

**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 2005

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 Christophe CUSSET, Professeur des Universités. Académie de Lyon
Vice-président du jury.

Monsieur Martin DUFOUR, IPR/IA. Académie de Créteil.
Vice-président du jury.

Monsieur Yves MOUNIER, Maître de conférences. Académie de Toulouse
Vice-président du jury

Monsieur Franck BAETENS, Professeur agrégé en classes préparatoires.. Académie de Lille.

Madame Evelyne BALLANFAT, IPR/IA, Académie de Lille

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

Monsieur Guy BERSET DE VAUFLEURY, Professeur agrégé 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

Monsieur Jean-Yves BOUTON, Professeur agrégé, Académie de Bordeaux.

Monsieur Romain BRETHERS, Professeur agrégé. Académie de Créteil

Madame Anne-Laure-BRISAC, Professeur agrégé en classes préparatoires, Académie de Paris

Madame Dominique BRUNET, Professeur agrégé. Académie de Paris

Monsieur Guy CHERQUI, IPR/IA. Académie de Grenoble

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

Madame Françoise DASPET, Maître de Conférences. Académie de Bordeaux

Monsieur Jean-Pierre DE GIORGIO, PRAG. Académie d'Orléans-Tours

Madame Armelle DESCHARD, Maître de conférences. Académie de Bordeaux

Monsieur Othniel DOSSEVI, Professeur agrégé. Académie de Bordeaux

Monsieur Eric DOZIER, IPR/IA. Académie de Créteil.

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

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

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

Madame Christina FILOCHE, ATER agrégée. Académie de Lyon

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 Cécile GIROUSSE, Professeur agrégé. Académie de Paris.

Monsieur Jean-Louis GOURDAIN, Professeur agrégé en classes préparatoires, Académie de Rouen

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

Mme Françoise GUICHARD, Professeur agrégé 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 agrégé en classes préparatoires. Académie de Créteil.

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

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

Madame Sylvie LAIGNEAU, Maître de conférences. Académie de Dijon

Madame Annie LE FUSTEC, Professeur agrégé, Académie de Versailles

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

Madame Isabelle LEJULT, Professeur agrégé en classes préparatoires, Académie de Toulouse

Madame Dominique LEMAIRE, Professeur agrégé. Académie de Lille

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

Madame Isabelle LIEVELOO, Professeur agrégé. Académie d'Aix-Marseille

Monsieur Jacques LORIOL, Professeur agrégé. Académie de Bordeaux.

Monsieur Gérard LUCAS, Maître de conférences. Académie de Lyon

Madame Marie-Françoise MAREIN, Professeur agrégé. Académie de Bordeaux

Monsieur Michel MEYER, Professeur agrégé, Académie de Strasbourg.

Monsieur Bruno MONTEIL, Professeur agrégé. Académie de Toulouse

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

Madame Catherine PAGE, Professeur agrégé en classes préparatoires, Académie d'Amiens

Monsieur Frank PLICHON, Professeur agrégé. Académie de Lille.

Monsieur Fabrice POLI, Maître de conférences. Académie de Dijon

Madame Claire POULLE, Maître de conférences. Académie de Besançon

Monsieur Henri QUANTIN, Professeur agrégé. Académie de Lyon

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

Monsieur Marc THOUROUDE, Professeur agrégé. Académie de Poitiers.

Monsieur Romain VAISSERMANN, ATER agrégé. Académie de Nice

Madame Marie-Caroline VINCIGUERRA, IPR/IA, Académie de Nice

Madame Catherine WEIL, Professeur agrégé. Académie de Versailles

STATISTIQUES GENERALES DU CONCOURS

CAPES EXTERNE

Sessions	2003	2004	2005
Postes mis au concours	320	240	284
Nombre total d'inscrits	811	753	742
Nombre de présents à toutes les épreuves écrites	734	681	625
Pourcentage présents/inscrits	90,5	90,44	84,23
Barre d'admissibilité	5/20	5/20	4,89
Nombre d'admissibles	554	483	471+6*
Pourcentage admissibles/présents à l'écrit	75,4%	70,63	75,36
Barre d'admission (liste principale)	7/20	7,42	7/20
Nombre d'admis sur la liste principale	320	240	284
Pourcentage admis/présents à l'écrit	43,59%	35,24	45,92
Pourcentage admis/admissibles			64,84
Pourcentage admis/postes	100%	100%	100%

*6 élèves de l'Ecole Normale Supérieure étaient dispensés des épreuves écrites

CAFEP

Sessions	2003	2004	2005
Postes mis au concours	77	45	46
Nombre total d'inscrits	119	130	147
Nombre de présents à toutes les épreuves écrites	102	118	130
Pourcentage présents/inscrits	85,71%	90,77	88,44
Barre d'admissibilité	5/20	5/20	4,89
Nombre d'admissibles	60	62	89 +1*
Pourcentage admissibles/présents à l'écrit	58,82%	52,54	76,15
Barre d'admission (liste principale)	7/20	7,42	7/20
Nombre d'admis sur la liste principale	28	30	38
Pourcentage admis/présents à l'écrit	27,45%	25,42%	29,23
Pourcentage admis/admissibles			46,34
Pourcentage admis/postes	36,36%	66,66	82,60

1 élève de l'Ecole Normale Supérieure était dispensée des épreuves écrites

MOYENNES DE L' ECRIT des présents (Session 2005)

Concours	Composition française	Version latine	Version grecque
CAPES externe	6,20	8,01	8,58
CAFEP	5,62	6,40	7,16

MOYENNES DE L' ECRIT des admissibles (Session 2005)

Concours	Composition française	Version latine	Version grecque
CAPES externe	7,28	9,55	9,80
CAFEP	6,81	8,01	8,88

MOYENNES DE L' ORAL des présents (Session 2005)

Concours	Explication française	Explication langue ancienne	Epreuve sur dossier
CAPES externe	6,83	7,99	8,05
CAFEP	6,46	6,24	7,59

MOYENNES DE L' ORAL des admis (Session 2005)

Concours	Explication française	Explication langue ancienne	Epreuve sur dossier
CAPES externe	8,49	10,50	10,03
CAFEP	9,47	10,92	10,80

COMMENTAIRE GÉNÉRAL DE LA PRÉSIDENTE DU JURY

I. Inscriptions et participation

Le nombre de postes offert en 2005 au CAPES (284) était supérieur à celui de 2004, soit une augmentation de 18% ; au CAFEP 46 postes étaient ouverts au concours contre 45 l'année précédente. Les chances de réussite étaient donc grandes dans l'un et l'autre concours.

Le nombre des inscrits à cette session 2005 du CAPES a légèrement diminué par rapport à la session 2004. Cette diminution s'est trouvée renforcée par un relatif absentéisme à l'écrit plus important que l'an dernier. On peut se demander si la perspective des difficultés rencontrées pour enseigner effectivement dans les trois disciplines n'écarte pas les candidats et des formations universitaires en Lettres classiques et de ce concours. Certaines menaces sur la modification de ce CAPES ont pu jouer leur rôle, ce qui est sans doute regrettable pour la qualité des recrutés, qui aurait été meilleure si le nombre de candidats avait été plus élevé. Mais de ce fait les chances de réussite étaient grandes.

Au contraire les inscriptions sont en hausse au CAFEP (130 contre 118) bien que le pourcentage de présents à toutes les épreuves ait un peu diminué.

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 croître du fait de nombreux départs en retraite, des personnels de qualité continuent d'être recrutés.

II. L'écrit et l'admissibilité

Commentaire général

477 candidats ont été déclarés admissibles au CAPES (dont six normaliens dispensés des épreuves écrites), soit plus de 76 % des présents. Ce pourcentage d'admissibles est très élevé par rapport à d'autres. La barre d'admissibilité a été fixée à 4,89/20, ce qui peut être considéré comme bas. On a voulu donner aux candidats toutes chances de se rattraper et, le métier d'un professeur reposant non seulement sur ses connaissances théoriques mais aussi sur sa capacité à les communiquer oralement, on a voulu donner toutes leurs chances à des candidats ayant manifesté quelque défaillance à l'écrit mais susceptibles de montrer à l'oral, par un redressement spectaculaire, que malgré des faiblesses, ils possédaient des bases suffisamment solides pour leur permettre d'être à l'aise à l'oral. Le succès au CAPES pour cette année 2005 reposait donc essentiellement sur la qualité des prestations orales.

Avec la même barre qu'au CAPES, 89 candidats ont été déclarés admissibles au CAFEP contre 62 l'année précédente, dont une candidate normalienne dispensée des épreuves écrites. Ils avaient de bonnes chances également d'être reçus, à condition qu'un certain nombre d'entre eux se surpassât à l'oral au vu des moyennes obtenues par un grand nombre, comme on le verra *infra*.

Commentaire sur chaque épreuve

La moyenne des candidats au CAPES en composition française a été de 6,20 : on notera une baisse de 0,2 point par rapport à 2004, ce qui n'est pas très significatif mais on aurait préféré une hausse de 0,2 point... Celle des admissibles dans cette discipline a été 7,28 contre 7,67. La baisse de 0,4 points par rapport à 2004 s'explique par le fait que le seuil d'admissibilité ait été fixé plus bas qu'en 2004 pour tenir compte du plus grand nombre de postes. On peut en conclure que les résultats ressemblent beaucoup à ceux de l'année précédente, mais on peut regretter qu'ils ne soient pas meilleurs.

