c'est-à-dire qu'il pratique une syntaxe dont les traits majeurs fournissent la matière des cours de grec dispensés à l'Université ; traduire ce passage était ainsi, pour les candidats, l'occasion de montrer leur connaissance des valeurs du subjonctif (l'éventuel apparaissait aux lignes 1, 16 et 20) et de l'optatif, ainsi que leur maîtrise de la syntaxe des principaux types de verbes grecs.

Les verbes déclaratifs, apprend-on en cours de grec, se construisent avec une complétive introduite par ὅτι ou ὡς (à l'exception de φημί) ou bien avec une proposition infinitive ; par conséquent, il était impossible de faire de la relative de la ligne 1 une complétive et de traduire "dis-moi que". Ἐρωμαι n'est pas à mettre en relation avec le verbe ἐρῶω, mais avec ἔρωμαι, interroger. En cas d'hésitation entre deux verbes, c'est, dit-on généralement, le "bon sens" qui doit guider le choix, le bon sens reposant, en version grecque, sur les connaissances et sur la logique : les connaissances minimales que nous venons de rappeler interdisent de comprendre ὅ autrement que comme "ce que", ce qui empêche de continuer la proposition avec le verbe aimer au passif, comme cela a souvent été fait; d'autre part, serait-il logique que Socrate s'exclame naïvement "Dis-moi que je suis aimé de toi!" ? Non sans doute, car on n'y reconnaît guère la manière habituelle qu'a Socrate de s'exprimer, et, surtout, parce qu'une telle exclamation n'aurait aucun lien avec ce qui suit. Une phrase n'ayant de sens que par rapport à ce qui précède et à ce qui suit, il convenait, en l'occurrence, de s'aider des lignes suivant ce passage — puisqu'il était situé au tout début de l'extrait — pour l'interpréter correctement.

À la ligne 7 se trouvait le verbe οἶομαι contracté ; on apprend en cours de grec que les verbes signifiant "penser" se construisent exclusivement avec la proposition infinitive. Il fallait donc impérativement résister à la tentation de faire de δεξιάμην (l.8) un verbe subordonné à οἶομαι et remettre, littéralement, οἶομαι à sa place, c'est-à-dire en incise, pour faire de δεξιάμην le verbe principal. Nous avons ici affaire à un optatif sans ἄν, c'est-à-dire à l'expression d'un souhait. Pour traduire par un conditionnel français, il aurait fallu qu'on soit en présence d'un potentiel, donc d'un optatif avec ἄν.

Les participes peuvent avoir de nombreuses valeurs, que la traduction doit éclairer chaque fois que c'est possible : ainsi, à la ligne 11, le participe ὄντες marque une nette opposition avec le verbe conjugué de la proposition ἐστὸν : "bien qu'étant si jeunes".

Les pronoms sont souvent maltraités et traduits approximativement ; on apprend οὗτος, αὐτός et les autres dès les toutes premières leçons de grec, on peut donc légitimement attendre que les candidats n'aient aucune hésitation sur leur traduction, notamment sur celle de αὐτός précédé ou non de l'article ; une formule telle que "ces mêmes choses" pour rendre ταῦτα αὐτά, à la ligne 15, était bien sûr fautive et a été lourdement sanctionnée. De même, il est bien connu que les démonstratifs s'ajoutent à l'article ; il était donc impossible de comprendre, à la ligne 12, τοῦτον φίλον comme "cet ami" ; c'est l'une de ces tournures — très fréquentes en grec — desquelles l'article est absent parce que φίλον est attribut du COD τοῦτον.

Autre règle connue : le complément d'agent est, dans l'immense majorité des cas, introduit par ὑπό ; l'avoir bien présente à l'esprit empêchait de mal construire la phrase des lignes 16-18 et de faire de τοῦ φιλοῦντος le complément d'agent du nominatif ὁ φιλούμενος ; cette proposition était elliptique, il fallait sous-entendre γίγνεται φίλος pour la construire.

Enfin, qu'une proposition consécutive soit introduite par ὥστε est chose on ne peut plus habituelle, et il n'est pas rare non plus que οὕτω portant sur un adjectif (cf l.10-11: οὕτω νέου

"si jeunes", mais aussi 1.9, 12, 13) soit en corrélation avec ὄσπε, par exemple aux lignes 13-14. La valeur de ἔχω suivi d'un adverbe, tournure présente aux lignes 4 et 5 de notre texte et fort habituelle en grec, doit être également familière aux candidats.

Nous insistions en commençant sur la nécessité de maîtriser l'expression française : nous allons y revenir, car les imperfections en la matière sont souvent source de traductions ambiguës, voire erronées : ainsi, pour traduire la ligne 15, certains ont proposé : "Je veux te demander cela comme un homme expérimenté", ce qui est éminemment énigmatique, car on ne sait si c'est le "je" ou le "tu" qui est qualifié d'"expérimenté", alors qu'en grec, c'est bien sûr l'interlocuteur de Socrate, Ménexène, qui l'est. Une expression plus précise était indispensable en français. De même, la traduction littérale de la ligne 16 ne pouvait être admise : dire "lorsque quelqu'un aime quelqu'un" est non seulement très peu élégant, mais est également très obscur (on pourrait comprendre qu'il s'agit d'une personne qui s'aime elle-même) ; il fallait écrire au minimum "lorsque quelqu'un aime quelqu'un d'autre", ou bien "lorsqu'une personne en aime une autre", et de même pour les lignes suivantes, où plusieurs cas similaires se présentaient.

Enfin, on ne le redira jamais assez, un texte est une émanation d'un contexte : la connaissance de la civilisation grecque doit, elle aussi, aider les candidats à comprendre les allusions du texte. Si la civilisation hellénique ne fait pas l'objet d'une épreuve spécifique, c'est qu'une traduction manifeste suffisamment, à elle seule, d'éventuelles ignorances. La version n'a rien d'un exercice purement "technique", et la langue n'est pas une réalité disjointe de la civilisation qui l'a utilisée. Nous retiendrons pour seul exemple le passage qui a manifestement paru le plus obscur à bon nombre de candidats, à savoir les lignes 5 à 7 ; une traduction telle que "Je voudrais avoir un bon ami plutôt que le meilleur des hommes, et des cailles plutôt que des coqs" n'a aucune chance d'être la bonne, et cela pour une excellente raison : elle n'a aucun sens ! Nous avons bien conscience de la difficulté qu'il y a, dans une épreuve de concours, à prendre de la distance par rapport au texte que l'on est en train de produire ; c'est pourtant indispensable, et l'esprit critique est même une compétence fondamentale pour un professeur. Une condition pour le forger, ou le renforcer, est la possession de savoirs solides ; en l'occurrence, les exemples d'objets "désirables" qu'énumère Socrate ne sont pas choisis au hasard ni cités dans n'importe quel ordre. Les combats de coqs, dont les Grecs étaient de grands amateurs, donnent à cet animal un prix bien supérieur à celui d'un simple volatile de basse-cour. Posséder un beau chien n'est pas donné à tout le monde, mais c'est un signe de richesse — que l'on se souvienne du chien d'Ulysse dans l'*Odyssee*, ou de celui d'Alcibiade, à propos duquel Plutarque rapporte une anecdote célèbre — à un degré moindre pourtant que le fait d'être propriétaire d'un cheval : on sait par exemple que, dans les concours panhelléniques, seuls les plus fortunés avaient les moyens de participer aux concours hippiques, ou encore que le fait de posséder un cheval était manifestement une

condition déterminante pour appartenir à la deuxième classe censitaire athénienne, celle des cavaliers. Ainsi, la série citée par Socrate comporte une hiérarchie qui sous-tend l'idée majeure du texte : Socrate met l'amitié au-dessus de tout ce à quoi ses contemporains attachent du prix.

Pour résumer, les compétences en grec requises pour le CAPES de Lettres Classiques ne sont autres que celles qui sont acquises progressivement tout au long du cursus universitaire ; on attend des candidats qu'ils connaissent de façon solide les notions majeures de la langue grecque et qu'ils soient capables de se représenter le contexte dans lequel les textes qui leur sont proposés prennent sens et vie. C'est une question de pratique, d'entraînement et d'apprentissage régulier : il s'agit d'acquérir une réelle familiarité avec le grec. Tels les athlètes concourant aux Jeux Olympiques, les candidats au CAPES suivent une longue préparation, qui s'étend de la première année de faculté jusqu'à celle du concours, pour parvenir au succès.

RAPPORT SUR L'ÉPREUVE DE VERSION LATINE

établi par Madame Sophie CONTE

PRINCIPES

Qu'est-ce qu'une version latine ? Cette épreuve est un exercice de français autant que de latin. Pour traduire correctement, il faut à la fois comprendre le texte « en latin », ce qui correspond à l'expression courante « lire le latin dans le texte », et transposer le sens ainsi perçu dans une autre langue, le français en l'occurrence, en respectant les mécanismes qui lui sont propres.

Ce principe a plusieurs implications :

- il faut **construire**, c'est-à-dire comprendre « de l'intérieur » comment fonctionne la phrase latine en vertu des règles – connues – de la morphologie et de la syntaxe (si on ignore les règles du jeu, *on ne saurait gagner*)
- il faut **prendre du recul**, c'est-à-dire d'une part lire les phrases les unes par rapport aux autres, car elles constituent un ensemble cohérent et d'autre part penser que le sens s'élabore également en dehors du texte, par le recours à ce qu'on appelle communément la culture.
- il faut enfin **écrire en français**, et se garder dès lors de calquer inconsidérément telle construction latine sur la langue française, au prix d'une incorrection.

Le sens s'élabore à chacune de ces trois étapes : la perception grammaticale du texte permet de faire surgir un sens, dont on n'est vraiment sûr qu'une fois qu'on a pu l'exprimer dans une langue correcte, précise et élégante.

Le texte choisi cette année, extrait du *De Constantia Sapientis* (*Const.*, II, 1-3), était sans surprise pour qui a quelque familiarité avec la pensée de Sénèque. Le philosophe stoïcien développe ici le thème du sage insensible à l'injure en prenant l'exemple de Caton d'Utique, ce qui le conduit à évoquer les derniers temps de la République, période que l'on suppose bien connue des candidats.

La lecture des copies nous inspire quelques remarques :

- La traduction des temps est bien souvent trop imprécise, faute d'analyse ou de rigueur. Il y a encore beaucoup d'erreurs sur les voix : des déponents sont traduits par des passifs, quand ce ne sont pas des actifs qui subissent le même sort.
- Des constructions aussi élémentaires que la proposition relative ou la proposition infinitive ont gêné plus d'un candidat : à chacun de faire un bilan personnel de ce qu'il sait et de ce qui le fait hésiter.
- La longueur de la version : les fautes d'orthographe et de grammaire, une écriture souvent hâtive, et une qualité inégale entre le début et la fin de la copie font penser qu'un certain nombre de candidats, au demeurant capables de raisonner juste, ont manqué de temps. Sans doute ont-ils cherché des mots dont ils auraient dû connaître la signification, ou ont-ils mis trop de temps à repérer des constructions relativement courantes.

Ces erreurs et cette lenteur pourraient être réduits par la pratique du « **petit latin** » pendant l'année de préparation au CAPES et les années précédentes : la fréquentation

régulière des auteurs classiques développe le sens de la langue, ce qui est très utile un jour de concours.

Il faut s'entraîner à travailler en temps limité, en réservant quelques instants à la fin de l'épreuve pour se **relire** attentivement et s'assurer de la correction grammaticale et orthographique.

Nous avons aussi eu le plaisir de lire de bonnes traductions, élaborées par des candidats à l'aise dans la compréhension du latin et animés par le souci de trouver le mot juste.

Correction détaillée

Nuper, cum incidisset mentio M. Catonis, indigne ferebas,

Le candidat est supposé connaître la signification des prénoms latins abrégés, et doit donc traduire la majuscule par le prénom entier, Marcus en l'occurrence. Il doit aussi utiliser la transcription d'usage : *Cato* est connu comme Caton et non comme Cato, alors que Clodius et Vatinius ne bénéficient pas de transcription.

Cum incidisset mentio : *cum* suivi du subjonctif plus-que-parfait est ici l'équivalent latin d'un participe passé actif et n'a pas de valeur circonstancielle autre que temporelle (Voir l'exemple de syntaxe : *Alexander cum Clitum interfecisset, magnitudinem facinoris perspexit*). Il ne s'agissait pas de proposition de loi, mais tout simplement de mentionner Caton. A cela s'ajoute une nuance d'incidence, présente dans le verbe *incidere* (à ne pas confondre avec le verbe qui signifie « entailler », « graver »...). Les traductions rendant compte de l'idée d'incidence, par exemple : « comme on en était venu à parler de Caton », ont été valorisées.

Ferebas pouvait être traduit par un imparfait, bien sûr, mais aussi par un passé composé. *Fero*, accompagné de l'adverbe, a ici son sens courant de « supporter de telle ou telle manière ».

sicut es iniquitatis impatiens,

Sicut es est une proposition comparative, qui ne doit pas être rendue en français comme une causale (« comme tu es incapable... »). Pour éviter cet écueil, il est possible de traduire cette proposition après *iniquitatis impatiens*. En ce qui concerne cette expression, il n'est pas question d'« impatience » au sens moderne du terme, quoi qu'en dise le Gaffiot (qu'il ne s'agit pas de recopier aveuglément), mais de « difficulté à supporter » ; quant à l'*iniquitas*, ce ne peut être ici le « malheur », ni l'« iniquité », ni l'« inégalité », mais bien l'« injustice », dont est victime Caton, comme la suite du texte le montre clairement.

Nous suggérons cette traduction : « incapable de supporter l'injustice, comme tu l'es ».

quod Catonem aetas sua parum intellexisset,

Cette proposition complétive, et non pas causale, dépend de *indigne ferebas* : s'indigner de ce que (et non « s'indigner que »). Le subjonctif correspond au contenu de la pensée et des paroles de Serenus. Il n'a donc pas de valeur conditionnelle.

Aetas désigne ici l'époque de Caton, ses contemporains, mais en aucun cas son âge, sa vie ou sa jeunesse.

Parum ne signifie pas « peu », mais « trop peu ».

quod supra Pompeios et Caesares surgentem infra Vatinius posuisset,

Cette proposition est sur le même plan que la précédente et obéit à la même construction.