En version latine, la moyenne des candidats présents a augmenté depuis de 8,01 contre 7,78 (à peu près 0,3 point de plus qu'en 2004) : on peut que s'en réjouir. Celle des admissibles est de 9,55 contre 9,76. En version grecque, même amélioration des prestations des présents puisque la moyenne des candidats atteint 8,58 contre 8,07 en 2004 ; on la retrouve dans les résultats des admissibles 9,80 (en hausse par rapport à l'année passée, où elle était de 9,53).

On souhaiterait évidemment que les résultats en composition française s'orientent comme ceux des langues anciennes. Les étudiants qui se destinent à l'enseignement des lettres classiques devraient, non seulement l'année de préparation du CAPES, mais aussi au cours de leurs études de licence approfondir leurs connaissances et progresser dans leur méthode. On verra que cette défaillance en littérature française se retrouve dans les prestations orales

Au CAFEP les résultats des candidats sont en moyenne inférieurs dans toutes les disciplines à ceux des candidats au CAPES : c'est en composition française que l'écart est le moindre : - 0,6 pour les présents, - 0,3 pour les admissibles ; - 1,5 points en version latine, pour les présents comme pour les admissibles ; -1,4 points en version grecque pour les présents, cet écart se réduisant à un peu moins d'un point pour les admissibles. Dans ces conditions, même malgré la fixation de la barre d'admissibilité au même niveau que celle du CAPES, il était inscrit dans les chiffres des résultats de l'écrit que tous les postes ne pourraient être pourvus à l'oral si l'on voulait maintenir au concours un niveau respectable.

III. L'oral

Commentaire général

438 des 477 admissibles au CAPES, soit 91,82% se sont présentés à toutes les épreuves orales. Tous les absents ont eu la courtoisie d'en avvertir la présidence.

91,11% des admissibles ont passé toutes les épreuves du CAFEP.

Les 284 postes offerts au CAPES ont été pourvus, avec une barre d'admission à 7/20. Avec une barre identique, 38 des 46 postes ouverts au concours du CAFEP ont pu être pourvus.

La barre a été située un peu plus bas qu'en 2004, compte tenu de non seulement l'augmentation du nombre des postes mis au concours mais également d'un fléchissement des résultats d'ensemble des épreuves orales du concours.

Au CAPES la moyenne des présents à l'oral est de 7,26, celles des admis de 9,72.

Au CAFEP, la moyenne des présents à l'oral est de 7,94, celles des admis de 9,54.

La moyenne générale (écrit+oral) des candidats admis au CAPES est de 9,71

La moyenne générale (écrit+oral) des candidats admis au CAFEP est de 10,44.

45,4 % des présents à l'écrit (+ dispensés des épreuves écrites) ont été reçus au CAPES. Près de 30% des présents à l'écrit ont été reçus au CAFEP.

Commentaire sur chaque épreuve

Par rapport à l'année 2004, on constate encore une baisse sensible de la moyenne en explication d'un texte français (6,83 contre 7,35), une amélioration infime en explication de langue ancienne, latin ou grec, (contre 7,78), et plus conséquente en épreuve sur dossier (qui passe de 7,74 à 8,05). Le phénomène se renforce en explication française chez les admis : la moyenne est chez eux de 8,49 (contre 9,48 en 2004) ; cette baisse de près d'un point est véritablement inquiétante. En explication de langues anciennes, la moyenne des admis fléchit également mais dans de moindres proportions, passant de 11,19 à 10,50, ce qui peut, là, s'expliquer par le plus grand

nombre de postes. Enfin on assiste à une amélioration des résultats en épreuve sur dossier : 10,03 contre 9,83 .

Les résultats des candidats épreuves orales au CAFEP sont inférieurs en moyenne à ceux du CAPES d'environ $\frac{1}{2}$ point en explication française, en explication de langue ancienne et en épreuve sur dossier, mais ils sont supérieurs (surtout en explication française) parmi les candidats admis. Avec la même barre qu'au CAPES le % de reçus au CAFEP est cette année nettement supérieur à ce qu'il était l'an dernier. Par rapport à 2004, les résultats des admis dans ces trois disciplines se sont améliorés. On ne peut que s'en réjouir.

Au demeurant toutes ces moyennes cachent des disparités surprenantes. Au CAPES en explication de texte, les écarts vont de 0,25 à 18 (si l'on ne tient pas compte des refus de commencer l'explication, qui valent évidemment 0 à leurs auteurs). 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 0,25 à 20, celles d'explication d'un texte en langue ancienne de 0,25 à 20 et celles de dossier de 0,25 à 18.

Conclusions

On doit se réjouir fortement que la moyenne de l'épreuve orale en langues anciennes se maintienne à un niveau convenable et qu'en épreuve sur dossier elle ait augmenté. Par contre, il est préoccupant que la moyenne de l'épreuve d'explication française continue de baisser. S'il est une discipline qu'il convient de dominer pour organiser quotidiennement son enseignement, pour susciter l'intérêt des élèves et leur donner le goût de la lecture, c'est l'explication de texte. Il semble que les lacunes les plus dommageables dans cette pratique résident dans de stupéfiantes ignorances historiques, qui, outre qu'elles donnent lieu à des interprétations criantes d'anachronisme, empêchent d'apprécier la portée des textes littéraires et font obstacle à leur saisie vivante. Une approche exclusivement technique des textes n'est pas possible et, au reste, fort peu intéressante, surtout quand les outils utilisés sont mal connus. Seule l'acquisition de cette culture historique peut permettre la compréhension de l'émergence de mouvements de pensée et de mouvements littéraires. Le rôle du professeur de français est certainement d'enseigner aux élèves à dominer leur langue parce qu'ils peuvent ainsi mieux maîtriser leur pensée mais il est aussi de leur apprendre à sortir du quotidien, du présent immédiat, à prendre du recul grâce à la fiction littéraire, grâce à l'étrangeté de certaines écritures. Ils doivent eux aussi se rendre sensibles à l'AVANT et à l'AUTREMENT. Par ailleurs les sous-commissions ont noté une tendance à ne pas comprendre du tout le sens d'un texte.

On soulignera encore 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 retiendra que la moyenne générale des candidats admis reste acceptable. Il faut aussi mentionner la satisfaction que donne au jury une tête de liste très brillante. Il ne s'agit pas forcément de candidats admissibles à l'agrégation ni même de candidats qui l'ont préparée : la première du concours est une candidate « CAPES » : elle frôle 17/20 de moyenne générale. D'autres candidats, qui obtiennent des résultats honorables, font par ailleurs espérer qu'ils progresseront, en augmentant leur culture et leurs compétences au cours de leur carrière. Un professeur n'a pas atteint le maximum de son niveau au moment où il réussit au concours. Nous espérons que pour beaucoup les fruits « passeront les promesses des fleurs ».

RAPPORT SUR L'ÉPREUVE DE COMPOSITION FRANÇAISE

établi par Mme Marianne BÉTHERY

La citation proposée à la réflexion des candidats : « relire n'est pas lire une seconde fois, mais nouer un rapport nouveau avec ce qui se fait reconnaître comme un texte ; relire est perdre notion du temps de la lecture, et se délivrer du charme qu'exerce de façon répétée la chose dite ici et maintenant » n'était pas d'un critique littéraire à proprement parler, mais du philosophe Cl. Lefort. Extraite d'un article intitulé « Le nom d'Un » consacré au *Discours de la Servitude volontaire* d'Étienne de La Boétie¹, elle a attiré notre attention parce que, outre sa relative complexité, et la discussion fructueuse qu'elle pouvait suggérer, elle était extrêmement ouverte et invitait les candidats à puiser dans une large culture personnelle, sans se limiter à un genre ou à une époque donnée. On pouvait grâce à elle articuler des considérations théoriques et une pratique individuelle de la lecture, pratique diversifiée et passionnée, telle que doit l'être, dans l'idéal, celle de futurs professeurs de lettres. Elle devait aussi faire réfléchir les candidats sur une des réalités et des joies du métier auquel ils se destinent : être des relecteurs professionnels et transmettre pourtant à des générations d'élèves une lecture toujours renouvelée, intéressée et intéressante des chefs d'œuvre du patrimoine littéraire.

COMPRÉHENSION DU SUJET

* Contresens à éviter

S'il fallait, pour bien traiter ce sujet, posséder et utiliser à bon escient une culture littéraire certaine, la première étape était l'analyse scrupuleuse de la citation et le repérage des questions précises qu'elle soulevait. Pour commencer, relevons un premier contresens, hélas trop souvent présent : ce n'était pas un sujet sur la réception, si l'on entend par là interprétation collective du lectorat d'une œuvre donnée à un moment donné. C'est pourquoi les nombreuses occurrences de l'exemple, souvent bien maladroitement introduit et développé, de la mauvaise interprétation des premiers lecteurs² de *Madame Bovary* devant le style indirect libre qu'ils prenaient pour la pensée du narrateur étaient hors du sujet. On aurait aimé lire, en revanche, une analyse des différentes lectures que le même lecteur peut faire du roman de Flaubert en fonction de son âge, de sa perspective de lecture (étude ou divertissement) ou de son histoire personnelle.

Ce n'était pas non plus un sujet sur la critique littéraire en tant que telle, et tous les exposés sur les diverses critiques, historique, structuraliste, thématique ou autre, étaient hors-sujet, même si on pouvait montrer dans le développement que la découverte d'interprétations critiques entre la lecture et la relecture modifiait l'approche de l'œuvre.

Le sujet ne portait pas davantage sur la relecture que les écrivains, et après eux le lecteur, font d'œuvres antérieures ou de mythes. Ainsi, tous les passages sur les différents mythes grecs relus par des écrivains ultérieurs étaient dépourvus de pertinence, de même que les développements sur les « relectures » proposées par les metteurs en scène. Il n'était pas question non plus des relectures correctrices que les écrivains font de leurs propres œuvres dans leur travail créateur, ni de ce que la lecture d'une préface de l'auteur apporte à l'interprétation de l'œuvre (à moins de l'intégrer dans un développement sur la différence entre la lecture « brute », pour ainsi dire, et une relecture qui se soucie du paratexte).

¹ Dans une édition conçue et réalisée par M. Abensour, texte établi par P. Léonard, Paris, Payot, 1993, « Petite Bibliothèque Payot » 134, p. 247-307.

² En l'occurrence, il s'agit de la lecture erronée du procureur Pinard (H.-R. Jauss, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 1978, p. 84-86.)

* Analyse de la citation

Toutes les analyses théoriques, inspirées par W. Iser³ ou U. Eco⁴ pouvaient être utilisées avec plus de pertinence, pourvu qu'on s'attachât toujours à bien maintenir la différence entre lecteur et relecteur, à montrer en quoi la « coopération interprétative » du second approfondit ou nuance celle du premier. La citation est en effet très claire là-dessus : en-dehors de toute perspective sociologique, elle envisage la lecture comme une activité rigoureusement individuelle, tant sur le plan de la sensibilité que sur celui de l'intellect ; elle se penche sur la relation successive qu'un même lecteur « noue » avec un même texte dès la seconde lecture, sans exclusive des autres (« relire » ne pose pas de bornes précises au nombre des relectures) ; elle distingue une lecture-dévoration, haletante, tendue vers la fin de l'œuvre et une relecture-rumination, patiente et attentive. En outre, le propos joue sur une double métaphore, celle du nœud (« nouer un rapport nouveau ») et du tissu, de la trame (ce qu'est le « texte », selon l'étymologie), que réunit l'image du fil, mais d'un fil non linéaire. La relecture mettrait face à face deux entités autonomes : le lecteur qui suit ou recherche un nouveau fil d'Ariane dans un labyrinthe déjà parcouru, et, à travers une quasi-personnification, « ce qui se fait reconnaître comme un texte », c'est-à-dire un « ensemble clos qui porte en lui le tout de sa signification » (A. Viala⁵). Par ailleurs, contrairement à ce que l'étymologie pourrait faussement laisser croire, relire n'est pas une répétition du lire, mais permet d'échapper « au temps de la lecture », c'est-à-dire à ce temps, séparé de la temporalité quotidienne, où le lecteur se laisse happer, envoûter (il faut prendre « charme » dans son sens fort) par un texte dont il est prisonnier. L'acte de lecture entraîne paradoxalement dans une sorte de mouvement immobile, nouvelle flèche de Zénon : la répétition inlassable (du moins jusqu'au point final) de l' « ici et maintenant » de la découverte. Ainsi, Cl. Lefort oppose un lecteur charmé qui découvre et un relecteur critique averti qui recherche.

Par ailleurs il faut revenir sur la notion de texte que nous avons sommairement définie comme « un ensemble clos qui porte en lui le tout de sa signification ». Quoique satisfaisante, cette définition reste abstraite ; elle ne tient compte ni de la distinction entre littérature de fiction et littérature d'idées, ni des différences de genre, ni de la question des limites mêmes dudit texte. *Le Père Goriot*, *les Essais*, *La Guerre de Troie n'aura pas lieu* sont des textes. *Le Discours sur les Sciences et les Arts* de Rousseau est un texte ; la célèbre prosopopée de Fabricius qui s'y trouve, aussi.

ECUEILS ET FAIBLESSES

*Défauts d'argumentation

Des copies honnêtes, qui ont bien compris la citation et l'illustrent de manière convaincante déçoivent toutefois par leur incapacité à la discuter. La conception qu'elle propose du « charme » de la première lecture est en effet problématique et soulève deux questions complémentaires : 1) La relecture est-elle toujours analytique ? N'entretient-elle pas aussi le charme au lieu d'en « délivrer » ? 2) La première lecture est-elle nécessairement associée à ce fameux « charme » ? N'est-elle pas aussi parfois rébarbative ou rebutante ou écrasante ? Et dans ce cas, n'est-ce pas grâce à la relecture qu'on accèdera au « charme » de l'œuvre ? Cela dit, si discuter la citation est a priori de bonne méthode, il faut tout de même raison garder. Tenter de démontrer que relire n'est pas nécessaire ou n'apporte rien de nouveau était s'engager dans un paradoxe périlleux.

Les copies qui ont dans l'ensemble compris et traité le sujet n'ont pas toujours su éviter certains écueils. Ainsi, la deuxième partie de la citation (« relire est perdre...maintenant ») a trop souvent été négligée ou a donné lieu à un certain nombre de contresens qu'une lecture (et une relecture !) vraiment attentives auraient permis d'éviter.

³ *L'Acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique* [1976], Bruxelles, Mardaga, 1985.

⁴ *Lector in fabula. Le rôle du lecteur ou la Coopération interprétative dans les textes narratifs* [1979], Paris, Grasset, le Livre de poche, 1985.

⁵ Article « Texte » dans *Le Dictionnaire du littéraire*, dir. P. Aron, D. Saint-Jacques, A. Viala, Paris, P.U.F., 2002.

Un certain nombre de copies opposent de façon trop tranchée « lecture passive » et « relecture active ». La première expression est un cliché, et qui plus est, une contre-vérité. Par l'attention qu'elle réclame, l'effort de compréhension et d'interprétation qu'elle suscite, la lecture n'est jamais « passive ». Disons plutôt que la relecture est plus active ou qu'elle provoque un autre type d'activité. Comment, par ailleurs, opposer « lecture-contrainte » et « relecture-plaisir » sans penser à l'éventuelle inversion des termes dans ces couples ?

Des candidats confondent également sans nuance « rapport nouveau » et « sens nouveau ». Ce n'est pas toujours justifié, loin de là. La première lecture n'est pas nécessairement un contresens. Il est également surprenant de découvrir dans une copie que « relire une œuvre engagée n'amène pas de nouveau rapport ». On se demande bien pourquoi. Il semble au contraire que si la première lecture permet de comprendre dans quelle direction l'œuvre est « engagée », les lectures suivantes peuvent explorer la manière dont cet engagement informe l'œuvre, sa *dispositio*, l'élaboration ou la présentation des personnages, le style même, rhétorique de l'indignation ou maniement de l'ironie.

On est également surpris de lire dans certaines copies qu'il faut une deuxième lecture pour comprendre que Baudelaire parle du poète dans « l'Albatros », ou que ce sonnet est écrit en alexandrins, ou encore que *La Disparition* de Perec ne contient pas de e. De même, que penser de ceux qui ont besoin d'une deuxième lecture pour percevoir l'ironie de Voltaire dans *Candide* ? Autres affirmations qui laissent perplexes : « Les *Essais* de Montaigne sont un livre de divertissement qui ne nécessite pas la relecture » ! « Dans une lecture, on attend de voir respectées des règles. A la relecture, on profite de l'œuvre. » On relit davantage « la poésie, parce que c'est plus court ». Que fait-on des épopées ? Les livres « divertissants » nous dispenseraient de les relire. Diable ! Adieu, Molière, Rabelais, Voltaire... Dans l'ensemble, de telles bévues, assénées comme des évidences, montrent à la fois la difficulté à construire une argumentation convaincante et la pauvreté de la culture littéraire.

***Une connaissance des textes souvent trop superficielle**

Cette culture littéraire, elle est, il faut l'avouer avec regret, trop souvent parcellaire et peu variée. Alors même que le sujet invitait à la diversité, permettait de prendre des exemples dans tous les genres, chez tous les auteurs, à toutes les époques, les copies, dans l'ensemble, sont bien uniformes et témoignent rarement d'une véritable appropriation des œuvres. Plus préoccupantes encore sont la rareté des exemples (certaines copies n'en proposent que un ou deux) ou la prépondérance injustifiée, voire l'exclusivité, des théoriciens. Certains candidats sont prolixes, pas toujours à propos, sur H.-R. Jauss, W. Iser, U. Eco, et autres, tout en se révélant incapables d'analyser directement et avec précision une œuvre. Personne ne nie la pertinence et la richesse de la théorie littéraire, mais elle a pour fonction d'éclairer les œuvres, non de se substituer à elles. De futurs professeurs de lettres doivent être familiers des textes avant tout. Signalons ici à quel point les erreurs d'attribution font une fâcheuse impression surtout quand elles sont énormes au point de donner *Candide* à Diderot, *Gobseck* à Zola ou *Madame Bovary* et *L'Éducation sentimentale* à Stendhal (*sic* !). Il est bien entendu que le libellé de la citation, avec son insistance sur la notion de « texte », interdisait de prendre des exemples empruntés au cinéma, à la télévision et à la bande dessinée ; Pour ce qui est de la « littérature » de consommation courante (D. Pennac, A. Nothomb) ou de jeunesse (*Harry Potter*), il n'était pas défendu de l'utiliser parfois, pourvu que ce fût avec pertinence et parcimonie.