Pompeios, *Caesares* et *Vatinius* : ces noms propres au pluriel désignent « les gens comme Pompée », ou comme César, ou comme Vatinius. Ce ne sont pas les partisans de ces hommes politiques. Sénèque compare Caton, le sage par excellence, à d'autres figures emblématiques, Pompée et César d'un côté, Vatinius de l'autre.

Le verbe *ponere* est construit avec la préposition *infra* : « mettre en-dessous de » ; il a pour complément d'objet direct *supra Pompeios et Caesares surgentem*, qui est un participe substantivé : « celui qui s'élevait au-dessus des Pompée et des César ». *Surgentem* se rapporte à Caton, et à nul autre : il faut exclure « quelqu'un qui... » et autres traductions de ce genre.

On ne pouvait procéder autrement. Tout d'abord, il fallait absolument hiérarchiser les deux prépositions : on ne pouvait mettre sur le même plan « dessus » et « dessous », ni les coordonner par un *et* absent du texte. On ne pouvait davantage faire porter *infra Vatinios* sur *surgentem*, en raison de leurs places respectives (il serait plus logique que le complément de *surgentem* soit placé avant) et en raison du sens : il est absurde de traduire « s'élever en-dessous », surtout lorsqu'il y a *supra* juste à côté. Nous voyons ici combien la compréhension du passage dépend autant de la maîtrise de la syntaxe latine et de la langue française, que du bon sens.

et tibi indignum uidebatur quod illi dissuasuro legem toga in foro esset erepta

Le verbe *uideor* a pour sujets les deux propositions introduites par *quod*, qui ont pour attribut *indignum*. Ce mot pouvait à la rigueur, solution de facilité, être traduit par « indigne », mais les choix de « révoltant », « scandaleux », « honteux », qui rendaient mieux l'idée de l'indignation de Serenus, ont été valorisés.

Le verbe passif *esset erepta* a pour sujet le seul nom au nominatif de la proposition, *toga*. Le groupe *in foro*, entre le sujet et le verbe, est un complément de lieu (« sur le forum »). Le groupe *illi dissuasuro legem* est au datif d'attribution, *illi* désignant une nouvelle fois Caton ; *dissuasuro* est un participe futur (donc de sens actif), ayant pour complément d'objet direct *legem* (*legem dissuadere* : « combattre une loi »), qui signifie que Caton « s'apprêtait à » combattre une loi.

La tentation de faire de *toga erepta* un ablatif absolu était vaine, car il était impossible de construire le reste de la proposition, et contraire à la langue latine, vu que ces deux mots étaient passablement éloignés l'un de l'autre.

Toga a ici son sens propre : Sénèque évoque une scène concrète, Caton s'étant vu arracher sa toge sur le forum, situation particulièrement humiliante pour un homme politique en exercice.

quodque, a Rostris usque ad Arcum Fabianum per seditiosae factionis manus traditus,

Rappelons que l'on appelle « Rostres » à Rome la tribune aux harangues, sur le forum : les traductions laissant croire qu'il s'agit d'une ville, d'un pays ou d'un homme révèlent que les candidats ne se sont pas donnés une culture latine au cours de leurs études. Quant à l'*arcus Fabianus*, il s'agit de l'Arc de Fabius (et non de Fabianus), édifié par Q. Fabius Allobrogicus sur la partie orientale du forum en 121 av. J.-C. pour célébrer sa victoire sur les Allobroges. En cas de doute, que seule devrait faire naître une émotion liée au concours, on peut toujours vérifier dans le dictionnaire. ..

Traditus est un participe passé au nominatif, apposé au sujet non exprimé de la proposition, à savoir Caton. Il est complété par le groupe *per... manus* (« de mains en mains »), lui-même précisé par le complément de nom *seditiosae factionis*. Une traduction littérale serait : « étant passé de mains en mains d'une faction séditeuse », c'est-à-dire, « [il fut] conduit des Rostres jusqu'à l'Arc de Fabius par les membres d'une faction séditeuse qui se le passaient de mains en mains ».

uoces improbas et sputa et omnes alias insanae multitudinis contumelias pertulisset.

La construction de la proposition ne fait pas de difficulté : tous les accusatifs sont les compléments d'objet direct du verbe *pertulisset* ayant pour sujet non exprimé Caton.

Voces ne peut être traduit par « voix », ni par « rumeurs », mais doit l'être par « paroles », « propos », voire « cris ».

Pour *insanae*, les sens d' « aliéné », ou d' « excessif » ne convenaient pas : il est question ici de la foule en fureur. Là encore, il était indispensable, pour traduire juste, de se représenter la scène. Sénèque donne à voir l'humiliation dont est victime Caton, en ayant recours à l'hypotypose sa réflexion sur l'insensibilité du sage devant l'outrage n'en aura que plus de poids.

Tum ego respondi habere te quod rei publicae nomine moueris,

Le verbe principal à la première personne du singulier du parfait, *respondi*, appelle une proposition infinitive. L'ordre des mots ne doit pas induire en erreur : *te* est le sujet de cette proposition infinitive.

Habere quod signifie « avoir de quoi... », « avoir des raisons de... ». La forme négative est plus fréquente (*nihil habere quod* : « n'avoir pas de raison de... »).

Le Gaffiot indiquait clairement le sens de *nomine* : non pas « au nom de », mais « par égard pour », « à cause de ».

Encore fallait-il connaître le sens de *moueo*, ici au passif à valeur pronominale en français : « s'émouvoir », ou simplement « être ému » : les erreurs ont été nombreuses, sur le temps, la voix et le sens de ce verbe pourtant courant.

quam hinc P. Clodius, hinc Vatinius ac pessimus quisque uenundabat

Il s'agit d'une proposition relative, le pronom *quam* ayant pour antécédent *rei publicae*. Le sujet du verbe, *P. Clodius, Vatinius ac pessimus quisque*, est au pluriel, avec accord du verbe au singulier avec le sujet le plus rapproché... mais il n'en est pas de même en français : il faut penser à accorder le verbe au pluriel.

La répétition de l'adverbe *hinc* établit un balancement entre Clodius et Vatinius, qu'il fallait rendre d'une façon ou d'une autre.

Pessimus quisque est un latinisme bien connu, ou qui devrait l'être d'un candidat au CAPES : littéralement « tous les pires », le superlatif accompagné du distributif comportant l'idée d'un pluriel.

et, caeca cupiditate correpti, non intellegebant se, dum uendunt, et uenire ;

Cette proposition relative qui a pour verbe *intellegebant* est introduite par *quam*, comme la précédente. La difficulté grammaticale réside dans la fonction de ce pronom relatif, qui est complément d'objet direct du verbe de la subordonnée *dum uendunt*. Si une telle construction est impossible en français, elle est relativement courante en latin et en grec.

Caeca cupiditate correpti est apposé au sujet.

Outre les erreurs attendues sur *uenire*, qui n'est pas ici l'infinitif de *uenio*, mais celui de *ueneo*, verbe servant de passif à *uendo* (« être vendu »), un certain nombre de candidats n'ont pas construit correctement la proposition infinitive *se uenire* dépendant de *intellegebant* : *se*, pronom réfléchi, renvoie au sujet du verbe introducteur. Le *et* précédant le verbe *uenire* a une valeur adverbiale.

Quant à *dum*, rappelons que s'il est suivi du présent en latin même lorsque le verbe principal est au passé, il n'en est pas de même en français (Voir l'exemple : *Dum quaerit escam, margaritam repperit gallus*). La nuance n'est pas purement temporelle ici : « tandis que » convient mieux que « pendant que ». On peut traduire également par un gérondif : « ils ne comprenaient pas que, en la vendant [la République], ils se vendaient aussi ».

pro ipso quidem Catone securum te esse iussi :

Iussi est sur le même plan que *respondi* ; traduire par « ordonner » n'est pas très bien venu : c'est ignorer les rapports que Sénèque le philosophe entretient avec ses interlocuteurs. Il s'exprime plus sur le mode du conseil ou de l'exhortation que sur celui de l'ordre.

Securus signifie ici « sans inquiétude » et non « en sécurité », qui se dit plutôt des choses, des circonstances : Sénèque invite Serenus à ne pas se faire de souci pour Caton. Réfléchir sérieusement au sens de *securus* aurait évité toutes les erreurs sur *pro*.

Quidem souligne le mouvement de la pensée : Sénèque a distingué, dans l'anecdote qu'il a rapportée, le sort de la République et celui de Caton, ou encore l'individu Caton et ce qu'il représente. Le premier mouvement de la phrase (la proposition ayant pour verbe principal *respondi*), dénonce les dangers courus par la République ; le second mouvement porte sur Caton et sur son statut de sage : après la politique, la morale. Ce tournant est marqué à la fois par le *quidem* et par l'adjectif *ipso* qui souligne lui aussi Caton : « Quant à Caton lui-même, je t'invitai à ne pas te faire de souci pour lui ».

nullum enim sapientem nec iniuriam accipere nec contumeliam posse,

La fin de la phrase est au style indirect libre, les propositions infinitives développant les propos tenus par Sénèque.

L'adjectif *sapientem*, substantivé, désigne le sage ; il est complété par l'adjectif épithète *nullum*, avec lequel il forme le sujet du verbe.

Le balancement *nec...nec...* met en parallèle deux éléments de même valeur grammaticale, en l'occurrence *iniuriam* et *contumeliam*, *accipere* se construisant avec *posse*. Il serait en effet étrange de mettre sur le même plan *accipere* et *posse*, qui n'ont pas la même valeur du point de vue du sens (« recevoir » et « pouvoir »), l'un jouant le rôle d'auxiliaire par rapport à l'autre. En outre, le contexte immédiat montre qu'il s'agit plus de la réaction à l'outrage que du fait de le commettre.

La négation *nullum* est reprise par *neque...neque...* qui la renforce et ne l'annule pas (cf A. Ernout et F. Thomas, *Syntaxe latine*, § 179).

Il faut se méfier des faux amis : donner ici à *accipere* le sens d' « accepter » au lieu de « recevoir » fausse le sens.

Catonem autem certius exemplar sapientis uiri nobis deos immortales dedisse quam Ulixen et Herculem prioribus saeculis.

Autem indique que Sénèque passe du cas général (le sage) au cas particulier : Caton. Il n'y a donc pas d'opposition entre les deux propositions, mais un approfondissement : on peut traduire tout simplement *autem* par « or ».

Cette seconde proposition infinitive a pour sujet *deos immortales*, *Catonem* étant complément d'objet direct ; *certius exemplar sapientis uiri* est attribut du complément d'objet, et *nobis* complément d'attribution. « Les dieux immortels nous ont donné en Caton un modèle de sagesse plus fiable qu'Ulysse et Hercule dans les temps anciens ».

Certius est le comparatif neutre de l'adjectif *certus*, accordé avec *exemplar* ; *sapientis uiri*, périphrase pour désigner le sage, est complément du nom *exemplar*.

Prioribus saeculis peut être compris comme un datif ayant la même fonction que *nobis*, ou comme un ablatif de temps.

Hos enim Stoici nostri sapientes pronuntiauerunt, inuictos laboribus et contemptores uoluptatis et uictores omnium terrorum.

Hos reprend Ulysse et Hercule. Le verbe *pronuntiare* se construit ici avec un complément d'objet direct (*hos*) et un attribut du complément d'objet (*sapientes*) : « Nos Stoïciens ont déclaré que ces derniers étaient des sages ».

Inuictos, *contemptores* et *uictores* sont sur le même plan et sont apposés à *hos*. Cette tournure a une valeur explicative : « eux qui... ».

Pour *contemptores*, il fallait éviter la traduction par « contempteurs », plaquée sur le latin et plutôt maladroite. Attention à des lectures trop rapides : souvent *terrorum* a été pris pour *terrarum*.

Il était tentant de considérer *sapientes* comme un nominatif (« nos sages stoïciens ») ; dès lors, *pronuntiare* appelant ici un attribut de l'objet, cette fonction aurait été remplie par *inuictos... terrorum*. L'ordre des mots toutefois aurait été dès lors quelque peu malmené. Et surtout, cela n'a pas grand sens : on n'a pas attendu les Stoïciens pour connaître les mérites d'Ulysse et Hercule. En revanche, préciser qu'ils comptent parmi les sages est une étape importante du raisonnement, puisque Sénèque va poursuivre le parallèle entre les héros mythologiques et le héros historique à valeur morale.

Cato non cum feris manus contulit, quas consecrari uenatoris agrestisque est, nec monstra igne ac ferro persecutus est,

Le sens de l'expression *manus conferre*, était donné par le Gaffiot : « en venir aux mains, engager le combat ».

Feris est l'ablatif pluriel de *fera*, et n'a aucun rapport avec le verbe *ferio*, non plus qu'avec le nom *ferrum*, qui s'écrit avec deux « r ».

Le pronom relatif *quas* est complément d'objet direct de l'infinitif *consecrari* (lequel a un sens actif, vu que c'est un déponent). Cette tournure, incompatible avec la syntaxe française, est fréquente en latin et en grec : il faut donc penser à transposer pour respecter la correction de la langue.

Le tour *uenatoris agrestisque est* est bien connu : *esse* suivi du génitif signifie « c'est le propre de ».

Il ne faut pas oublier le *-que* qui coordonne deux mots de même valeur, l'un étant un nom, l'autre un adjectif substantivé. Il ne s'agit pas de « chasseur agreste », mais « du chasseur et du paysan ». Ce dernier n'est ni rustre ni sauvage : *agrestis* signifie qu'il vit à la campagne.

Persecutus est, verbe déponent, donc de sens actif, a pour sujet Caton et aucun autre. Son complément d'objet est *monstra*, au neutre pluriel. L'expression *igne ac ferro* (« par le fer et par le feu ») devrait être connue.

nec in ea tempora incidit quibus credi posset caelum umeris unius inniti,

Caton est toujours le sujet de *incidit* : littéralement, « il est tombé à une époque... », plus élégamment, « il a vécu à une époque... ».

L'adjectif démonstratif *ea* annonce la relative, ce qui se traduit en français par un article, en l'occurrence indéfini, et non par un démonstratif.