***une méthode à consolider**

On rappellera enfin que les candidats sont tous censés posséder la méthode de la dissertation : faire une introduction où le sujet est non seulement cité, mais analysé, ce qui ne veut pas dire paraphrasé ; trouver une problématique et élaborer un plan qui ne se contente pas de suivre paresseusement les articulations de la citation ; étayer tout argument par des exemples précis et détaillés, récapituler les étapes de la démonstration et répondre nettement aux questions soulevées par la problématique dans la conclusion. On ne saurait trop les encourager à s'entraîner régulièrement à cet exercice pendant toutes leurs études, et surtout, bien sûr, l'année de leur préparation au concours.

***une expression à perfectionner**

Autre compétence (puisque le mot est à la mode) dont la possession est indispensable : savoir s'exprimer dans un français correct et, si possible, élégant, veiller à la correction de la construction et à la propriété des termes (un lecteur qui apprécie la littérature dite d'évasion n'est pas un lecteur « évasif » ; « hermétique » et « herméneutique » ne sont pas des synonymes). Nous ne saurions trop mettre en garde les candidats contre l'emploi paresseux de certains clichés langagiers contemporains, dépossédés du sens technique précis qu'ils ont et souvent inélégants : pourquoi « positionner » au lieu de « placer », « situer », « générer » au lieu de « produire », « causer », « déstabiliser » le lecteur au lieu de le « désorienter », le « déconcerter » ? Ce genre de paresse peut conduire au pire ; ainsi nous nous demandons encore ce que peut bien vouloir dire « réviser Rembrandt ».

On rougit d'avoir à rappeler que la relecture est une étape obligatoire de l'épreuve. De futurs professeurs de lettres doivent impérativement dominer non seulement l'orthographe d'usage et les accords grammaticaux, mais aussi l'emploi des accents, des majuscules, de la ponctuation. Trop de copies font preuve de négligence à cet égard. Sans vouloir transformer ce paragraphe en collier de perles, signalons que l'épopée d'Homère est *L'Illiade*, qu'un vers de douze syllabes est un « alexandrin », que le fils de Thésée s'appelle *Hippolyte*, qu'on parle de « condition *sine qua non* ».

Il est facile, en poésie versifiée, d'éviter les citations fausses en se fiant au compte des syllabes et aux rimes. Dans le genre, le plus beau contre-exemple est la déformation du vers final du « Dormeur du val » : « Il a deux trous rouges du côté gauche. »

QUELQUES PISTES DE DISCUSSION

Introduction

-analyse du sujet (voir *supra*)

Ainsi se pose d'abord la question de savoir si cette affirmation de Cl. Lefort peut s'appliquer également à des textes de dimensions et de genres divers, puis, plus globalement d'examiner s'il est légitime de maintenir une telle différence radicale entre lecture et relecture. Cela suppose d'abord d'examiner quel peut être le « nouveau rapport » qu'on noue avec le texte, envisagé dans son intégralité et assimilé à l'œuvre, puis considéré comme un extrait relativement court, comme un fragment, pour finir en se demandant s'il est légitime de lier indissolublement « charme » et première lecture et si le « rapport nouveau... délivre » effectivement du « charme » de la première lecture.

I. Relecture et texte intégral

Pour la relecture d'une fiction, qu'elle soit narrative ou théâtrale, la différence essentielle entre le lecteur et le relecteur, c'est que le second connaît le déroulement et la fin de l'histoire. La fin heureuse de *L'Odyssée* influence nécessairement la relecture de ses épisodes les plus dramatiques. Cette évidence permet de repérer comme capitale une scène apparemment anodine, de hiérarchiser les uns par rapport aux autres divers éléments de l'*inventio*.

1) L'inventio

a.- Un épisode important : rencontre de Jacob et de Mille Haberd.

Ainsi, à la première lecture du *Paysan parvenu*, la rencontre de Jacob et de Mlle Haberd près du Pont-Neuf peut sembler purement anecdotique. C'est l'occasion pour le jeune homme de trouver une nouvelle place après le revers de fortune de ses anciens maîtres, d'exercer sa perspicacité et la rapidité de son coup d'œil en brossant de la demoiselle un portrait gentiment railleur :

Cette écharpe de gros taffetas sans façon, une cornette unie, un habit d'une couleur à l'avenant, et je ne sais quelle réforme dévote répandue sur toute cette figure, le tout soutenu d'une propreté tirée à quatre épingles, me firent juger que c'était une femme à Directeur.

Le relecteur, lui, est aussitôt sensible à ce qu'il reconnaît comme une triple préparation qui permet à Marivaux de ménager à son héros de vingt ans un mariage d'intérêt avec une quinquagenaire bien conservée, premier pas de son ascension dans le monde, sans en faire simplement un ambitieux calculateur ; d'amorcer le portrait mi-satirique, mi-émouvant d'une dévote sur le retour touchée par la grâce d'un « gros garçon ». Les remarques de Jacob sur « une face ronde qui avait l'air d'être succulemment nourrie », sur cette personne « fraîche et ragoûtante », sur « le regard bénévole et dévotement languissant » qu'elle jette sur lui en prennent une saveur redoublée. Enfin, il annonce ainsi la péripétie où le directeur, doux mais intéressé de Mlle Haberd tente de s'opposer au projet de mariage.

L'épisode que la première lecture ne permet guère de vraiment distinguer de ce qui précède apparaît donc décisif à la relecture pour la conduite de l'intrigue, pour la vraisemblance psychologique et pour la portée satirique du roman.

b. Du pathétique épique au tragique (l'enfant Gwynplaine)

C'est plutôt un changement de tonalité que la relecture met en lumière dans *L'Homme qui rit*. L'errance de l'enfant abandonné sur la lande déserte, sous la tempête de neige dans la nuit et le froid, sa rencontre sinistre avec le pendu, le sauvetage de la petite fille déguenillée trouvée sur le sein de sa mère morte, tout cela suscite puissamment l'intérêt, éveille mille questions (qui est cet enfant ? Est-ce bien l'homme qui rit du titre comme tout incite à le croire ? Comment va-t-il se tirer de ce mauvais pas ?) et joue sur le pathétique. Pourtant dans sa faiblesse, cet enfant offre l'image énergique et généreuse de celui qui lutte et réussit à vaincre ; sa ténacité le mène à la roulotte d'Ursus chez qui, avec Dea, il connaîtra un bonheur humble mais idyllique. Or le pathétique nuancé d'espoir devient un véritable tragique pour le relecteur qui sait toutes les épreuves qui attendent encore ce faible héros et son échec final : sa vaine tentative pour échapper au destin que les comprachicos ont inscrit dans sa chair mutilée, faire rire, son impuissance à faire entendre la voix des « profondeurs », le cri de « la misère » devant une chambre des pairs hilare, la souffrance humiliante d' « être comique au-dehors, et tragique au-dedans », ses retrouvailles éphémères avec Dea interrompues par la mort de celle-ci, son suicide final. Cette tonalité tragique que seule la connaissance de la fin donne au voyage initiatique de l'enfant, Hugo l'a rendue explicite dans le choix de donner le même titre : « la Mer et la Nuit » à sa première partie et à sa conclusion. Mais là encore, l'authentique lecteur découvreur, celui qui ne va pas consulter la table des matières, ne peut le savoir encore. Reconnaître le tragique derrière le pathétique et l'épopée, tel est le « nouveau rapport » que relire permet de nouer avec *L'Homme qui rit*.

c. Comique renforcé : les scènes d'exposition du *Tartuffe*

Pour changer de registre, signalons que la relecture contribue également à un renforcement du comique. L'idée peut paraître paradoxale. On sait qu'un des atouts du comique est de jouer sur l'effet de surprise. Il disparaît, bien évidemment à la relecture. Mais le plaisir comique consiste aussi dans l'anticipation du moment comique proprement dit. Ainsi l'exposition virtuose du *Tartuffe* s'enrichit aux yeux du relecteur des développements qu'elle laisse pressentir. L'engouement têtu de Madame Pernelle annonce son incrédulité inébranlable de l'acte V et les commentaires sur la calomnie qu'elle oppose inlassablement au témoignage d'Orgon. L'épigramme vigoureuse de Dorine :

« Tout son fait, croyez-moi, n'est rien qu'hypocrisie », son insinuation à propos d'Elmire : « Je crois que de Madame il est, ma foi, jaloux » sont plus savoureuses parce que le relecteur sait qu'elles amorcent les scènes des actes III et IV où Tartuffe tente de séduire Elmire et dévoile involontairement et comiquement son imposture. De même pour les vers suivants :

Le traître, l'autre jour, nous rompit de ses mains
Un mouchoir qu'il trouva dans une *Fleurs des Saints*,
Disant que nous mêlions, par un crime effroyable,
Avec la sainteté les parures du diable.

Déjà comiques en eux-mêmes, ils évoquent immédiatement à la mémoire du relecteur la scène dite « du mouchoir », celle de la première apparition de Tartuffe où il invite Dorine à : « Couvr[ir] ce sein qu'[il] ne saurai[t] voir. »

Ainsi, dans les genres fondés sur la fiction, la relecture fait accéder à une lecture tabulaire et non pas simplement linéaire ; on y décèle les différents fils de l'intrigue et la manière dont ils s'entrecroisent, dont ils se tissent. Ce que l'œuvre perd en suspense, elle le gagne en profondeur. La tonalité change ou se renforce. Chaque passage lu ne l'est plus « ici et maintenant », mais du point de vue de Sirius en quelque sorte, en superposant et nouant entre eux les différents temps et les différents lieux du texte.

Toutefois, ce que nous venons de décrire, ce sont des impressions quasi instinctives, parfois ressenties confusément, les conséquences involontaires et inévitables du supplément d'information que suppose la relecture. Or pour vraiment « se délivrer du charme qu'exerce de façon répétée la chose dite ici et maintenant », il faut se refuser à l'effet d'entraînement de la lecture cursive et tenter de démonter les rouages du texte, ce qui suppose une étude de sa dispositio.

2) La Dispositio

a. La prolepse des *Mains sales*

La prolepse, autre ment dit la « manœuvre narrative consistant à raconter ou à évoquer d'avance un événement ultérieur. » (G. Genette, *Figures III*), dans le premier tableau des *Mains sales* de Sartre, est un choix d'exposition assez audacieux et original au théâtre. On y comprend que la scène se passe en « Illyrie » à la fin de la seconde Guerre mondiale, que Hugo, membre du « Parti » sort de prison et on y apprend très vite qu'il était chargé de tuer un certain Hoederer et qu'il l'a fait. Par ailleurs, ses anciens camarades de Parti ont décidé de le tuer, mais Olga obtient un délai pour déterminer s'il est « récupérable » et peut encore travailler pour le Parti : « Je saurai pourquoi il a tiré sur Hoederer, et ce qu'il est devenu aujourd'hui... ». L'enjeu de toute la pièce est donc intellectuel et psychologique, d'une part, factuel de l'autre : découvrir l'évolution qui a amené Hugo à accomplir son acte, ce qui occupe les cinq tableaux suivants, et surtout voir s'il acceptera de l'« oublier » pour travailler de nouveau avec le Parti et échapper ainsi à l'assassinat qui le menace (septième tableau). A la relecture, on repère comment Sartre prépare certains effets un peu voyants : l'embarras d'Olga quand Hugo lui demande si le Parti a gardé « la même ligne » ; sa réflexion « tu parles trop », amplement vérifiée dans la suite, mais qui insiste involontairement sur le caractère parfois verbeux de la pièce ; la tentation du suicide chez Hugo qui annonce l'ultime péripétie. Du coup, ce qui pouvait susciter l'intérêt à la première lecture apparaît comme un procédé quelque peu factice ; la prolepse annonce alors le schématisme des caractères et des situations, la facilité de certains mots d'auteur. Ce ne sont plus des fils que révèle ce nouveau rapport, mais des ficelles.

b. Un recueil poétique : les *Fêtes galantes*

En revanche, ce que la relecture des *Fêtes galantes* met en lumière, c'est la subtilité dans la composition du recueil, composition qui fait se répondre « Clair de Lune » et « Colloque sentimental ». Le « paysage choisi » peuplé de « masques...chantant sur le mode mineur/L'Amour vainqueur et la vie opportune », où s'élancent « Les grands jets d'eau sveltes, parmi les marbres » est devenu « le vieux parc solitaire et glacé » où deux « spectres » aux « yeux morts » et aux « lèvres molles » évoquent vainement « le passé ». Cette dégradation, à peine perceptible dans le poème liminaire, se dessine dans l'ordre des poèmes qui substitue peu à peu à la légèreté des personnages de la *Commedia dell'Arte*, aux prestiges séduisants des « trompeurs exquis » et des « coquettes charmantes » l'éternelle désillusion et le « désespoir » du « jeu de dupes » amoureux. L'assombrissement du recueil se précise dans les derniers poèmes avec « les Indolents », ce couple d' « amants bizarres », « L'implacable enfant » de « Colombine » entraînant vers de « Mornes ou cruels/Désastres...son troupeau /De dupes », ou encore « L'Amour par terre » au titre évocateur. L'entrelacement de poèmes-discours (« A Clymène ») et de descriptions (« Cortège ») est un autre élément de composition qui fait de ce recueil une série de variations virtuoses sur la fête galante et ses charmes décevants.

c. Histoires enchâssées : *La Princesse de Clèves*

C'est également la relecture qui rend plus sensible à la fonction des histoires enchâssées dans *La Princesse de Clèves*, qu'il s'agisse de l'histoire d'Anne de Boulen, de celle de Sancerre et de Mme de Tournon, ou du vidame de Chartres et de Mme de Thémis. A la première lecture, on perçoit sans doute qu'elles sont destinées à soutenir l'intérêt en retardant la poursuite de l'histoire enchâssante sur laquelle elles ont parfois des conséquences directes. Ainsi la lettre perdue par le vidame de Chartres mais attribuée au duc de Nemours cause d'abord la jalousie de Mme de Clèves avant de lui ménager, une fois la vérité connue, un moment de complicité innocente avec le duc quand ils travaillent à réécrire la lettre pour détourner les soupçons de la reine contre le vidame. Ces histoires enchâssées n'en sont pas moins également lues, pour ainsi dire, pour elles-mêmes ; les aventures, les passions, les états d'âme de leurs héros ont alors le « charme qu'exerce de façon répétée la chose dite ici et maintenant ». En les relisant, on est frappé de voir combien elles contribuent à la tonalité désenchantée et tragique du roman en faisant de l'amour une passion dangereuse et chimérique, en peignant le monde comme un séjour d'illusion, d'inconstance et de vanité, contraire et au repos et au salut, et en nourrissant la crainte et la haine des passions qui amènent Mme de Clèves à choisir la retraite. Comment ne pas rapprocher les mots, rapportés par M. de Clèves et dits par Sancerre pleurant à la fois la mort et l'hypocrisie de sa maîtresse : « Je paye à une passion feinte qu'elle a eue pour moi le même tribut de douleur que je croyais devoir à une passion véritable. Je ne puis ni haïr, ni aimer sa mémoire ; je ne puis me consoler ni m'affliger. » de la crainte exprimée par Mme de Clèves : « M. de Clèves était peut-être l'unique homme du monde capable de conserver l'amour dans le mariage. Ma destinée n'a pas voulu que j'aie pu profiter de ce bonheur ; peut-être aussi que sa passion n'avait subsisté que parce qu'il n'en aurait pas trouvé en moi. Mais je n'aurais pas le même moyen de conserver la vôtre : je crois même que les obstacles ont fait votre constance. » ? La relecture révèle ainsi que l'apparente dispersion des histoires enchâssées sert en fait l'unité profonde du texte.

Outre l'étude de la dispositio, la relecture peut se consacrer à la poursuite d'un nouveau fil, celui de l'imaginaire poétique.

3) Le fil de l'image poétique

a. le mouvement réfréné dans *Phèdre*

Si l'imaginaire poétique associé au poison se repère aisément, sans doute dès la première lecture, dans *Phèdre*, nous voudrions porter notre attention sur un réseau d'images moins immédiatement perceptible, celui du mouvement réfréné. Présenté dès son apparition comme non stable, trahi

par des « genoux tremblants », le corps de la reine est le théâtre de mouvements incontrôlés, notamment dans le récit de sa première rencontre avec Hippolyte :

Je le vis, je rougis, je pâlis à sa vue ;
Un trouble s'éleva dans mon âme éperdue ;
Mes yeux ne voyaient plus, je ne pouvais parler ;
Je sentis tout mon corps et transir et brûler.

Le comble de cette instabilité intérieure réunit les deux héros dans leurs morts parallèles, toutes deux progressives, lentes, et pour tout dire en mouvement. Le corps « défiguré » d'Hippolyte répond au corps languissant de Phèdre, glacé peu à peu par un « froid inconnu ». Ni l'un ni l'autre n'ont pu réfréner le mouvement intérieur de leur amour. Or le motif du « frein », avec sa valeur propre ou métaphorique et les termes voisins de « fléchir », « dompter », « joug », autant de termes qui suggèrent et nient en même temps l'idée de mouvement, reviennent avec insistance dans la tragédie. La reconnaissance de ce réseau d'images fait de *Phèdre* La tragédie oxymorique du mouvement figé en plein essor.

b. la nourriture dans *Connaissance de l'Est* (P. Claudel)

On pourrait repérer la même présence souterraine d'un réseau de motifs et d'images autour de la nourriture dans *Connaissance de l'Est*. « L'homme qui dort avec un grand soupir remord à la terre profonde » (« Vers la montagne »). Quant au « Porc », « en tout il cherche la nourriture : il l'aime riche, puissante, mûrie... » ; « Le Riz » trace un parallèle entre les manières occidentales et orientales opposées de cultiver et de manger l'aliment primordial : « Nous ouvrons d'un soc fort dans la terre solide la raie où naît la croûte que nous coupons de notre couteau et que nous broyons entre nos mâchoires. [...] L'homme jaune ne mord pas dans le pain ; il happe des lèvres, il engloutit sans le façonner dans sa bouche un aliment semi-liquide. Ainsi le riz vient comme on le cuit, à la vapeur. » Au-delà des contextes divers et des proses différentes, s'élabore un imaginaire autour de la nourriture, chargée d'une double valeur, charnelle et spirituelle, symbole de ce qui unit et sépare à la fois l'Orient et l'homme de l'Occident.

c. l'eau dans *Pelléas et Mélisande*

Toute la pièce de Maeterlinck, dès la première scène, est sous le signe de l'eau, à la fois purifiante et mortifère : l'eau de la mer qui baigne le mystérieux royaume, celle des fontaines où se rencontrent Golaud et Mélisande, puis Mélisande et Pelléas, où se perdent couronne ou anneau de mariage, où se formule l'aveu, où se consomme le meurtre, l'eau stagnante et souterraine qui empoisonne le château. La voix de l'héroïne, « plus fraîche et plus franche que l'eau » est « de l'eau pure » sur les lèvres et les mains de Pelléas. Aux larmes de Mélisande mourante répond le déclin du soleil dans la mer. Apaisante mais fuyante, muette, insondable, l'eau est l'image double du double mystère de la féminité et de la mort.