Quibus est un ablatif de temps : « une époque pendant laquelle... », « une époque où... ». La proposition infinitive *caelum... inniti* est sujet du verbe *credi*, lui-même commandé par *posset*. La tournure passive du verbe *credi* est l'équivalent de l'indéfini « on » en français. *Inniti* est un déponent : « le fait que le ciel reposât sur les épaules d'une seule personne ».

excussa iam antiqua credulitate et saeculo ad summam perducto sollertiam.

La conjonction *et* relie les deux ablatifs absolus *excussa...credulitate* et *saeculo ad summam perducto sollertiam*.

Excutire signifie « faire sortir ou tomber en secouant » ; il faut adapter, en écrivant par exemple « une fois dissipée l'ancienne crédulité ».

Perducto est un participe passé passif, qu'il faut traduire comme tel.

Sollertiam demandait un effort de traduction, les sens proposés par le Gaffiot n'étant guère satisfaisants. Sénèque oppose la crédulité du passé à la civilisation contemporaine : plus que d'« habileté » ou de « savoir-faire », il est question ici de « science », « connaissance », « intelligence », ou encore de « progrès », de « civilisation ».

Sénèque fait un effet de style en bouleversant l'ordre des mots dans le second ablatif absolu : on aurait attendu le participe à la fin, mais il met ainsi en valeur *sollertiam* et reproduit par la syntaxe le mouvement qu'il décrit, la phrase tout entière aboutissant à ce degré ultime de civilisation qu'est l'époque de Caton, à laquelle Sénèque considère sans doute qu'il appartient lui aussi.

Cum ambitu congressus, multiformi malo, et cum potentiae immensa cupiditate,

Congressus est un participe passé de sens actif, apposé au sujet non exprimé du verbe *stetit*, à savoir Caton. Le contexte indiquait bien qu'il s'agissait plus de « combattre contre » que de « rencontrer », deux sens indiqués dans le Gaffiot pour *congregior cum aliquo* (*aliqua re* en l'occurrence). Une fois cette construction identifiée, il faut s'appuyer, une fois de plus, sur la conjonction *et* qui relie les deux *cum*, mettant sur le même plan *cum ambitu* et *cum... cupiditate*. Le groupe *multiformi malo*, à l'ablatif, est apposé à *ambitu*.

Le sens de *ambitu*, « brigue », ou « ambition », se dégage nettement d'après le contexte : aux combats contre les monstres des temps mythologiques s'opposent les différents maux qui ont entraîné la République à sa perte, entre autres la corruption des hommes politiques.

quam totus orbis in tres diuisus satiare non poterat,

Le pronom relatif *quas* a pour antécédent *cupiditate*, il est complément d'objet direct de *satiare*.

Le sujet de la proposition est le groupe au nominatif *totus orbis in tres diuisus*.

Orbis a son sens fréquent de « monde », « terre ». *Diuisus* est le participe passé de *diuido* ; il suffisait de traduire l'expression *in tres diuisus* littéralement. L'allusion était précisée en note : le « monde entier divisé en trois » correspond au partage du pouvoir entre César, Pompée et Crassus, au terme des accords secrets de 60, que l'on appelle communément le premier triumvirat.

aduersus uitia ciuitatis degenerantis et pessum sua mole sidentis stetit solus,

Le verbe principal, *stetit*, est complété par le groupe prépositionnel *aduersus uitia*. Le sage se dresse contre les « vices », et non les « défauts », traduction affaiblissant le sens.

Il est préférable de traduire *ciuitatis* par « cité » plutôt que par « citoyens », en raison des compléments qui l'accompagnent. La cité est qualifiée de *degenerantis* : il ne faut pas se laisser emporter par le latin, car si « dégénérée » convient, « dégénérante » ne figure pas dans le dictionnaire, non plus que « dégénérescente ». On pourrait à la rigueur concevoir que la dégénérescence de la cité est la somme de la déchéance de ses citoyens. En revanche, le second complément ne peut s'appliquer aux citoyens. La tournure *pessum sidere*, « s'écrouler », était donnée dans le Gaffiot ; elle est complétée par *sua mole*, qui signifie simplement « de son propre poids », « sous l'effet de son propre poids », et non pas « à cause de son poids » ou « par son propre danger ». Il est évident que ce ne sont pas les citoyens qui s'écroulent.

et cadentem rem publicam, quantum modo una retrahi manu poterat, tenuit,

Et relie deux éléments de même valeur, à savoir *stetit* et *tenuit*.

Le complément d'objet de *tenuit* est *cadentem rem publicam* : le participe évoque le mouvement dans lequel est emportée la République, il vaut donc mieux le traduire par « dans sa chute » que par l'idée de « décadence », Sénèque filant la métaphore.

Quantum est un adverbe relatif signifiant « autant que », « dans la mesure où ». *Modo* apporte une nuance restrictive : « seulement », « du moins ». L'infinitif passif *retrahi* suggère le mouvement inverse à celui contenu dans *cadentem* : à la chute s'oppose le fait d'être tiré en arrière, ou plutôt retenu. C'est donc la République qui est le sujet de la périphrase verbale

retrahi poterat. Il reste *una manu*, « d'une seule main ». Les deux termes sont disjoints, ce qui insiste sur les faibles moyens dont disposait Caton et sur son isolement, en rapprochant *una* de *modo* et en le mettant ainsi en valeur.

donec abstractus comitem se diu sustentatae ruinae dedit

Donec signifie ici « jusqu'à ce que » et non pas « tant que », ce qui requiert le subjonctif en français, contrairement au latin.

Abstractus, participe au nominatif, est apposé au sujet, qui est toujours Caton. La référence précise était donnée dans le Gaffiot : « entraîné ». Après avoir tenté de retenir la République dans sa chute, il est lui-même entraîné dans celle-ci.

Vu qu'il y a deux accusatifs, le verbe *dedit* se construit avec un complément d'objet direct et un attribut du complément d'objet, auxquels s'ajoute un complément d'attribution au datif : « il se donna comme compagnon à la ruine ».

Diu porte sur *sustentatae* qui complète *ruinae* ; pour le sens de *sustentatae*, il faut exclure l'idée de « soutenir » ou d' « alimenter », au profit de « différer », « prolonger » ne convenant pas exactement. Le mouvement de la proposition reflète la lente agonie de la République, retardée par l'action de quelques citoyens, comme on le voit par l'opposition entre les deux participes, *abstractus* indiquant que les digues ont été rompues, *diu sustentatae* que la résistance a été longue.

simulque extincta sunt quae nefas erat diuidi :

La conjonction copulative *-que* met *extincta sunt* sur le même plan que *tenuit* ou *dedit*, ce qui ne modifie d'ailleurs pas radicalement le sens.

Simul est un adverbe de temps et non une conjonction : « en même temps ».

Le sujet du verbe est la relative sans antécédent exprimé *quae...diuidi*. Le pronom relatif neutre pluriel est sujet de la proposition infinitive ayant pour verbe *diuidi*, commandée par *nefas erat* : comme nous l'avons vu précédemment, il faut donc, en français, veiller à ce que la construction soit correcte.

Il est mal venu, de traduire *nefas* par « néfaste » (n'est-ce pas se laisser aller à une certaine facilité ?), auquel on préfère de beaucoup « sacrilège », le terme latin étant lourd de sens, afin de préparer le lecteur à la *sententia* finale. Mieux encore, on pouvait donner à *nefas erat* sa valeur modale, en traduisant par un irréel du passé : « ce qu'il aurait été sacrilège de diviser ». Pour *diuidi*, « diviser » convient mieux que « partager ».

neque enim Cato post libertatem uixit, nec libertas post Catonem.

Manifestation ultime de sa supériorité morale, Caton se suicide à Utique en 46 lorsqu'il apprend la victoire de César à Thapsus. Cet homme guidé toute sa vie par des principes stoïciens accède alors au statut éternel d'*exemplum* pour les Romains. Sa noblesse est ici mise en valeur dans la *sententia* finale, soutenue par un chiasme.

Pour donner tout son sens à cette *sententia*, il fallait songer que *uixit* n'est pas *uicit*.

Viatique

Nous finirons par un dernier exemple de syntaxe :

Errare humanum est...
... perseuerare diabolicum.

Nous invitons les futurs candidats à **prendre conscience de leurs faiblesses**, qu'il s'agisse des lacunes dans la connaissance de la langue latine (vocabulaire, morphologie,

syntaxe), du manque de pratique de celle-ci (qui ne se comble que par le petit latin), des mauvaises habitudes de méthode, ou enfin d'une maîtrise insuffisante de la langue française.

Quelles que soient les difficultés rencontrées lors de la traduction, il faut se fixer **trois interdits absolus** pendant l'année, en travaillant en temps limité, et à plus forte raison le jour du concours : le non sens, qui est une injure à l'intelligence, l'incorrection grammaticale, indigne d'un étudiant de lettres, le passage non traduit, sévèrement sanctionné.

Nous souhaitons aux candidats de retrouver dans la version latine, au-delà de l'exercice, le plaisir du texte, *in utraque lingua*.

RAPPORT SUR L'EXPLICATION D'UN TEXTE FRANÇAIS

établi par Anne-Lise Carrière

C'est une extrême hétérogénéité qui aura marqué la session 2004. La moyenne des admis affiche une stabilité remarquable : 9,49 en 2003 pour 9,48 en 2004, mais on relève 38 notes inférieures à 2/20, 91 notes inférieures à 4/20, en face de 127 notes supérieures à 10. Le phénomène laisse perplexe, mais le constat est clair : à côté d'excellentes explications, vives, enlevées, personnelles, étayées par une solide culture littéraire, sensibles aux finesses et à l'originalité du texte, nous avons écouté des prestations ennuyeuses, indigentes, truffées d'erreurs, bref, indignes. Si nous remercions les auteurs des premières et leur faisons confiance dans leur futur métier d'enseignant, c'est plutôt aux auteurs des secondes que s'adresse ce propos. Car devenir Certifié de Lettres classiques, c'est bien sûr un succès, et une promesse de sécurité professionnelle. Mais c'est aussi s'engager à transmettre un savoir, c'est être capable d'intéresser ses élèves (public beaucoup plus exigeant et plus cruel qu'un jury tenu, lui, à l'écoute et à la courtoisie). Que chaque candidat mobilise ses souvenirs, du Collège à l'Université, et se demande auquel de ses professeurs il aimerait ressembler... celui qui le passionnait, qui savait éclairer un texte, en faire émerger le sens, celui qui avait du charisme. Et qu'il s'interdise de ressembler aux autres. Ce n'est pas inaccessible, il suffit d'un peu de passion et d'une bonne dose de travail. Mais fréquenter assidûment les grands auteurs et leurs critiques quand on a choisi de poursuivre des études de Lettres, est-ce le baignage ?

Le rapport de la session 2003 présentait, sous la forme d'un « parcours du candidat », du tirage au sort jusqu'à l'entretien, des conseils clairs et complets. Ils restent actuels, et indispensables. Les candidats qui voudront bien se donner la peine de les méditer et de les appliquer s'assureront d'une prestation au moins honorable. Le présent rapport se limitera donc aux « urgences », c'est-à-dire aux défauts les plus graves, le plus fréquemment relevés par le jury. Sa plus grande nouveauté résiderait dans le fait d'être lu...

Choisir le texte

De manière avouée ou non, le choix se fait trop souvent par défaut. Les textes du XX^{ème} siècle, poétiques en particulier, sont évités dès qu'ils n'offrent pas un sens immédiatement lisible. Ils se prêtent pourtant mieux que d'autres à une lecture personnelle, et plurielle. Le jury n'attend pas une exégèse canonique (existe-t-elle seulement ?), ni une élucidation complète (souvent impossible sous peine d'écrasement du texte), ni une « traduction ». Mais une mise en réseau des images produira nécessairement du sens. On verra, par exemple, la Sorgue de René Char transmuter la matière, à l'instar de la poésie ; la mention des « équarisseurs » pourra alors, peut-être, s'interpréter comme une image du poète qui tire sa manne de l'infime, du non-noble, du déchet. Une hypothèse de lecture bien étayée, sur un texte quelque peu hermétique, sera beaucoup mieux accueillie que la mise à mal d'une scène de Molière trop connue (et de ce fait faussement rassurante, surtout si l'on ne maîtrise pas la spécificité du langage théâtral), ou que la désespérante explication d'une fable de La Fontaine comme « texte argumentatif ». La connaissance d'un auteur ou d'une œuvre est, certes, un critère de choix, le goût que l'on ressent pour un passage, l'intérêt qu'il suscite en sont de plus sûrs encore. Ce sont toujours les textes les plus évidemment compréhensibles qui secrètent la plus plate paraphrase.

Disposer d'une culture et de références

• Ignorer les bases de l'histoire littéraire et de l'histoire des idées, c'est se condamner à l'indigence, voire au contresens. Que dire d'un extrait des *Etats et Empires de la Lune* de Cyrano de Bergerac, ou de la scène du Pauvre dans le *Dom Juan* de Molière, sans rien savoir du libertinage ? Du passage de *La Princesse de Clèves* où Madame de Chartres mourante adresse ses dernières recommandations à sa fille, sans lire dans le texte le débat entre raison et passion qui agite le siècle ? On ne relèvera pas, non plus, sans un minimum de culture religieuse le quasi-blasphème proféré par la mourante envisageant que son repos éternel puisse être troublé par l'engagement de sa fille dans une passion. Dire que le très classique La Bruyère « fait la satire de l'honnête homme » dans son *Ménippe* est une aberration. N'avoir aucune connaissance des jeux linguistiques pratiqués par les Oulipiens interdit tout accès aux *Fleurs bleues* de Queneau. Qu'au moins, pendant l'année de préparation au concours, si l'on n'a pas fréquenté auparavant les ouvrages critiques utiles, on se donne - pour parer au plus pressé - un minimum de références à l'aide d'un très bon manuel scolaire¹; et qu'on vérifie dans un dictionnaire² ce que sont le tragique, le dramatique, le comique, le satirique, la parodie, le grotesque... De même pour les symboles et les mythes. Enfin, il faudrait avoir quelque idée de la chronologie dans laquelle s'inscrivent écoles et mouvements littéraires, des dettes et des passerelles qui les lient. Par exemple, savoir que le Baroque est issu de la Contre-Réforme, et qu'il peut fort bien coexister avec le Classicisme à l'intérieur d'une même œuvre, littéraire ou architecturale.