Ainsi la relecture superpose à l'œuvre divers schémas qui s'affranchissent de la linéarité : elle délimite une architecture secrète avec ses symétries et ses parallélismes ; elle suit les différents réseaux d'images. Elle élabore autant de fil d'Ariane pour pénétrer (à la fois entrer dans et parvenir à connaître) le labyrinthe de l'œuvre. En même temps, cette relecture organisatrice, qui repère ce qui sous-tend l'œuvre nous oblige à revenir sur cette notion de texte que nous ne pouvons plus confondre avec l'œuvre intégrale. La relecture hiérarchise, isole dans une œuvre donnée des parties qui quoique appartenant à un tout « se font également reconnaître » comme des « ensembles clos qui porte[n]t [en [eux] le tout de leur signification. »

II. Relire un « texte » comme fragment

1) L'exercice de l'explication de texte ou la relecture professionnelle

Relire avec attention un texte ainsi isolé pour « nouer avec lui un rapport nouveau » porte un nom familier, celui d'explication de texte. Cet exercice scolaire et académique est précisément une pratique qu'on pourrait qualifier de professionnelle de la relecture. On y trouve une nouvelle métaphore du fil : « expliquer, écrivent P. Soler et C. Labre⁶, c'est dérouler les fils « impliqués » dans le tissu du texte... [C'est] les débrouiller, les développer. » Cette relecture sera minutieuse et détaillée, centrée sur la nécessité d'éclairer tous les implicites, de ne laisser dans l'ombre aucun sens et de rendre compte notamment de tous les phénomènes stylistiques.

a. Eclairer tous les implicites

Le « rapport nouveau » alors à nouer fait inévitablement intervenir des connaissances et des remarques extérieures au texte. Difficile, par exemple de vraiment bien expliquer les chapitres consacrés à l'éducation de Gargantua sans une mise au point préalable sur les controverses alors en vigueur entre tenants de l'éducation scholastique et partisans de l'humanisme.

b. Dévoiler le sens

Recourir au dictionnaire et situer le texte dans l'histoire de la langue est la condition nécessaire pour s'assurer de sa signification. C'est l'évidence pour les textes du XVI^e siècle que bien peu peuvent lire en profondeur sans lexique ou glossaire, mais même pour les œuvres des XVII^e et XVIII^e siècles dont la transparence est dangereusement trompeuse. Il n'est que de penser à tous les contresens possibles autour de l'« ennui » racinien.

C'est aussi le parcours essentiel à accomplir devant ces textes dits hermétiques, par exemple le sonnet en x de Mallarmé ou « El Desdichado » de Nerval. Dans ce dernier exemple, la relecture assure que l'hermétisme n'est pas le fait d'une lecture hâtive ou négligente, mais est constitutif d'un texte qui relève essentiellement de l'analyse stylistique.

c. L'elocutio

Cette analyse stylistique, enfin, appuyée sur les deux fondements précédents, est l'aboutissement de la relecture attentive et vigilante : définition du ou des registres de langue, repérage des figures, étude des sonorités. Là encore, elle suppose, pour bien relire, de recourir à d'autres livres : manuels et dictionnaires de rhétorique ou de versification. Le texte à relire s'inscrit nécessairement dans une tradition d'écriture indépendante du genre ou de la thématique. Ainsi, on réunira sous l'épithète de style périodique des textes aussi divers que la péroraison de *l'Oraison funèbre d'Henriette d'Angleterre* ou la fin du texte dit de la madeleine. On parlera du style coupé de Tacite ou de La Rochefoucauld.

Si le texte ainsi compris comme fragment autonome extrait d'une œuvre et susceptible d'une explication échappe partiellement à son contexte originel d'énonciation, si la relecture correspond alors à un certain rétrécissement du champ, la conception du texte comme fragment l'inscrit en même temps dans l'ensemble plus vaste de tous les textes écrits, du moins de ceux qui sont connus du lecteur. Dans cette perspective, la relecture nous fait croiser les notions de genre et/ou de forme littéraires et d'intertextualité.

2) Relecture et formes littéraires

a. Les stances au théâtre

⁶ *Méthodologie littéraire*, Paris, P.U.F., 1995.

Relire les stances du *Cid* en ayant en mémoire celles de *La Place royale*, de *Polyeucte* ou de la *Marianne* de Tristan amène à prendre pleinement conscience de la réussite esthétique qu'elles représentent en conciliant harmonieusement caractère lyrique et ornemental, mode littéraire et théâtrale assez brève⁷ et parfaite intégration à l'action. La relecture suppose ici de nouer et de tenir deux fils inséparables et opposés : le texte-fragment inscrit dans l'œuvre intégrale, appréhendé dans une linéarité et en même temps mis en parallèle avec d'autres textes-fragments.

b. Le poème d'amour

Pour commenter les poèmes qu'Aragon a consacrés à Elsa, on se trouve obligé de s'interroger sur la définition même de ce qu'on appelle poème d'amour. Il faut étudier comment ils renouent avec la tradition lyrique de l'amour courtois, et du pétrarquisme, par quelles nuances, quelles modulations ils s'en distinguent, sans oublier qu'ils se veulent également une obstinée défense et illustration de la versification.

3) Relecture et intertextualité, le fil intertextuel

Nous avons dit que la fragmentation du texte entendu comme extrait l'arrachait à son contexte mais le rendait à l'ensemble de tous les textes écrits. Cela nous amène à explorer maintenant les rapports entre relecture et intertextualité, entendue comme « relation de coprésence entre deux ou plusieurs textes »⁸. Certes, on peut repérer une intertextualité d'ensemble, entre les épopées d'Homère et l'*Énéide* de Virgile, entre l'*Odyssée* et l'*Ulysse* de Joyce, mais à l'examiner de près, les témoignages les plus éclairants d'intertextualité se lisent dans des détails, dans des extraits plus encore que dans des ensembles.

a. Relecture comparée du bouclier d'Achille et du bouclier d'Énée

La transposition d'art qu'est le bouclier d'Énée comparée au texte initial d'Homère met en valeur l'infléchissement historique et patriotique de l'épopée virgilienne, mais proclame aussi la dette et l'hommage envers l'inspiration grecque.

b. Beckett, la Bible et Shakespeare

Au contraire, chez Beckett, l'intertextualité est agressive et tourne en dérision. *Fin de Partie* est émaillée ici ou là d'allusions parodiques, voire blasphématoires (« léchez-vous les uns les autres ») à la Bible, à Shakespeare (*Richard III* (« mon royaume pour un boueux ! », *Macbeth*) ou à Baudelaire. Dans ce monde d'aveugles et d'infirmités où « tout est mortibus », la transcendance est absente, les textes fondamentaux de la culture, les classiques, ne subsistent qu'à l'état de bribes, de lambeaux déformés.

c. Relecture et parodie

Pour les textes explicitement parodiques, leur relecture, ainsi que celle de l'hypotexte est inscrite de façon programmatique dans leur nature même. Même si le *Virgile travesti* de Scarron charme par sa fantaisie, son rythme allègre dès la première lecture, le sel de la parodie, dans le récit de la fuite d'Énée avec Anchise et Iule, par exemple, réclame, pour être pleinement perçu, une relecture, en parallèle avec celle de *L'Énéide*.

Ainsi, le lien intertextuel, repéré parfois dès la première lecture, mais confirmé par la relecture et éclairé par la lecture croisée de l'hypotexte, précise et affine l'interprétation du texte. En tant que réécriture, au reste, l'intertextualité se fait reconnaître comme une forme achevée de la relecture. Mais ceci est une autre histoire...

⁷ Voir les analyses de J. Scherer : *La Dramaturgie classique en France*, Paris, Nizet, 1986.

⁸ G. Genette, *Palimpsestes*, Paris, Point-Seuil, 1982, p. 8.

La relecture ainsi définie dans son lien avec la théorie littéraire et l'intertextualité suppose de faire nouer au texte étudié des rapports nouveaux avec d'autres textes et invite le lecteur à sans cesse déplier et renouer les fils entre ces divers textes. Dans cette perspective, elle n'est pas seulement attention exigeante au texte relu, mais va-et-vient entre ce texte et d'autres dans une quête perpétuelle d'approfondissement. Tous les livres du monde sont l'œuvre d'un seul et même écrivain, selon Borges.

Si juste et profond que soit le point de vue de Claude Lefort, il pêche tout de même par une certaine étroitesse en faisant de la relecture une sorte de lecture professionnelle, passionnante, certes, mais détachée et en faisant du « charme » le privilège exclusif de la lecture.