• Tout ignorer des us et coutumes ou des modes conduit aussi à l'anachronisme ou au contresens. Non, le tabac ne se fumait pas au XVII^{ème} siècle, ce qu'exhibe Sganarelle dans la scène inaugurale de *Dom Juan*, ce n'est pas un paquet de cigarettes, c'est une tabatière qui contient du tabac à priser, vendu par les apothicaires (et Aristote n'a pas pu s'insurger contre l'usage de l'herbe à Nicot). Les bas bleus de Monsieur Poiret, dans *Le Père Goriot*, ne sont pas un signe d'élégance, mais d'indigence. Posséder ces savoirs suppose plusieurs années de fréquentation des œuvres littéraires, et un minimum de curiosité intellectuelle, indispensables à un futur professeur de Lettres. Regarder autour de soi peut aussi éviter de voir dans les glycines de la « Complainte d'un autre Dimanche » de Laforgue une charmante tache bleue... à la fin du mois d'octobre.

• La lecture des œuvres, elle non plus, ne peut se pratiquer comme la culture des jardinets d'Adonis. Certes, le jury ne peut exiger que le candidat connaisse systématiquement l'œuvre d'où émane son extrait. Mais comment peut-on traverser des années de Collège, de Lycée et d'Université sans avoir lu *Dom Juan*, les *Lettres persanes*, les *Contes* de Voltaire, *L'Assommoir*, ou *Le Horla*, ou pas la moindre page de Proust (pour ne citer que le plus scandaleux) ? Comment voir, alors, en un candidat, un futur professeur capable de susciter chez ses élèves le goût de la lecture ? Certes, il vaut mieux avouer ne pas avoir lu *Un amour de Swann* que mentir, puis demander avec étonnement au jury ce que sont des catleyas. Mais l'aveu n'entraîne pas systématiquement l'indulgence, et le fréquent « Je l'ai lu, mais il y a longtemps » est en droit de faire sourire l'examineur, dont la lecture - privilège de l'âge ! - est souvent bien plus ancienne encore... Si la mémoire flanche à ce point, qu'on relise, après s'être donné les cadres où cette relecture peut prendre sens.

Introduire, lire et expliquer le texte

• Introduire LE texte, CE texte, ce n'est pas réciter un article de dictionnaire (ou pire, se contenter du nom de l'auteur, de ses dates de naissance et de décès, et d'une vague allusion à

¹ *Itinéraires littéraires*, sous la direction de G. Décote et H. Sabbah, Hatier, 1989.

² Par exemple, *La littérature française de A à Z*, sous la direction de C. Eterstein, Hatier, 1998.

un mouvement littéraire), c'est sélectionner rigoureusement, dans le contexte d'écriture du passage (histoire littéraire, vie de l'auteur, structure de l'œuvre...) ce qui est indispensable à son éclaircissement. Une mauvaise introduction peut aller jusqu'à l'incohérence : commencer par célébrer le combat de Voltaire contre l'ignorance, puis dire que le Huron est un naïf qui ignore tout de la vie et faire référence au mythe du bon sauvage pour aborder l'*incipit* de *L'Ingénu*, c'est anéantir d'emblée son explication par un indécent pot-pourri.

- La lecture semble, cette année tout particulièrement, avoir été considérée comme une formalité sans importance. L'alexandrin tangué de toutes ses 10, 11 ou 13 syllabes, dans le naufrage du e muet et de la diérèse. On ignore la césure et les accents, on brise les enjambements. Comment attendre une analyse correcte, qui prenne en compte la versification, après pareille négligence ? La lecture funèbre et atone de la « Complainte d'un autre dimanche », outre qu'elle est furieusement ennuyeuse, fait contresens dans la dernière strophe où le poète se rebelle contre sa propre hypocondrie. La prose n'est guère mieux traitée. Rappelons que lire, c'est « accrocher » son public, et rendre compte d'un sens. Une voix audible, bien timbrée et capable de modulations, une articulation correcte, sont les qualités indispensables d'un enseignant, dont on oublie trop souvent que le métier relève aussi du spectacle.

- Nous ne reviendrons pas sur les moyens d'analyse qu'il est nécessaire de maîtriser (tout spécialement : énonciation, circulation de la voix narrative dans le roman ; double énonciation, position de réception du spectateur pour le théâtre ; ce qui fait qu'un texte peut être dit poétique)³. Nous souhaiterions simplement que les candidats REAGISSENT devant l'extrait choisi. Qu'ils s'étonnent d'une composition adjectivale originale (« un très au vent d'octobre paysage »), de la « tension » d'une comparaison proustienne (... « quand on regardait sa figure ponctuée de petits points bruns et où flottaient seulement deux taches plus bleues, c'était comme on eût fait d'un œuf de chardonneret... »), qu'ils s'interrogent sur le choix ou la place d'un mot, sur la voix à laquelle doit être imputé tel propos. Une telle attention éviterait, par exemple, d'évoquer à tort, dans le *Conte* de Perrault, la « métamorphose » de Riquet à la houppe : Riquet n'est transformé qu'« aux yeux de sa Princesse » aveuglée par l'amour et conserve son « gros nez rouge » ; l'erreur ôte tout sel à l'histoire, et interdit de s'interroger sur la valeur de l'apparence dans la mentalité classique. On ne peut comprendre, commenter un texte littéraire et en rendre la saveur qu'en s'y étonnant de tout.

- Dernière et triviale nouveauté : nombre de candidats maîtrisent mal la grammaire élémentaire de la langue française. Surprenant constat au C.A.P.E.S. de Lettres classiques, qui suppose une familiarité avec les grammaires latine et grecque, inquiétant constat chez de futurs enseignants qui devront, l'année suivante, initier leurs élèves aux subtilités des temps et modes verbaux, et de la subordination. On confond passé composé et présent passif, présent de l'indicatif et présent du subjonctif, complément d'objet et attribut, on ignore la valeur des temps. Dans ces conditions, comment comprendre - et *a fortiori* commenter - les vers de Sponde (*Essai de quelques poèmes chrétiens*, sonnet IX) :

Qui sont ces louayeurs qui s'éloignent du port
(...)
Dont l'étoile est leur bien, le vent leur fantaisie ?

Pour préciser ces connaissances, que l'on fréquente systématiquement la très commode *Grammaire du français* de Delphine Denis et Anne Sancier-Chateau (Livre de Poche, 1994).

³ Se reporter, ici encore, aux conseils de méthode et de bibliographie du rapport 2003. On peut y ajouter *L'explication de texte à l'oral des concours* d'E. Ravoux-Rallo et S. Guichard, qui propose fiches techniques et exemples détaillés.

Maîtriser le lexique et la syntaxe

Il s'agit ici à la fois de comprendre et de communiquer de façon claire et correcte. On confond Père et Pasteur, l'éloge rejoint la loge dans le genre féminin, « empreint » devient « emprunt », les « languissements » de Madame Bovary viennent aggraver ses langueurs. On ignore ce que veut dire « montrer la corde » (être usé comme une étoffe dont apparaît la trame), on croit que « faire la noce » signifie « assister à un mariage », on se fourvoie avec l'expression « faire l'amour » (c'est l'Ingénu qui parle) qui, au XVIII^{ème} siècle, doit être entendu comme « faire la cour » et rien d'autre... « Page, suis-moi... » (Ronsard, *Amours de Cassandre*, sonnet 199) est compris comme une apostrophe adressée au papier par l'auteur en mal d'inspiration. Qu'on ne lise pas ces lignes comme un sottisier, mais comme une invitation à s'interroger sur le sens des mots, et sur son évolution du XVI^{ème} au XXI^{ème} siècle. Le dictionnaire, certes, est à portée, mais encore faut-il être conscient de ses propres incertitudes... Et rien ne remplace la richesse d'un lexique acquis au fil de lectures attentives. L'exigence doit aussi régler la forme de l'exposé. Un Alceste « complètement agité », un Ménippe qui « fait de l'esbrouffe », une Junie « stressée », un Bossuet qui « en rajoute » n'ont pas leur place dans le discours d'un futur professeur de Lettres, qui doit se considérer en permanence comme un modèle, et ne sera pas mieux compris ni apprécié de ses élèves en adoptant leur langage. Ce n'est pas ce qu'ils attendent : une expression élégante et soutenue crée le charme, assied l'autorité, et peut exercer une certaine fascination. Même l'angoisse engendrée par l'oral du concours ne peut justifier le relâchement linguistique dans l'entretien, ni le « Bonne question ! » adressé au jury lorsque, justement, la réponse est problématique. Et que l'on veille à ne pas dévaloriser son propos par une lecture systématique de ses notes, ou par une attitude avachie.

Conclusion

On aura compris, j'espère, que cette synthèse des remarques du jury ne tend pas à jeter l'opprobre sur les prestations des candidats. Nombre d'examineurs ont qualifié de « remarquable », « brillante », « intelligente », « vive, spirituelle et charmante » telle explication des *Essais*, de « Ma bohème », ou de « La jeune veuve ». Le C.A.P.E.S. n'est pas l'Agrégation, un candidat qui exprime avec aisance un rapport direct et personnel au texte, fondé sur l'étude de sa visée et des moyens employés pour produire tel ou tel effet de sens obtient facilement 18 à 20. En accumulant les lacunes et les erreurs qui viennent d'être recensées, on ne dépassera pas 0,5. Ce que nous tentons d'éveiller, c'est une prise de conscience : il faut se préparer au Professorat de Lettres par des lectures assidues dès la première année d'Université, prendre rapidement la mesure de ses lacunes et les combler. Ce que nous tentons, au-delà, de faire éclore, c'est le plaisir des élèves et leur intérêt pour la littérature.

RAPPORT SUR L'EXPLICATION ORALE D'UN TEXTE GREC

établi par M. Yves MOUNIER

Il est sans doute d'usage de dire que les épreuves du concours de l'année s'inscrivent dans la continuité des précédentes et qu'il n'y a pas de différence sensible dans le bilan qu'on peut en tirer . Pourtant, à y bien réfléchir, cette belle stabilité, quand il s'agit du grec, n'est pas donnée d'avance . Ainsi le maintien de la moyenne de l'épreuve à un niveau honorable (8,11), la persistance d'un noyau d'excellents candidats (20 prestations ont été notées entre 17 et 20), sont bien le signe que, en dépit de difficultés multiples, on continue, un peu partout en France, à enseigner le grec avec efficacité . Encourageants aussi, ces candidats certes encore un peu fragiles, dont la traduction n'était pas parfaite, mais qui ont su faire vivre le texte qu'ils ont rencontré, et qui par leur dynamisme et leur réactivité lors de la reprise, ont prouvé qu'ils avaient les savoirs et les qualités intellectuelles qui feraient d'eux de très bons enseignants .

Une fois n'est pas coutume, disons d'emblée notre satisfaction d'avoir rencontré des étudiants qui, bien qu'ils aient très souvent débuté l'étude du Grec après le Baccalauréat, savent, par exemple, reconnaître et exploiter les nuances aspectuelles (βούλωμαι εἰπεῖν *je veux dire un mot* , ἐπειθεὶν αὐτούς *il tentait de les persuader*), la valeur énonciative des démonstratifs dans le discours, notamment au théâtre (ὄδε ἀνήρ *moi*), distinguer un présent d'un parfait par autre chose que le redoublement (ἠττώμενος & ἠττημένος), exploiter le fait que c'est Ulysse lui-même qui est narrateur de bon nombre de ses aventures dans l'*Odyssée*, identifier la valeur hypothétique d'un participe circonstanciel d'après la négation, ou rendre compte de l'écart entre le Socrate des *Nuées*, celui des *Mémorables*, celui du *Protagoras* .

Ces quelques exemples des humbles joies d'un jury un après-midi d'été devraient assez convaincre que les attentes se limitent à la mise en place correcte d'éléments fondamentaux pour aborder les textes, à partir desquels on pourra aller plus loin, au gré justement des textes rencontrés . Encore faut-il que les candidats en tirent clairement quelques conséquences :

1. Il existe des savoirs fondamentaux, incontournables, qu'on doit mobiliser à chaque page . On ne peut entrer dans le système verbal grec en ignorant tout de l'aspect, de la voyelle thématique, et en considérant l'accentuation comme un élément de décor byzantin .
2. Ces savoirs ne peuvent être opérationnels que si on les met en réseau . Or, un étudiant de Lettres Classiques a l'immense privilège de pouvoir construire de fabuleux réseaux : les structures de la narration ne sont pas sans intérêt pour lire l'*Odyssée* , il n'est pas vain de rapprocher les démonstratifs grecs des démonstratifs latins et des notions d'émetteur , de récepteur et de référent qu'on trouve dans le schéma de la communication .
3. Même quand on est devenu professeur , on ne cesse pas d'apprendre ; on continue à le faire selon d'autres modalités, non par divertissement des misères de l'enseignement, mais par nécessité parce qu'on est lecteur de textes .

Disons-le tout net : la pire des impressions est celle laissée par les candidats qui évoluent depuis toujours dans un brouillard (conceptuel , historique, lexical, morpho-syntaxique ..) des plus opaques, qui ont tout vu mais n'ont aucun savoir opératoire, et qui s'y résignent car, pour eux , cet état de choses est inhérent au grec . Que comptent-

ils, au juste, enseigner à leurs élèves ? Si la langue et la culture grecques sont des réalités aussi peu structurées et aussi insaisissables, quelle vertu formative peut bien comporter leur étude ? Et quelle peut bien être l'attractivité d'un tel enseignement pour des élèves du secondaire ? On le voit, il y a à côté de belles satisfactions, de réelles inquiétudes : 60 candidats n'ont pas dépassé la note de 2 sur 20 . C'est dire si l'écart constaté entre les candidats lors des précédentes sessions a été confirmé en 2004 .

Pour remédier à un échec aussi massif, il faut se convaincre qu'il n'est pas le résultat d'une politique du jury : on a évoqué plus haut la modestie des attentes, on peut aussi dire le profond malaise éprouvé devant certaines prestations par des examinateurs qui sont aussi des formateurs . Mais ces échecs ne sont pas non plus le fruit d'un malheureux hasard (un mauvais tirage..) ou d'une écrasante fatalité . Pour que chaque candidat ait bien conscience qu'il peut faire bon usage de ses années de préparation et que le succès n'est alors pas seulement possible mais bien garanti, nous allons revenir sur la nature des sujets, les détails de l'épreuve et les principales carences constatées .

Les **textes proposés** en explication n'ont rien qui puisse déstabiliser un candidat au terme de quatre années d'études universitaires . Leur longueur va de 17 à 20 lignes ; les éditions unilingues utilisées sont celles que l'on trouve dans toutes les bibliothèques universitaires : Oxford et Teubner, plus souvent que Budé . Il est nécessaire que, au moins l'année de préparation au concours, le candidat, auquel on remet l'œuvre complète avec les mentions précises du texte à expliquer, se soit familiarisé avec les usages typographiques de ces collections et le système de référencement des œuvres . Le découpage proposé correspond évidemment à une unité de sens ; il est essentiel que les candidats ne l'oublient pas et qu'ils lisent le texte jusqu'au bout en exploitant le titre et les éventuelles indications qui figurent sur le bulletin de tirage .

Le vivier d'auteurs exploité en 2004 a été le suivant : Homère, Sophocle, Euripide et Aristophane pour la poésie, Hérodote, Antiphon, Lysias, Xénophon, Platon, Andocide, Isocrate, Eschine, Démosthène, Lycurgue, Lucien pour la prose . Ce sont les auteurs que les candidats ont rencontrés au cours de leurs études, ceux aussi sur lesquels ils travailleront avec leurs élèves . Il n'est nul besoin pour le jury de faire appel à des textes comportant des particularités linguistiques, comme les parties chorales au théâtre ou la poésie alexandrine, ou bien relevant de problématiques culturelles trop spécialisées . Par contre, en dépit des piètres prestations auxquelles ils donnent trop souvent lieu, le jury n'entend nullement renoncer ni à l'ionien d'Hérodote ni à la poésie d'Homère, qu'un enseignant de Lettres Classiques se doit de pratiquer, eu égard au rôle fondateur qu'ils ont dans la culture grecque . Un rapide coup d'œil sur les Programmes du Lycée suffira à montrer qu'il ne s'agit pas d'une exigence purement universitaire . Dans le même ordre d'idées , on ne peut exclure des auteurs postérieurs à l'époque classique , mais qui s'inscrivent pleinement , tant culturellement que linguistiquement, dans sa lignée . Ainsi en est-il de Lucien ou du Plutarque des *Vies parallèles*, dont le rôle de "passeurs" de la culture classique a été si considérable .

Il est demandé en premier lieu aux candidats de **présenter** rapidement l'extrait, ce qui fait appel au contexte au sens le plus large, mais aussi à la compréhension, fût-elle partielle, du contenu du texte . Il n'existe pas d'introduction préconstruite, et répéter le titre fourni en le délayant, exposer plus ou moins longuement la biographie de l'auteur ou vanter sa notoriété, recopier un paragraphe du *Dictionnaire de l'Antiquité classique* ou du dictionnaire de mythologie, ne contribue nullement à dégager les enjeux du texte et à donner envie de le lire .

La lecture à haute voix tourne trop souvent à l'exécution sommaire . Donner le texte à entendre, en le restituant sans affectation , mais avec exactitude et justesse , tel est l'objectif, plus essentiel encore pour un professeur devant sa classe que pour un candidat devant un jury . Pour cela, une lecture en prononciation érasmienne suffit amplement, à condition qu'elle ne soit pas précipitée, qu'elle prenne le temps, par des pauses et des accents démarcatifs, de dégager clairement les unités de sens (attention en particulier aux enclitiques), qu'elle soit attentive aux principaux effets de l'intonation dans le discours . Il est enfin capital de ne pas estropier systématiquement les noms propres et les mots de plus de trois syllabes, surtout lorsqu'ils sont aussi peu exotiques que μεταπέμπομαι , ἀγανακτῶ ou πεπαιδευμένος !

La **traduction**, parce qu'elle est partie intégrante de l'explication, ne doit pas être la lecture précipitée d'une version entièrement rédigée au brouillon . En reprenant les groupes de mots grecs et en les traduisant posément, le candidat explique le texte, au sens où il donne à voir sa structuration syntaxique : c'est une activité éminemment pédagogique . On doit s'aider de notes écrites succinctes, mais il faut rester, pour être audible, dans le cadre de la communication orale qui interdit de "parler comme un livre". Le candidat doit montrer qu'il maîtrise le texte, dont il peut aisément retrouver à tout moment les structures qu'il y a lues durant son temps de préparation, et en rendre compte dans un français intelligible et précis . Il faut se préparer à cet exercice difficile, par exemple en prenant pour support des textes que l'on connaît bien pour les avoir déjà travaillés .

Le **commentaire** enfin doit aller à l'essentiel , sans prétendre à une exhaustivité évidemment impossible eu égard au temps total de préparation (1 heure) On peut choisir de suivre le mouvement du texte ou proposer quelques éclairages successifs dans une démarche plus synthétique . Mais dans tous les cas , il convient de parler du texte , et de sa dimension littéraire . Les obstacles et dérives possibles sont les mêmes que pour n'importe quelle explication de texte : contresens sur la lettre du texte, sa situation d'énonciation , son ancrage historique ou culturel, mais aussi paraphrase, formalisme stérile (relevés lexicaux , relevé des connecteurs forcément "logiques"), ou abandon du texte devenu prétexte à des exposés plus dogmatiques que doctes . Par contre, il ne faut pas oublier de s'appuyer sur les notions de genre, de registre , de tonalité comme on le ferait pour un texte français, puisque c'est bien de l'écriture qu'il s'agit de parler . Cela fait, on pourra conclure en dégageant d'une phrase ce qui fait l'intérêt du texte, autrement dit ce qui le constitue comme objet littéraire irréductible à aucun autre .

Le temps de la **reprise** qui suit l'exposé et qui ne peut règlementairement excéder 10 minutes, peut s'avérer déterminant dans bien des cas . Il ne s'agit nullement d'une épreuve supplémentaire destinée à faire trébucher les rescapés et à enfoncer un peu plus les autres dans leur échec, mais de vérifier l'aptitude à entrer dans un dialogue constructif, à exploiter avec rapidité et sûreté les indications ou suggestions du jury, à argumenter clairement et sans acrimonie pour justifier tel ou tel choix de traduction ou de commentaire . L'objectif est de progresser dans la lecture du texte en corrigeant, précisant, consolidant, enrichissant le travail initial . Il est vrai que trop de prestations initiales sont si faibles qu'elles n'offrent guère de marge de progression : pour qu'un dialogue s'établisse, il faut un minimum de références communes . Mais d'autres savent alors révéler des connaissances et des qualités qu'ils n'avaient pas su exploiter dans leur confrontation solitaire avec le texte .

Venons-en enfin aux principales carences observées et aux suggestions qu'on peut faire pour y remédier .

De l'avis unanime des commissions, les **ignorances lexicales** constituent un handicap insurmontable pour cette épreuve et la mise à disposition du dictionnaire

Grec/Français (Bailly et Magnien Lacroix) se retourne contre les candidats mal préparés . Il est impossible de travailler dans une langue sans un minimum de vocabulaire . De ce point de vue, ignorer le sens de δεινός ou de πόλεμος , confondre systématiquement ἀποκτείνω et ἀποθνήσκω , est déjà inacceptable au bout de quelques semaines d'études en grec . De même peut-on penser que des expressions comme οἶός τ'εἶμι , δίκην δίδωμι , la double construction de τυγχάνω avec participe ou avec génitif, les deux sens principaux de λαμβάνω (*prendre* , mais aussi *recevoir*) ou l'essentiel du champ sémantique de φεύγω , sont définitivement acquis quand on s'engage dans la préparation de la Licence . Les candidats au CAPES qui trébuchent encore sur une base lexicale telle que celle recensée par Cauquil et Guillaumin (*Le Vocabulaire de base du Grec* , ARELAB 1985) ou celle utilisée par Lebeau et Métayer dans le *Cours de Grec ancien à l'usage des grands commençants*, doivent avoir le courage de sortir du fameux "brouillard" évoqué plus haut et de se placer en situation de grands débutants . Il ne faut absolument pas compter sur la présence du dictionnaire pour pallier de telles carences le jour de l'oral : l'échec est assuré si l'on ouvre le dictionnaire à tout bout de champ sans trop savoir ce qu'on y cherche : soit on ne traduira correctement qu'une infime partie du texte, soit on sera exposé aux pires délires, car on trouve tout dans un dictionnaire de grec . Ainsi ce candidat confronté au récit de l'assassinat d'Egiste dans *Electre* d'Euripide qui, au terme d'un épluchage rigoureux des articles ὑπό et ἀνδρεία du Bailly, en est venu à traduire que <Oreste et Pylade> , leur forfait accompli "vinrent se cacher sous leurs parties viriles" (ἀνδρείας δ' ὑπο ἔστησαν) . Pareil ridicule peut être facilement évité à peu de frais et un temps considérable sera gagné pour qui a retenu de sa première année de Grec que ὑπό suivi du génitif est la construction de l'agent (*sous l'effet de*) , que la virilité peut se mesurer de façon abstraite, surtout avec un tel suffixe, et que ἴστημι, fût-il à l'aoriste intransitif, garde le sème de verticalité (*ils se dressèrent*) .

Le bilan est aussi très inquiétant pour la **morphologie verbale** . Trop de candidats ne connaissent guère que la conjugaison thématique (λύω). Beaucoup de futurs moyens correspondant à des présents actifs et/ou présentant un thème légèrement différent n'ont pas été reconnus (πέυσομαι , βήσομαι , τεύξομαι) ; les aoristes autres que sigmatiques sont pris pour des présents (μαθών , λαβεῖν) ou des imparfaits (ἐγράψην , ἔγνω , ἔτυχον) . L'indifférence radicale à l'accentuation entraîne toutes sortes de confusions graves : ἀδικήσας et ἡδίκησας , ou encore σκοπεῖ , σκόπει et ἐσκόπει . Là aussi il convient de faire honnêtement le point de ses connaissances et de ne pas hésiter à tout reprendre de façon plus rationnelle, en travaillant les temps dans leur globalité, les uns après les autres , plutôt que par paradigme de conjugaison, et sans omettre les accents, notamment pour les formes contractes . Les exemples cités figurent tous sur la liste de "verbes irréguliers" que contiennent les grammaires les plus élémentaires ; certains manuels l'ont très judicieusement réduite aux verbes les plus usuels : elle comporte par exemple 26 verbes dans le manuel de Lebeau et Métayer : c'est sans commune mesure avec l'anglais ou l'allemand, et au moins peut-on alors reconnaître tout de suite συμβαίνω dans συνέβη ou διαφέρω dans διήνεγκον. Les autres carences morphologiques touchent essentiellement les **pronoms** : le relatif confondu avec l'article, le réfléchi de la 3^{ème} personne avec l'anaphorique et αὐτός avec οὗτος . Il s'agit, on le voit, de choses d'usage si fréquent qu'on ne peut faire le moindre progrès tant qu'elles ne sont pas rigoureusement fixées .

En **syntaxe**, qui n'est pas ce que la langue grecque a produit de plus compliqué, tout ce qui touche à l'emploi des modes est plus que confus . L'éventuel reste obstinément méconnu et traduit par un conditionnel (avec une confusion dans la terminologie entre éventuel et potentiel) ; il en va de même pour pour les différents

degrés du conditionnel (potentiel, irréel du présent, irréel du passé) . A noter aussi que l'expression du souhait, du regret, de la délibération, de l'affirmation "modifiée" dans les indépendantes est souvent ignorée . Il s'agit pourtant de règles dont le volume n'excède pas une feuille de format A4 recto-verso ! Mais là encore il faut savoir sortir de là peu près . Signalons enfin deux points plus spécifiques : l'interrogative indirecte qui peut être introduite par un relatif ou par l'interrogatif-exclamatif *ὥς*, et l'absence de concordance des temps dans le discours rapporté au passé, alors que la concordance est obligatoire en français .

Enfin la connaissance des **grands traits de la civilisation**, (qui n'est pas seulement utile au commentaire mais conditionne aussi la compréhension) se ressent d'un manque d'investissement certain, y compris chez des étudiants qui ont une assez bonne compétence linguistique . On a signalé le cas des noms propres et ce qu'il révélait d'ignorance géographique (les Phocidiens qu'extermine Philippe ne sont pas à l'origine de Marseille) historique (confusion des deux Cyrus), mythologique (Egisthe devenu "Egide"). On peut bien énumérer ce qui semble indispensable : les grands faits de l'histoire grecque de Solon à Alexandre (les tyrannies, les Guerres médiques, l'impérialisme athénien, les grandes phases de la Guerre du Péloponnèse, les Trente tyrans, l'expédition des Dix Mille, le procès de Socrate, la montée en puissance de la Macédoine), quelques rudiments biographiques sur Périclès , Alcibiade, Socrate , Démosthène , un aperçu sur les institutions d'Athènes et de Sparte, les pratiques religieuses (fêtes et jeux , Mystères d'Eleusis) , les grands débats intellectuels (l'éducation, l'impérialisme, le régime politique, la crise de la démocratie athénienne, le panhellénisme), les grandes figures mythologiques : cosmogonie, Héraclès, Jason, le cycle troyen , le cycle thébain , les Atrides . Seul un profane absolu verra dans cette liste un programme encyclopédique ; il est vrai qu'on ne peut l'assimiler en quelques semaines mais ce sont les éléments que tout helléniste rencontre dès ses premiers pas dans les textes . Là encore , la consultation des Programmes de la Troisième et du Lycée viendra utilement confirmer la nécessité qu'il y a à maîtriser ces données . On n'oubliera pas enfin qu'il s'agit de littérature : l'épopée, l'éloquence, l'histoire, la tragédie, la comédie, le dialogue philosophique, le biographique, l'essai, vivent à travers les textes grecs qui nous ont été transmis des moments décisifs de leur évolution : il importe que les candidats aient un minimum de repères sur l'histoire des formes . Ainsi, dans un domaine essentiel, le petit ouvrage de P. Demont et A. Lebeau *Introduction au théâtre grec antique* (Livre de Poche, collection Références, 1996) peut rendre de très grands services, d'autant plus qu'il comporte un résumé de l'intrigue de chaque pièce .

Au moment de conclure , il nous semble important de dégager quelques constats qui pourraient aider les candidats futurs à mieux comprendre ce qu'on attend d'eux et le pourquoi de ces attentes .