III Le « charme » de la relecture

Or c'est parfois par la seule relecture, notamment par la relecture studieuse, que le lecteur découvre le charme du texte. Par ailleurs, il néglige d'autres aspects non moins avérés de la relecture : le plaisir d'une véritable redécouverte quand on relit à plusieurs années d'intervalle un texte non pas effacé, mais estompé, dont on retrouve, parfois sous un nouveau jour, les contours et les coloris ; l'abandon délicieux à un charme déjà éprouvé mais renouvelé ; une connaissance intime qui passe par la répétition et l'imprégnation plus que par l'analyse.

1) De la lecture contrainte au charme de la relecture

Nous avons pour l'instant étudié la question en considérant implicitement lecture et relecture(s) comme des activités libres et spontanées, mais nous savons bien que le choix d'une œuvre lue est aussi parfois imposé du dehors et commandé par un professeur ou un programme. Dans ce cas, une première lecture que ne motive ni la curiosité personnelle, ni un préjugé favorable peut fort bien être dénuée de tout charme, charme que susciteront en revanche des relectures dirigées, attentives, studieuses.

a. Le charme du cliché vaincu

Selon une idée reçue bien ancrée (nous savons depuis Flaubert que penser des idées reçues), les longs romans, de Balzac par exemple, sont parfois fastidieux, notamment les passages descriptifs⁹. Or ce qu'une lecture hâtive et distraite néglige comme superfétatoire se révèle à la relecture le plus significatif, le plus révélateur de l'art de l'écrivain. Pensons aux analyses stimulantes de M. Butor¹⁰, quand il fait de l'anecdote romanesque des *Misérables* un simple fil conducteur, un « feuilleton piège » qui relie des « grands arias » de Hugo sur des mots-thèmes (gamin, couvent, argot, égout), passages magnifiques qu'on peut être tenté de sauter comme des longueurs à la première lecture.

b. La fausse insignifiance

Certains textes, faussement transparents ou anodins, peuvent paraître ennuyeux au premier abord par leur limpidité même, par l'insignifiance apparente de ce qui s'y écrit. Ainsi, *Les Gommages* de Robbe-Grillet où se succèdent les interminables marches de Wallas, les achats inexplicables de gommes, les descriptions minutieuses d'objets sans importance : un quartier de tomate sur une assiette, par exemple. C'est la relecture qui permettra d'apprécier la construction savante de la narration, de

⁹ Sur les vertus de la description, nous renvoyons au rapport 2004, établi par J. Villani.

¹⁰ Dans « Victor Hugo romancier », *Répertoire II*, Paris, Minuit, 1964, p. 215-242.

donner toute leur profondeur aux descriptions anodines, de ressentir le charme abstrait, mais indéniable, de l'œuvre.

c. Le charme de l'hermétisme.

Par ailleurs, les textes hermétiques, quand ils ne fascinent pas immédiatement par leur étrangeté, leur fulgurance, leur hermétisme même, peuvent rebuter un lecteur désagréablement frappé par l'impression de ne rien comprendre, d'être rejeté par un texte qui se dérobe et se ferme, par une langue qui bouleverse les usages syntaxiques et lexicaux (« Barbare », dans les *Illuminations*, par exemple). Ce type de texte, loin de charmer, peut parfois susciter une sorte de peur. Seule une, voire des, relecture(s) attentive(s), une véritable explication de texte telle que nous l'avons définie *supra* permettent au lecteur d'accéder à un charme d'autant plus prenant qu'il s'est d'abord dérobé.

Le « charme » surgit donc parfois de la relecture. Mais en admettant qu'il ait opéré immédiatement, il n'est pas toujours vrai que la relecture en « délivre ».

2) Situation du lecteur

Dans la citation de Cl. Lefort, il est implicite que la relecture suit immédiatement la lecture. C'est omettre cette expérience connue de tout lecteur qu'est une relecture séparée parfois par de longues années de la première lecture.

a. Le Père Goriot

La lecture, pour ainsi dire naïve du *Père Goriot*, telle qu'on peut la faire à l'adolescence ou au sortir de celle-ci, amène vraisemblablement à une compassion sans réserve pour le père, une identification pleine d'admiration à Rastignac et une condamnation sévère de Delphine et surtout d'Anastasie. Un peu plus tard, le point de vue est différent : on perçoit mieux l'ambiguïté du « Christ de la paternité » ; Rastignac est vu avec plus de distance et moins de complaisance ; se superpose à la figure de l'étudiant pauvre celle de l'homme arrivé rencontré dans d'autres romans. Vautrin, nourri lui aussi par la lecture dans l'intervalle des *Illusions perdues*, de *Splendeur et Misère des courtisanes* et de *La Dernière incarnation de Vautrin* se détache comme le personnage le plus original et le plus intéressant. La relecture opère ici un charme différent de celui de la première lecture.

b. Le Misanthrope

Dans un autre genre, on peut opposer une lecture d'inspiration romantique du *Misanthrope*, lecture dominée par une fascination adolescente pour le farouche et solitaire défenseur de la sincérité et une relecture plus distante, appuyée sur une connaissance plus précise du contexte et des valeurs de la sociabilité, plus sensible aux contradictions et à la dimension comique du personnage d'Alceste.

c. Au Bonheur des Dames

Le Roman de Zola est susceptible d'éclairages multiples en fonction des relectures. Après une découverte en classe de quatrième ou de troisième où l'on peut s'attacher à l'intrigue à la fois sentimentale et morale de la petite vendeuse méritante qu'épouse finalement le patron séducteur transformé par la passion, on est plus sensible à l'aspect d'épopée moderne du commerce. On accordera alors plus d'attention à l'enterrement de Geneviève ou à la description de l'exposition du blanc¹¹ qu'aux scènes entre Denise et Deloche ou Denise et Mouret. Ces impressions de relecture se combinent, se superposent à celles de la première lecture sans les contredire ou les effacer.

Dans ces relectures effectuées après un long intervalle, le lecteur renouant avec le texte « nous effectivement un nouveau rapport avec lui », mais ce nouveau rapport n'est pas dénué de « charme ».

¹¹ Voir les analyses de J. Villani dans le rapport 2004, p. 29-30.

Mais celui de la première lecture est parfois entretenu, alimenté plutôt que dissipé par les relectures.

3) Figures de relecteurs

a. Rousseau et Plutarque

De cet abandon au « charme » de la relecture témoignent d'admirables figures littéraires de relecteurs. Écoutons ici Rousseau évoquer dans ses *Confessions* les soirées passées avec son père à lire Plutarque à l'âge de sept ou huit ans : « Plutarque surtout devint ma lecture favorite. Le plaisir que je prenais à le relire sans cesse me guérit un peu des romans ; et je préférerais bientôt Agésilas, Brutus, Aristide à Orondate, Artamène et Juba. De ces intéressantes lectures, des entretiens qu'elles occasionnaient entre mon père et moi, se forma cet esprit libre et républicain, ce caractère indomptable et fier, impatient de joug et de servitude, qui m'a tourmenté tout le temps de ma vie[...] Sans cesse occupé de Rome et d'Athènes, vivant pour ainsi dire avec leurs grands hommes [...] je me croyais Grec ou Romain ; je devenais le personnage dont je lisais la vie : le récit des traits de constance et d'intrépidité qui m'avaient frappé me rendait les yeux étincelants et la voix forte. Un jour que je racontais à table l'aventure de Scaevola, on fut effrayé de me voir avancer et tenir la main sur un réchaud pour représenter son action. »

Le texte est si éloquent qu'il se passe de commentaire et incite à l'extrême modestie. Loin de « se délivrer du charme de la lecture », le jeune Rousseau le recherche et visiblement le trouve à chaque fois. Le « charme » est alors celui de la répétition et la relecture n'est pas détachement et prise de distance mais identification renforcée, exaltation. Tout l'être participe à ces « intéressantes » lectures ; les commentaires qu'elles suscitent, la manière dont elles s'inscrivent dans la vie quotidienne de Rousseau et de son père en font une expérience vécue, intériorisée.

b. Julien Sorel et le Mémorial

Si Rousseau se met en scène comme relecteur passionné, Stendhal à son tour crée en Julien Sorel un héros qui puise sa « répugnance à manger avec les domestiques » justement dans *Les Confessions*. « C'était le seul livre à l'aide duquel son imagination se figurait le monde. Le recueil des bulletins de la grande armée et *Le Mémorial de Sainte-Hélène* complétaient son Coran. Il se serait fait tuer pour ces trois ouvrages. » Ainsi Julien rêve d'être « présenté aux jolies femmes de Paris » et d'être « aimé de l'une d'elles, comme Bonaparte, pauvre encore, avait été aimé de la brillante Mme de Beauharnais. » C'est par le mot « *Aux armes* [...] si souvent répété dans les récits de bataille du vieux chirurgien » qu'il s'encourage à aller la première fois chez M. de Rênal. C'est encore à partir du « livre unique règle de sa conduite et objet de ses transports » où il trouve « bonheur, extase et consolation dans les moments de découragement » qu'il se fait un devoir de prendre la main de Mme de Rênal. Le parallèle suggéré entre les exploits militaires de Napoléon et les triomphes de Julien sur sa timidité revient à plusieurs reprises..