1- L'épreuve orale d'explication de texte grec n'est pas un jeu de hasard mais l'aboutissement de toute une formation ; non seulement elle convoque des savoirs très divers, bien au-delà des strictes frontières des études grecques, mais elle exige aussi qu'on les fasse fonctionner ensemble, ce qui suppose qu'on a pris soin, tout au long de son apprentissage, de tisser des liens entre eux . En cela , il ne s'agit nullement d'une épreuve de spécialiste mais de la certification d'une formation qui se conçoit comme essentiellement plurielle .

2- Cette épreuve a ses caractéristiques propres , inhérentes à son contenu que définit le génie de la langue et de la culture grecques, et inhérentes à sa forme, qui est l'oralité . Elle ne répète pas la version car elle sollicite des pratiques de lecture différentes, puisque les conditions (et d'abord le temps imparti) et la finalité sont

différentes : il ne s'agit plus de produire un texte achevé, longuement médité en procédant à toutes les vérifications nécessaires, mais de rendre compte oralement de ce qu'on a pu lire dans l'urgence, puis de prolonger et discuter cette lecture au cours de la reprise . Cet exercice qui demande autonomie, rapidité, clarté dans les savoirs, aptitude à passer du particulier au général, esprit d'à-propos pour tirer le meilleur parti de la rencontre avec l'autre, n'est qu'en apparence un artifice universitaire . Sur le fond , il s'apparente à la pratique bien vivante de la lecture des textes de l'Antiquité en classe, dans laquelle Heinz Wismann voit "une école rigoureuse de décentrement culturel" .

3- Il n'y a donc pas à redouter particulièrement, comme un épouvantail, ni non plus à sous-estimer, comme accessoire, cette épreuve qui a toute sa place dans un concours de recrutement de professeurs de l'enseignement secondaire parce qu'elle articule savoirs universitaires et qualités pédagogiques .

Les lauréats du concours, ceux d'aujourd'hui et ceux de demain, auront le privilège de faire vivre la culture classique dans les prochaines décennies .Ils ne pourront la transmettre, au sens fort du terme, si eux-mêmes n'y voient qu'un fatras compliqué et obsolète qu'il maîtrisent plus ou moins bien et dont on retarde encore , provisoirement, on ne sait trop pourquoi, la disparition inéluctable . En revanche , si au cours de leur préparation, cette perspective devient pour eux une aventure exaltante que leur formation leur permettra de vivre pleinement et dont ils mesurent l'enjeu social , ils auront alors non seulement les meilleures chances de succès mais aussi les meilleurs atouts pour être des enseignants accomplis .

RAPPORT SUR L'EXPLICATION D'UN TEXTE LATIN

Rapport établi par Mme Annie COLLOGNAT

S'il veut être de quelque utilité pour le candidat, un rapport de concours a pour objectif de dresser le bilan de la session précédente avec la perspective d'en tirer des conseils pratiques pour préparer la session suivante. C'est ce que nous souhaitons faire ici en quelques points, avec la conscience d'un Sisyphe poussant son rocher : *mutatis mutandis*, d'une année à l'autre, les rapporteurs sont chargés, au nom de l'ensemble du jury, de relever les mêmes lacunes et de transmettre les mêmes conseils. Mais on sait que la répétition est à la base de tout apprentissage, surtout pour un latiniste !

● Les exigences de l'épreuve

Lors de son oral, le candidat dispose de **vingt minutes** pour :

- introduire le texte qui lui a été fixé par le billet de tirage.

☞ Le billet de tirage délimite clairement un extrait toujours accompagné d'un titre : celui-ci est destiné à aider le candidat dans sa présentation et dans la nécessaire mise en perspective "problématique" du texte.

Exemple : Sénèque, *Médée*, vers 893 - 910

de "Egone ut recedam ? [...]" à "[...] crevit ingenium malis."

Titre : Un crime inouï

Il est clair que la dimension exceptionnelle d'un acte (le matricide) et d'un personnage tragique seront ici au centre du texte : c'est toute la problématique du *scelus nefas* qui en organise l'enjeu.

C'est pourquoi le candidat est invité à annoncer cette mise en perspective de l'extrait dès son introduction, plutôt que de se livrer à de vagues généralités sur Sénèque (le philosophe, le précepteur de Néron, etc.) et sur Médée (réduite à une simple notice mythologique).

Pour une "mise en situation" pertinente, le bavardage est inutile : quelques phrases simples et précises suffisent.

- lire le texte dans son intégralité.

☞ Tout candidat sait qu'une lecture expressive est fondamentale : elle est la preuve évidente d'une bonne compréhension du texte. Il est donc recommandé de prendre son temps, d'articuler d'une manière intelligible, de marquer avec fermeté un rythme adapté à la construction des phrases. Précipitation, bredouillage et bafouillage ne peuvent que nuire à la qualité de la prestation.

- traduire le texte phrase après phrase.

☞ La traduction est menée par unités successives, en groupant les mots dans un ordre cohérent qui respecte la structure du texte latin tout en s'adaptant aux exigences du français. Un exercice rigoureux, on le sait, qui demande une solide compétence linguistique dans les deux langues.

- organiser un commentaire de l'extrait.

➔ Il s'agit de montrer l'intérêt du passage choisi en présentant ses principales "lignes de force" : que le commentaire soit linéaire ou composé, il doit mettre le texte en contexte (littéraire, historique, culturel) pour mieux en dégager les traits d'écriture spécifiques. Il demande une démarche claire et synthétique qui ne saurait se confondre avec le "remplissage" d'une vague paraphrase.

Une fois l'exercice de lecture / traduction / commentaire terminé, **dix minutes** sont consacrées à un entretien où le candidat est invité par le jury à revenir sur certains points de sa traduction et de son commentaire. Les questions qui lui sont alors posées sont l'occasion de corriger erreurs et maladresses, de développer quelques perspectives : cet échange doit permettre au candidat de manifester des qualités de disponibilité et des compétences que l'émotion de l'épreuve auraient pu momentanément faire perdre.

● Les compétences linguistiques

Tous les membres du jury ont relevé avec une très vive inquiétude les graves difficultés que de nombreux candidats éprouvent dans l'analyse morphologique et dans la construction syntaxique d'une langue - le latin -, voire de deux - la correction de l'expression française est trop souvent négligée - qu'ils auront pourtant le devoir d'enseigner avec la plus grande rigueur.

Traduire du latin n'est pas un jeu de devinettes où l'on pourrait proposer des équivalences au gré de supposées ressemblances : *forte* ne signifie pas "fortement", *arcem* ne se traduit pas par "arc", *regna* ne se confond pas avec *regina*, ni *paret* avec *parat*.

Comment arriver à maîtriser le sens sans la maîtrise des formes ? *Potestas* n'est pas un accusatif pluriel, ni *homini* un génitif singulier ; *fatur* n'est pas le subjonctif présent de *fiō*. Conjuguer le présent de *posse* en *possum*, *possis*, *posset* ou dire que *nihil* est invariable et ne se décline pas trahit de telles lacunes qu'il paraît difficile de les prendre pour de simples étourderies.

Certes, on peut mettre beaucoup sur le compte de la précipitation, mais celle-ci ne saurait tout excuser ! L'entretien est là pour permettre *in extremis* de rectifier ses choix : un *genitor* systématiquement traduit par "mari" peut être enfin compris comme un "père", dès lors qu'il est remis en relation avec la racine *gen-* ; mais on ne peut qu'inviter un candidat à revoir au plus vite sa grammaire, s'il s'obstine à inventer un infinitif passif *legeri* – *horresco referens* ! – au verbe *legere*...

De manière générale, le jury a constaté des négligences – voire des ignorances – récurrentes sur les points suivants :

- les temps verbaux : de la simple difficulté (arriver à conjuguer l'indicatif futur de *lego*, *capio* et *audio* sans aide) à la totale incapacité (reconnaître les infinitifs passifs) en passant par la traditionnelle confusion (indicatif futur antérieur ou subjonctif parfait ?), les signes évidents d'un apprentissage très approximatif de la langue même se multiplient.
- les constructions passives et le complément d'agent.
- la proposition relative (la simple analyse de la forme du pronom relatif peut relever de l'exploit !)
- la syntaxe de *ut* (systématiquement pris avec un sens final, même s'il est suivi de l'indicatif!)
- les superlatifs mal traduits (voire pas du tout) – et à plus forte raison les constructions qui les distinguent (type *fortissimus quisque*).
- les latinismes les plus "élémentaires" : l'ablatif absolu, le double datif.

Une mention spéciale pour la poésie : l'ignorance porte autant sur les particularités formelles (*civis / cives ; deum / deorum*) que sur les procédés stylistiques. Comment commenter la force de l'image si l'on traduit *acies* par "poignard", alors qu'il s'agit du regard précisément saisi dans son *acuité*, ou *lumina* par "lumière", quand le poète évoque les yeux de l'aimée ?

Ce constat inquiétant doit inviter les futurs candidats à prendre conscience qu'une bonne maîtrise des mécanismes de la langue, mais aussi de son vocabulaire usuel est INDISPENSABLE. Se préparer à l'épreuve de langue ancienne - qu'elle soit écrite ou orale, grecque ou latine, les exigences sont les mêmes - , c'est se plonger aussi souvent que possible dans la lecture des textes qui familiarisent avec cette langue. Lire, relire, et lire encore : c'est ainsi qu'on parvient à identifier une forme (*tactus* vient de *tangere*, *sequi* n'est pas un indicatif parfait, *Bacche* est un vocatif, et non un ablatif) et à donner un sens satisfaisant, sans perdre un temps précieux dans sa grammaire ou dans son dictionnaire (ne peut-on traduire *videor*, *gens*, *fama*, *cura*, mais aussi des mots "outils" comme *equidem*, *ipse*, *tantus*, sans l'aide de celui-ci ?).

● Les compétences littéraires

Nul étudiant en lettres classiques ne peut ignorer les vertus du "petit latin". Mais on ne saurait trop recommander aux futurs candidats de lire aussi en traduction l'intégralité des "grandes" œuvres de la littérature latine pour se familiariser avec leurs traits spécifiques (contexte historique et littéraire, procédés d'écriture).

Un rapide relevé des auteurs les plus fréquemment donnés à l'oral montrera aux candidats que le jury ne cherche pas à les "déstabiliser" par des textes "confidentiels" connus seulement de quelques *happy few*, mais au contraire à les rassurer en leur proposant des "valeurs sûres" (autrement dit, des incontournables figurant dans toute anthologie digne de ce nom) : Apulée, Catulle, César, Cicéron, Lucrèce, Ovide, Pétrone, Phèdre, Plaute, Pline le Jeune, Properce, Salluste, Sénèque (ses lettres, ses traités, bien sûr, mais aussi ses tragédies comme *Phèdre* ou *Médée*), Suétone, Tacite, Tibulle, Tite-Live, Virgile.

Dans la logique des choix de traduction, le commentaire, aussi bref soit-il, a pour but de mettre en valeur le texte proposé : il se doit d'être attentif à son écriture. Par exemple, il saura tirer parti de l'analyse des temps verbaux, dans la mesure où ceux-ci auront été correctement rendus dès la traduction : un présent dit "de narration" n'est pas un passé simple et mérite au moins d'être mentionné dans les procédés stylistiques.

Il va de soi que le jury est aussi amené à évaluer les qualités "littéraires" de la prestation orale. Il est sensible, par exemple, au soin porté à l'introduction (comme dans une dissertation française, on ne commence pas l'exposé par "dans ce texte...") ou à l'effort d'implication personnelle dans l'analyse : plutôt que de vagues formules ("je vais développer un peu ou assez"), il apprécie un engagement fermement assumé dans les choix d'interprétation (même si ceux-ci sont ensuite à discuter).

Reste à (re)dire l'essentiel : l'impérieuse nécessité pour tout candidat de se bâtir une solide culture personnelle. Trop d'ignorances manifestent une forme de négligence intellectuelle peu compatible avec l'ambition d'un futur professeur, et ce dans tous les domaines :

- la mythologie : thyrses est un mot masculin ; Bacchus ou Phébus sont des épithètes à rapporter à des dieux précis ; Érinyes/Euménides/Furies sont des termes qui désignent les mêmes divinités vengeresses et qu'il faut donc savoir resituer l'un par rapport à l'autre.
- la géographie : "le Pinde" n'est pas "le Pinge"; *Massilia* ne peut se traduire par "Massilie" ; la Bétique ou le Pont-Euxin ne sont pas *terrae incognitae* au point que l'on ne puisse même pas les situer !

- la vie quotidienne : le fait d'ignorer ce que représentent les *tria nomina* rend, bien entendu, incapable de lire l'abréviation d'un prénom (C. n'est pas l'abréviation de *Cornelius*, mais de *Caius*) ; ne pas connaître le sens du mot *ancilla trahit* une grave méconnaissance de l'organisation de la *domus*.

Quant à la simple chronologie, rappelons que le Gaffiot fournit de précieux repères sur les auteurs et les œuvres : prendre le soin de les consulter éviterait de dire que Pline écrit à Tite-Live pour lui raconter l'éruption du Vésuve ou que Catulle imite Virgile !...

De manière générale, on peut regretter que des candidats invités à valoriser leur compétence en langues anciennes se montrent souvent incapables de mettre à profit leur triple formation (français / latin / grec) pour situer un texte dans une perspective précisément intertextuelle : par exemple, comment ne même pas citer le nom de Racine quand on traduit l'aveu de Phèdre à Hippolyte dans la *Phèdre* de Sénèque ?

Faut-il encore insister sur le fait qu'enseigner le latin ne consiste pas seulement à faire suivre les consignes d'un manuel, mais à éveiller et à nourrir la curiosité des élèves dans tous les domaines d'une civilisation dont on veut leur faire partager la richesse ? Cela suppose un "minimum culturel" en littérature, bien sûr, mais aussi en histoire. Cela suppose surtout un effort de rigueur dans la maîtrise personnelle des connaissances : si l'on explique les origines de Rome, va-t-on raconter que "après son arrivée dans le Latium (sic !), Énée fonde Rome" ?

Fabricando faber... Pour se forger une bonne maîtrise du latin, les outils ne manquent pas : grammaires, tables de fréquence pour le vocabulaire, anthologies littéraires, mais aussi – tout simplement – petits précis de civilisation qui permettent de mettre les "cadres" en place (dans ce domaine, signalons que le *Guide romain antique* de Georges Hacquard reste un solide "classique" !)

Cette épreuve orale, on l'a compris, n'est pas un simple exercice de traduction : certes, elle permet d'évaluer les compétences linguistiques du candidat, mais elle tient compte aussi de sa capacité à dégager les lignes de force d'un texte, sa spécificité d'écriture comme sa représentativité littéraire. Pour cette évaluation, qui a donné lieu à un très large éventail de notes (de 1 à 20), le jury est amené à apprécier la rigueur intellectuelle et la culture générale d'un "étudiant" qui a choisi la voie de celui qui veut "faire étudier". Or, pour être en mesure de transmettre, il faut d'abord apprendre et connaître.

EPREUVE SUR DOSSIER DE LANGUE ANCIENNE

Rapport établi par M. Fabrice POLI

A l'issue de la session 2004 du CAPES/CAFEP de Lettres Classiques, le jury en charge de l'épreuve sur dossier de langue ancienne souhaiterait prodiguer quelques conseils à ceux qui ont échoué à la présente session et à ceux qui, anciens ou nouveaux, concourront l'an prochain. Nous essaierons de formuler ces remarques de la façon la plus amène possible, les bêtisiers, aussi inutiles que vexants, n'amusant de toute façon que celui qui les commet. Certains candidats ont sans doute été inquiets, lors du tirage au sort, de constater que leur épreuve sur dossier porterait sur l'une des deux langues anciennes. Cette appréhension de leur part tient souvent au fait que, durant leur préparation lors d'une si courte année universitaire, l'accent est surtout mis sur le français, alors que les langues anciennes sont souvent réduites à la portion congrue. Leur appréhension, toute naturelle, est partagée par les membres du jury et les candidats, passés ou futurs, doivent être bien persuadés que le jury tient compte du caractère particulier de l'épreuve. Pourtant, en raison des aléas du tirage au sort, ce sont à peu près un tiers des candidats qui ont subi une épreuve de langue ancienne. Au lieu donc d'invoquer tous les dieux pour espérer ne pas y être soumis le jour du concours, il est préférable de s'y préparer efficacement et les lignes qui suivent sont proposées comme un *vade mecum* pour la prochaine session.

Déroulement de l'épreuve

Traditionnellement, nous rappellerons les modalités de l'épreuve. Le candidat prépare durant deux heures un sujet qui lui est imposé lors du tirage. A l'issue de cette préparation, le candidat dispose d'un premier temps de parole qui ne peut excéder une demi-heure. Après son exposé, le candidat est invité à sortir de la salle pour que les membres du jury apprécient cette première prestation et proposent une note. Une fois réintroduit, le candidat répond aux questions que lui posent les membres du jury, durant un temps qui ne peut excéder celui du candidat. Ce débat se termine par une question de vie scolaire destinée à mesurer les connaissances que les candidats ont du système éducatif français. Cette question est toujours simple et ne constitue nullement un piège. Mais elle peut parfois révéler des surprises et il est étrange qu'un candidat ne sache pas expliciter le sigle C.P.E. ni décrire les tâches attachées à cette fonction. Pour en revenir au temps de parole, il est parfaitement vain, lorsque l'on croit n'avoir rien à dire, de bâcler son exposé en cinq minutes, en se disant qu'il y aura bien moyen, lors de la reprise, de briller un tant soit peu sous la houlette du jury. Un exposé de cinq minutes donnera lieu à une reprise de cinq minutes. Il est donc important que les candidats soient prévenus. Inversement, il est inutile de penser que le temps de parole octroyé doit être intégralement et à toute force consommé. Il est préférable de s'arrêter au bout de vingt ou vingt-cinq minutes plutôt que de risquer de lasser le jury avec d'innombrables redites ou des banalités qui dénaturent pour ainsi dire ce qui a été dit d'intelligent auparavant.

Nature des sujets soumis aux candidats

Les sujets proposés aux candidats cette année étaient principalement des types suivants :

- chapitre d'un manuel accompagné du livre du professeur ;

- annales zéro de l'épreuve du baccalauréat ou sujets du baccalauréat ;
- groupements thématiques proposés en ligne par un enseignant ou un quelconque site *internet* ayant trait aux langues anciennes ;
- comparaison de chapitres de grammaires ou de manuels portant sur une même leçon de grammaire ou sur un même point d'histoire ou de civilisation.

En langues anciennes, les manuels ne sont pas légion et les futurs enseignants tireront donc tout profit à se familiariser avec ces outils en prévision de l'épreuve mais aussi en prévision de leur futur métier qu'ils seront amenés à exercer, en cas de réussite, un mois et demi après la proclamation des résultats ! Cependant la liste précédente ne se veut ni exhaustive ni contractuelle pour l'an prochain. Mais celui ou celle qui se sera essayé(e) à ces types de sujets devrait pouvoir aborder l'épreuve sereinement.

Le temps de préparation et l'examen du dossier

Il peut paraître aux candidats quelque peu saugrenu que le jury vienne s'immiscer durant ce temps où le candidat est seul avec son sujet. Pourtant c'est la certitude que ce temps est le plus souvent mal utilisé qui nous pousse à cette indiscrétion. Il est fondamental, indispensable, nécessaire et vital (les candidats auront compris que nous y tenons...) que les candidats lisent l'INTEGRALITE du dossier. Il est rappelé que l'épreuve ne doit pas consister en des généralités sur la psychologie de l'élève ou les devoirs de l'enseignant mais sur la faisabilité des exercices (*uel sim*) qui sont offerts aux élèves par son professeur. Nous formulerons à la première personne et pour ainsi dire trivialement, pour que les choses soient bien claires, la démarche que doit avoir le candidat : "J'ai à ma disposition ce manuel qui m'a été imposé dans mon établissement lorsque j'ai été affecté/ Je dois préparer mes élèves au baccalauréat et j'évalue le sujet de l'an dernier pour en fabriquer du même genre/ Je dois faire une leçon de grammaire et je dispose chez moi de deux ou trois grammaires/ J'ai trouvé sur *internet* des documents que j'aimerais utiliser avec ma classe etc., pour se limiter à quelques situations courantes et usuelles. Que dois-je penser des textes, de leur présentation, des notes qui les accompagnent, de la démarche suivie par les auteurs, de la difficulté des exercices, de la cohérence de l'ensemble ? Y subsistent-ils des coquilles à souligner aux élèves ? Entre deux chapitres différents de grammaire portant sur un même point, lequel me semble le plus clair pour la classe ? Etc..." Voilà les questions que le candidat doit se poser. Nous lui demandons tout simplement, au lieu de préparer un cours dans l'intimité de son bureau ou dans une bibliothèque, de nous livrer les réflexions qu'il se fera à lui-même ou qu'il partagera avec ses collègues dans le cadre d'un travail en équipe. Le bon sens doit être sa meilleure arme et même sa seule arme. Une fois cela acquis, l'on se rend compte que deux heures passent fort vite et qu'elles ne sont pas inutiles pour analyser un chapitre entier et il y a là bien moyen de parler, au moins vingt minutes, aux membres du jury. Dans certaines critiques qui semblaient contenues et qui pourtant auraient mérité d'être appuyées, le jury a cru percevoir une gêne de la part des candidats, alimentée par une rumeur qui veut que certains examinateurs, animés d'un sadisme consommé, soumettent au candidat l'un de leurs propres ouvrages ou sujets en attendant la première occasion pour anéantir le malheureux qui aurait osé la moindre critique contraire à l'orthodoxie. Il s'agit là d'une chimère qui ne doit inciter les candidats ni à la pusillanimité ni, au rebours, à un flot impétueux et intarissable de critiques. Que les candidats ne se soucient pas de savoir qui (ou plutôt où...) est l'auteur. Qu'ils jugent le dossier avec intelligence, recul – autant qu'ils en disposent compte tenu de leur noviciat – et honnêteté. C'est ce que le jury attend et récompense avec plaisir lorsqu'il l'entend. Nous ne souhaitons pas que le dossier nous soit raconté et décrit, mais analysé. Rappelons enfin que, conformément aux instructions officielles, l'épreuve n'est pas, dans l'absolu, destinée à

mesurer le savoir scientifique des étudiants, contrôle qui a été sanctionné à l'écrit et par les autres épreuves orales. Toutefois, dans la mesure où l'épreuve consiste dans la mise en pratique des savoirs, les deux sont étroitement associés et c'est là le moins que l'on puisse dire. Quand un candidat situe Catulle après Virgile ou semble découvrir la proposition infinitive le jour de l'épreuve, il y a matière à se poser des questions. Parmi les autres points que ce rapport souhaite aborder, il y a notamment celui de l'iconographie qui est très souvent passée sous silence par les candidats. Les illustrations, dont les manuels modernes sont si judicieusement parés, ne sont pas seulement destinées à reposer le regard et les candidats tireraient grand profit à les étudier de près pour mettre en évidence l'utilisation qui peut en être faite avec une classe dans le cadre de la lecture de l'image. Un exemple parmi d'autres : dans un chapitre d'un manuel de grec consacré à l'épisode d'Ulysse et de Polyphème, la candidate n'a pas relevé que le Cyclope était représenté, à travers les époques et différents supports, tantôt avec son seul œil, tantôt avec deux yeux, voire trois. Il y avait là, à notre avis, matière à un judicieux commentaire entre la tradition littéraire homérique et une représentation fidèle ou davantage anthropomorphique du monstre. En revanche, et les cas ne sont pas rares, il arrive aussi que les illustrations soient pour une raison ou une autre mal à propos et ce travers mérite aussi d'être souligné. De la même façon, la dimension historique ou culturelle d'un chapitre est très souvent à peine évoquée par les candidats et encore plus rarement mise en relation avec la littérature française. On attendrait à tout le moins quelques vers de Racine dans un chapitre consacré à *Phèdre* de Sénèque et une telle absence ne peut laisser indifférent le candidat. Enfin, nous avons assez souvent remarqué que les candidats se plaisaient à souligner l'intérêt que tel chapitre pouvait avoir pour la formation à la citoyenneté. Si dans certains cas, la remarque tombait juste, nous sommes demeurés plus perplexes lorsque le dossier avait trait à l'épigramme latine ou au génitif absolu grec. Encore une fois, il ne s'agit pas de se contenter de quelques pirouettes apprises durant l'année, de plaquer un discours tout fait, sans analyser le dossier qui est confié au candidat, mais de faire des remarques de bon sens. Le jury a bien conscience du manque d'expérience des candidats : et en quittant un instant leur habit tout neuf de futur professeur, qu'ils se demandent comment l'élève peut réagir à ce qui lui est proposé.

Correction de l'expression

Nous terminerons ces conseils par quelques remarques formelles. Il ne faut pas se croire affranchi du français, sous prétexte que l'on passe une épreuve de langue ancienne. La familiarité est donc proscrite et il est malvenu de répondre "ouais" à une question posée ou "je sais pas". Nous n'attendons pas des alexandrins, mais croyons que l'enseignant doit donner l'exemple par une expression très correcte et châtiée que les élèves au demeurant, quoi qu'on en dise, apprécient. Inversement, le jury n'a que fort peu goûté certaines cuistreries répétées parfois *ad nauseam* et qui n'ont pas leur place dans ce concours. Il est donc recommandé de laisser au vestiaire "les évaluations sommatiques de l'apprenant" et de ne plus "convoquer le savoir des élèves". La première expression, choisie parmi d'autres, ne mérite même pas que l'on s'y arrête. La seconde est aisée à corriger : le verbe "convoquer" n'admet comme complément qu'un être animé. N'importe quel dictionnaire le précise. Là encore, c'est là que nous attendons l'esprit critique des futurs enseignants. Ce n'est pas parce que quelqu'un – nous ne visons personne d'ailleurs – a lancé cette expression ou une autre qu'il faut par psittacisme la colporter par toutes les vallées. C'est à eux qu'il appartient, en enseignants responsables, de faire le tri.

En conclusion, nous espérons que ces conseils seront utiles aux candidats et qu'il leur permettra de mieux comprendre et de moins redouter cette épreuve qu'ils seront amenés, tout naturellement et sans même sans rendre compte, à passer plusieurs fois par semaine pendant les quarante-deux années de leur carrière !

RAPPORT DE L'ÉPREUVE SUR DOSSIER-FRANÇAIS

Établi par M. Philippe SEGURA

Le CAPES n'est pas un simple examen qui sanctionnerait seulement une somme de connaissances universitaires comme l'ont vécu les étudiants en première, deuxième ou troisième année d'études, mais bel et bien un concours de recrutement de futurs professeurs de lettres.

A ce titre, l'épreuve sur dossier, définie par l'arrêté du 3 août 1993 et modifiée par celui du 4 septembre 1997, trouve pleinement sa place dans un dispositif de recrutement conçu pour évaluer conjointement les savoirs indispensables à l'enseignement en classe de collège ou lycée, que ce soit en français ou en langues anciennes, mais aussi les aptitudes des candidats à exercer leur futur métier de professeur.

Cette année encore, comme le montre l'écart entre les notes obtenues à cette épreuve, le jury a pu mesurer combien, malgré les progrès globalement constatés, il reste de travail à fournir pour convaincre les candidats de l'intérêt essentiel de cette épreuve. Faute peut-être de bien lire les rapports du jury, trop de candidats s'obstinent à voir dans l'épreuve sur dossier, soit une montagne infranchissable, soumise aux caprices d'un jury qui serait obsédé de didactique, soit une épreuve d'intérêt secondaire au regard des épreuves « nobles » que constitueraient les explications de textes en français ou en langues anciennes.

C'est, comme souvent, dans la relecture du texte définissant l'épreuve et dans l'examen des critères de notation que l'on trouvera les éléments essentiels pour comprendre les attentes du jury.

« L'évaluation des candidats se réfère à quatre critères principaux :

- La pertinence de l'analyse du dossier (précision et justesse de l'observation, diversité des points de vue, aptitude à dégager l'essentiel, à mettre en relation les éléments significatifs, à faire apparaître les objectifs et les démarches implicites) ;*
- La vigueur et la cohérence de la réflexion (netteté et solidité de l'exposé, aptitude à poser les termes d'une problématique, à dominer les principes et les concepts mis en jeu, à construire une synthèse, à ouvrir des perspectives)*
- La précision et la richesse de l'information (contenus disciplinaires, connaissances sur les contenus d'enseignement et les programmes, maîtrise d'une terminologie exacte, culture générale)*
- La qualité de la communication orale (clarté et correction de l'expression, force et agrément du propos, aptitude à l'écoute et au dialogue, facultés de présence et de conviction).*

Dans l'ensemble, le jury cherche à déceler, notamment à travers la curiosité intellectuelle et culturelle que manifestent les candidats pour l'enseignement de la discipline, les prémices de la réussite dans le rôle de professeur certifié de lettres classiques. »

Tout est dit, et la connaissance de ces éléments devrait à elle seule éviter bien des erreurs dans l'approche de cette épreuve, erreurs qui ont pourtant été observées de nouveau au cours de cette session. Les candidats au CAPES en 2005 trouveront dans les lignes qui suivent une

confirmation de ces remarques et de bonnes raisons de pratiquer un entraînement spécifique et régulier à l'épreuve sur dossier tout au long de leur année de préparation.

Le choix des sujets

On trouvera dans le rapport de la session 2001 une typologie très détaillée des sujets possibles. Cette année encore, les sujets ont été choisis de façon à balayer l'ensemble des niveaux auxquels pourrait se trouver confronté le futur professeur dès la rentrée, de la sixième à la terminale. Photocopies de cahiers de textes de professeurs, extraits de manuels ou de publications officielles (annales zéro, dossiers d'évaluation nationale à l'entrée en sixième ou en seconde), sujets d'examens, les supports les plus variés ont été choisis parmi les documents propres à révéler le « sens de l'enseignement » des candidats au CAPES. C'est particulièrement sensible dans le cas de sujets invitant explicitement à comparer plusieurs documents de même nature.

Les dossiers proposés offrent donc bien souvent à la sagacité des candidats des dispositifs pédagogiques permettant une réflexion pertinente sur tel ou tel aspect de l'enseignement, qu'il s'agisse de la lecture de textes, de l'apprentissage de la langue, de l'évaluation ou de l'étude de l'image. Il n'est sans doute pas mauvais qu'avant de commencer à enseigner, un futur professeur ait eu à s'interroger sur la forme des épreuves proposées à l'examen des élèves dont il aura la charge. A ce titre, comparer deux types d'épreuves anticipées de français – celle que le candidat a sans doute connue lorsqu'il était au lycée et celle que subissent les élèves aujourd'hui- peut s'avérer réellement fructueux. De même, la confrontation de différents dispositifs didactiques accompagnant un même texte invite le futur professeur à s'interroger sur l'exploitation qui est faite de l'extrait, et il y a sans doute là bien plus intéressant à relever que la typographie ou l'utilisation de caractères de différentes couleurs. Somme toute, si un dossier a été proposé au candidat, c'est qu'il va permettre de mesurer son attitude lors de la préparation de ses premiers cours, son esprit critique face aux manuels, fussent-ils « composés par des professeurs agrégés » (sic) ce qui leur donnerait aux yeux de tel candidat un crédit supplémentaire. Un manuel est le fruit d'un lourd travail, mais n'est jamais exempt d'éléments discutables. Prendre pour argent comptant tout ce qui y est proposé est le signe d'un manque de recul inquiétant et ce défaut a encore été souvent relevé pendant cette session; à l'inverse la démarche qui consisterait, en croyant ainsi répondre aux attentes du jury, à ne voir que les pires défauts dans le dossier proposé, s'avérerait tout aussi désastreuse. Seule une analyse lucide du dossier permet de trouver la voie étroite entre ces deux tentations.

D'abord les textes

La première tâche du candidat consiste évidemment à prendre connaissance des éléments du dossier. Lorsque celui-ci comporte un ou des textes littéraires, c'est par là qu'il convient de commencer. Dans une séquence pédagogique, c'est le texte support qui, sans aucun doute, doit retenir l'attention, avant toute considération sur le fait qu'il soit « disposé sur une page plutôt que sur deux, ce qui facilite la compréhension des élèves » (sic). Trop de candidats se présentent encore devant le jury en ayant, de leur propre aveu, à peine lu les textes supports pour consacrer plus de temps aux choix didactiques opérés par les concepteurs de la séquence.

Pourtant, sans reproduire ici une explication de texte en bonne et due forme, ce qui ne servirait qu'à redoubler l'épreuve prévue à cet effet, comment se rendre à même de critiquer tel ou tel choix didactique si ce n'est en examinant les richesses qu'offre le texte ? Parfois même le simple bon sens devrait suffire à s'en rendre compte : quand le dossier propose une

nouvelle de Vercors ou Maupassant occupant quatre pages du dossier sur cinq, on imagine mal qu'il suffise alors d'examiner la dernière page où sont réunis les éléments de questionnement.

Le « bon » candidat sera avant tout celui qui aura pris le temps de réfléchir à l'intérêt du texte pour mieux examiner le parti qui en est tiré dans le dossier qui lui est proposé.

Les connaissances disciplinaires

Cette épreuve est souvent l'occasion pour le jury de mesurer les connaissances littéraires du candidat, voire d'en découvrir les flottements : on peut s'étonner d'entendre de futurs professeurs de lettres mélanger les catégories littéraires, confondre les grands types de discours (narratif, descriptif, explicatif, argumentatif...) avec les principaux genres (romanesque, théâtral, poétique...). Le sonnet n'est pas pour autant un genre littéraire, pas plus que l'argumentation. De même, si l'on peut comprendre que tous les candidats n'aient pas une connaissance précise et exhaustive de toute la littérature, on peut, sans être taxé d'une exigence excessive, s'attendre à ce que les candidats connaissent les œuvres canoniques et les événements importants de l'histoire littéraire: que penser d'un professeur de lettres classiques qui ne connaîtrait de Voltaire que *Candide*, ignorerait tout de la Querelle des anciens et des modernes, ou n'aurait lu qu'un seul roman de Zola ?

Les instructions officielles

Une connaissance minimum des programmes et de la terminologie officielle est évidemment indispensable au moment d'entrer dans le métier. Le futur professeur doit savoir qu'il aura à prendre en charge une classe dès la rentrée suivante et ne pas tout miser sur la formation qu'il recevra au cours de son année de stage. L'épreuve sur dossier est bien sûr celle qui validera cette connaissance si précieuse pour débiter sa carrière. Les notions de « perspectives d'étude » et d' « objets d'étude », désormais omni-présentes dans les instructions officielles, les termes de « corpus de textes », de « lecture analytique » ou de « lecture cursive », aujourd'hui en vigueur devraient être connus des candidats. Il en va de même pour les épreuves du brevet des collèges, ou les épreuves anticipées de français au baccalauréat, sans oublier l'épreuve de littérature en terminale. Se fier à son seul souvenir d'élève risque la plupart du temps de s'avérer insuffisant.

Signe d'une lecture mal digérée des instructions officielles qui, certes, les rassemblent dans une même perspective d'étude, les genres et les registres littéraires font parfois l'objet d'une étrange union et l'on a pu s'étonner d'entendre certains candidats parler comme d'une catégorie unique des « genres-et-registres » dont tel texte serait « une bonne illustration ».

A l'inverse, et c'est là encore une affaire de bon sens, le seul critère pour juger de la qualité d'une séquence pédagogique ne peut pas être sa conformité aux instructions officielles. A fortiori, lorsqu'il s'agit d'un dossier portant sur une épreuve d'examen dont les sujets sont nationaux ou tout au moins élaborés en commissions inter-académiques : il serait pour le moins surprenant qu'elles ne fussent pas « conformes aux instructions officielles » selon la formule favorite de certains candidats.

Pendant la préparation

Après avoir lu les textes, en avoir dégagé l'intérêt littéraire et avoir donc saisi tout le parti qu'on pourrait en tirer, le candidat est alors conduit à s'interroger sur les choix adoptés par l'auteur de la séquence qu'il a sous les yeux. Ici commence la phase d'analyse proprement dite, qu'il doit mener à la lumière de ses connaissances littéraires et de celle qu'il

a des instructions officielles. C'est pour lui l'occasion de réfléchir aux objectifs poursuivis, aux démarches retenues, aux différents travaux proposés aux élèves, sans oublier de s'interroger sur leur degré de difficulté éventuel, compte tenu du niveau choisi, de la durée prévue, du moment dans l'année où se déroule la séquence si celui-ci est précisé. Il n'oubliera pas de s'intéresser aux lectures complémentaires qui peuvent figurer en regard du texte, ni aux suggestions d'entraînement à l'oral, de s'interroger sur leurs insuffisances, voire leur absence. Pour autant, regretter qu'une lecture analytique d'une page de roman « ne donne pas lieu à une activité d'oral » revient peut-être à oublier que toute séance de lecture analytique est d'abord conçue comme une pratique de classe. Une séquence qui ne prévoirait pas en toutes lettres une rubrique intitulée « activité orale » ne mérite pas forcément qu'on s'étende sur « ce manque flagrant ». Par ailleurs, il n'est écrit nulle part qu'une séance qui ferait à un moment une entorse à la sacro-sainte démarche inductive, qui ne pratiquerait pas systématiquement le décloisonnement ou ne préciserait pas comment déboucher sur un travail en interdisciplinarité serait pour autant à vouer aux gémonies. En outre, est-il vraiment pertinent de s'étonner que le célèbre manuel de Lagarde et Michard ne pratique pas une démarche suffisamment inductive ? Un coup d'œil à la date du manuel, la plupart du temps fourni en annexe, suffirait à expliquer ce qui semble laisser perplexe un certain nombre de candidats. De même, Il faut savoir raison garder et ne pas chercher à voir systématiquement un aspect « citoyen » dans n'importe quelle leçon, qu'elle porte sur un groupement de débuts de romans ou sur le spleen baudelairien. Le candidat doit s'efforcer de répondre à la question - ou aux questions- posée, en se servant le cas échéant du libellé pour concevoir son plan, sans jamais perdre le bon sens indispensable en toute circonstance.

Bien des sujets invitent aussi à mettre en évidence la cohérence globale de la séquence ainsi que la pertinence des éléments qui la composent.

A ce propos, on se permettra ici de faire remarquer que l'ordre des parties du plan n'est pas anodin et que, s'il est logique de s'interroger d'abord sur les objectifs d'une séquence avant d'analyser les démarches qui permettent d'y aboutir, on a davantage l'impression d'entendre une récitation quand le candidat passe des « démarches » aux « objectifs » après avoir fait une longue « description » du dossier, souvent paraphrastique et du plus mauvais effet. Une fois encore, le jury s'est montré sensible à l'effort fourni par certains candidats pour donner un tour dynamique à leur exposé.

Pendant l'exposé

Un exercice oral

Comme les autres épreuves d'admission, l'épreuve sur dossier est un exercice de communication: il s'agit d'intéresser le jury à son propos comme il s'agira plus tard d'intéresser ses élèves. Mais attention : le jury n'est pas un élève et il convient *de savoir s'adapter* à la situation du concours. Sans parler de la courtoisie élémentaire attendue, l'épreuve exige un vocabulaire précis et un niveau de langue maîtrisé. « On peut mettre un bémol » peut aisément être remplacé par « on pourrait nuancer ». Entendre un candidat s'exclamer « Oh, je me mélange tout le temps ! » n'est pas acceptable, pas plus que « il est insisté sur ce point ». De même, les abréviations sont à proscrire : on évitera de parler sans cesse de l'EAF, des z'IO, ou du BO, et a fortiori de « la dissert. » ou des « exo » qui sont « sympa » (sic). A l'inverse, les candidats utilisant un langage de pure didactique où les évaluations « prédictives, sommatives et certificatives » côtoient à tout moment les « pré-requis et les préacquis de l'apprenant » ont souvent laissé le jury perplexe, surtout quand le reste de l'analyse n'était pas à la hauteur de ce chatolement verbal. Un bel habillage didactique ne remplace pas une analyse solide. Utiliser un discours précis, mesuré, en évitant

toute dérive jargonnable et en sachant se détacher de ses notes pour regarder le jury et revenir au dossier quand c'est nécessaire reste l'objectif à atteindre pour tous les candidats. Ceux qui ont su y parvenir en ont été généralement récompensés.

Savoir s'arrêter pour mieux aborder l'entretien

Lorsque le fond du dossier a été épuisé, il est généralement inutile d'étendre outre mesure un exposé qui ne pourrait que perdre de son intérêt : Il faut savoir s'arrêter, et conclure. L'entretien qui suivra permettra la plupart du temps de préciser, d'approfondir, de nuancer ou de compléter le propos initial en revenant sur quelques points discutables ou trop rapidement évoqués. C'est souvent l'occasion de reprendre et corriger d'éventuels lapsus, bévues ou incorrections que l'émotion du concours aurait laissé échapper.

On rappellera une fois encore aux candidats que l'entretien fait partie intégrante de l'épreuve et qu'il peut vraiment permettre d'améliorer la note proposée par le jury, à condition toutefois de rester suffisamment ouvert et disponible pour cette partie de l'épreuve. Trop de candidats se démobilisent à l'issue de leur première partie et s'avèrent ensuite incapables de corriger ou d'ajouter quoi que ce soit à leur exposé. A l'inverse, certains semblent s'indigner qu'on puisse leur demander de revenir sur un point, y voient – à tort – le signe d'une critique en bloc de l'ensemble de leur prestation et s'enferment ensuite dans une attitude déceptive qui ne peut que les desservir. Une grande majorité, fort heureusement, a su montrer dans cette partie de l'épreuve l'ouverture et la disponibilité intellectuelles attendues d'un futur enseignant.

Au finale, la présence même de l'épreuve sur dossier à l'oral du CAPES doit être perçue par les candidats comme une raison supplémentaire d'accroître leur culture littéraire, par la lecture régulière d'oeuvres et d'anthologies qui malgré les défauts du genre, n'en sont pas moins d'excellents indicateurs des textes majeurs à connaître par tout futur professeur de lettres. Ni épreuve de didactique pure hors de portée de la majeure partie des candidats, ni épreuve isolée des autres, elle les invite à se préparer à ces deux exigences majeures: un savoir littéraire et artistique solide et une aptitude à transmettre ce dernier, fondée sur une bonne connaissance des instructions officielles et un esprit critique face aux documents pédagogiques qui les guideront dans leur préparation de cours. Tout cela est à la portée de tout candidat sérieux: puissent les remarques contenues dans ce rapport avoir contribué à les en convaincre.