c. Flaubert

Nous concluons cette rapide revue avec Flaubert qui fait la synthèse entre lecture découverte charmée, relecture analytique et critique et relecture imprégnation en citant d'abord une lettre à Baudelaire pour le remercier de l'envoi des *Fleurs du mal* : « Mon cher ami,

J'ai d'abord dévoré votre volume d'un bout à l'autre, comme une cuisinière fait d'un feuilleton, et maintenant, depuis huit jours, je le relis, vers à vers, mot à mot et franchement, cela me plaît et m'enchanté. », puis une autre à Mlle Leroyer de Chantepie où il déclare : « Ne lisez pas comme les enfants lisent, pour vous amuser, ni comme les ambitieux lisent pour vous instruire. Non. Lisez pour vivre. Faites à votre âme une atmosphère intellectuelle qui sera composée par l'émanation de tous les

grands esprits. Etudiez à fond Shakespeare et Goethe[...] Montaigne. Lisez-le d'un bout à l'autre et quand vous aurez fini, recommencez. »

Conclusion

Dans la perspective de Cl. Lefort, la relecture amène à nouer avec le texte un rapport analytique et critique qui substitue à la linéarité de l' « ici et maintenant » la profondeur et la superposition. Les changements de tonalité, la manière dont l'organisation de l'œuvre vise à des effets bien déterminés, la nature profonde de l'imaginaire qui la nourrit, voilà tout ce que met en lumière la relecture. Son travail même aboutit à la fragmentation du texte intégral en autant de textes qu'on peut extraire de leur contexte et étudier en fonction d'autres logiques que celle de l'œuvre intégrale. Ce type de relecture porte un nom familier à tous ceux qui s'occupent de l'étude des lettres : l'explication de texte qu'enrichissent les apports de la théorie littéraire et de l'intertextualité, eux-mêmes fondés sur la pratique patiente et répétée de celle-ci. Au « charme » ensorcelant de la première lecture « jouissance fondamentalement unitaire qui naît de l'écoute d'une symphonie », selon J. Gracq, succède le stimulant de la relecture, « plaisir intellectuel de la compréhension qui disjoint » (J. Gracq, toujours, sur l'explication de texte.) C'est négliger le pouvoir envoûtant que peut revêtir à son tour ce plaisir intellectuel. La relecture est parfois le seul moyen d'accéder au charme d'un texte, insensible au premier abord. Il est encore un autre type de relecture, fondée non pas sur la mise à distance du texte, mais sur son assimilation au sens propre du terme. Le rapport nouveau alors noué ne consiste pas à percer les secrets du texte mais à s'y perdre délicieusement, à faire du texte un élément concret de sa vie propre. Mais, dans la relecture-décryptage comme dans la relecture-abandon, on ne lit jamais deux fois le même livre. Et le paradoxe est que toute véritable lecture ne peut-être qu'une relecture, « ni tout à fait la même, ni tout à fait une autre », conclusion à laquelle arrivait déjà Sénèque conseillant à Lucilius de « certis ingeniis immorari et innutrir » (fréquenter des intelligences incontestables et s'en nourrir) et que nous rappelle aussi bien *A la Recherche du temps perdu* que *Finnegans Wake*.

RAPPORT SUR L'ÉPREUVE DE VERSION LATINE

établi par M. Othniel DOSSEVI

Le texte proposé pouvait paraître ardu lors d'une rapide lecture myope ; cependant une analyse patiente, s'appuyant sur les connaissances et compétences requises, permettait d'élucider maintes difficultés. La version requiert des compétences de lecture : il n'est pas illégitime d'attendre du futur professeur de lettres qu'il sache utiliser les indices et le paratexte, ici le titre, pour analyser le texte et en saisir l'unité. Nous rappelons ce conseil récurrent des rapports : procéder patiemment à plusieurs lectures du texte latin, pour en dégager le mouvement avant de se lancer dans la traduction. Ce préalable implique, est-il nécessaire de le souligner, un bon niveau de connaissances linguistiques, morphologiques, syntaxiques, lexicales : nous voulons croire que c'est la précipitation qui amène à prendre *fecere* pour *facere* (ligne 11), *civilibus* pour *civibus* (ligne 14), à ne pas voir la coordination dans *aeris tabularumque* (ligne 2). Enfin on ne dira jamais assez l'importance des connaissances culturelles, essentielles pour la compréhension de ce passage des *Annales*.

La période historique considérée est sans doute connue des candidats davantage à travers *la Vie des douze Césars*. Suétone montre comment, loin de Rome, Tibère se livre sans retenue à tous les vices qu'il avait jusqu'alors dissimulés. Tacite quant à lui insiste sur ceux qui se sont signalés par leur noblesse ou par leur avilissement, *insignes per honestum aut notabili dedecore* (Tacite, *Annales*, III, 65). Les deux historiens s'accordent pour relever comment le successeur d'Auguste cultive sa réputation de modération, *fama moderationis* (Tacite, *Annales*, III, 56), *moderationis simulatio* (Suétone, *Tibère*, 57), laissant le Sénat et les magistrats rivaliser d'asservissement pour lui complaire ou prendre les mesures impopulaires comme celle dont traite cette lettre.

Cet éclairage pouvait être utile mais n'était guère indispensable.

Le titre

Le titre proposé donnait au lecteur attentif beaucoup d'indices.

Lettre de Tibère au Sénat : on est à l'époque où Tibère, retiré à Caprée, ne participait plus que par correspondance aux délibérations du Sénat. La question soulevée ici est celle des *lois somptuaires*.

Qu'est-ce que des lois somptuaires ? Certains candidats se sont manifestement posé la question ; nous les renvoyons à Tite-Live (XXXIV, 1-8) et aux discussions sur la loi Oppia, avec le fameux discours de Caton dont les manuels et usuels de latin reproduisent de larges extraits aux différents niveaux du cursus scolaire. Ceux qui n'avaient aucune idée de ce débat sur la nécessité ou non de réprimer les excès, essentiellement du luxe, ont été évidemment handicapés par leur ignorance. C'était notre dessein de faire du titre aussi un élément de l'évaluation.

Faut-il donc rétablir les lois somptuaires ? La phrase interrogative impliquait deux remarques : d'abord elle explique pourquoi à la fin du texte la question reste posée, Tibère évitant prudemment d'y répondre ; ensuite, et la première phrase le confirme, elle pose le genre du texte : il s'agit d'un discours délibératif, nous avons ici une *suasoria* à laquelle il manque l'exorde et une grande partie de la péroraison.

Le titre, surtout quand il est complexe, n'est pas gratuit. Nous invitons donc les candidats à y consacrer un petit moment d'analyse.

Le mouvement du texte

L'extrait est remarquable, comme souvent chez Tacite, par l'économie des mots de liaison. Les connecteurs étant rares, il fallait être d'autant plus attentif à ceux, essentiellement adversatifs, qui marquent les articulations de la pensée.

Le premier paragraphe pose la délibération et son objet, les différents excès.

Ensuite exposition des avis en présence : d'un côté la nécessité de la répression, de l'autre (**sed**) la prudence de Tibère devant la complexité de la situation : les mêmes qui réclament la sévérité seront les plus prompts à crier au liberticide en cas de répression.

Commence alors l'argumentation proprement dite avec **Atqui** : or : la justification des deux positions mentionnées : la première : le bien-fondé de la demande des édiles. La métaphore du corps malade est suivie du *topos* de la dépravation consécutive à l'expansion romaine. Objet dérisoire, **quantulum, in levi habendum**. La seconde : **At hercule**, une question en revanche d'une grande importance, celle du ravitaillement de Rome, et surtout de sa dépendance alimentaire.

Hanc, patres conscripti, curam sustinet princeps : l'apostrophe permet de poser cette phrase comme une formule finale annonçant la conclusion. Voilà une préoccupation digne de Tibère. Il ne lui appartient pas de prendre des mesures touchant aux mœurs (d'autant plus qu'elles seront impopulaires), un prince a des vues plus hautes.

Cette lettre est ainsi un exemple de l'attitude ambiguë de Tibère : éluder les problèmes délicats qui lui sont soumis pour préserver sa *fama* ou sa *simulatio moderationis*.

Les connaissances culturelles essentielles pour la lecture de cette lettre

Le premier paragraphe qui n'est qu'une simple énumération des excès du goût de la Rome impériale pour la magnificence a paru aride, mystérieux aux candidats peu familiers des *realia* de la civilisation romaine :

La *villa* de plaisance évoquée ici, avec souvent parcs et jardins (*nemora* ligne 18) n'a rien de l'austérité de la *villa rustica* de Caton et n'est donc plus une ferme.

Familiarum numerum, tout comme *servitiis* (ligne 18) a été généralement compris, mais *nationes* a donné lieu à quelques bizarreries : il est vrai que le Gaffiot n'était pas ici d'un grand secours : il fallait comprendre que les cohortes d'esclaves qui composaient le personnel de service des riches Romains venaient de peuplades ou mieux d'origines variées.

Promiscas viris et feminis vestes ne posait pas de problème de traduction : pour la réalité évoquée ici nous pensons qu'il s'agit de l'abandon de plus en plus courant de la toge, jugée encombrante, pour des tenues comme le pallium en tout point semblable à la *pallia* des femmes.

Aes et tabulae (aeris tabularumque miracula), *lapides* sont les statues en bronze, les tableaux peints et les bijoux en pierres précieuses qui permettaient de rivaliser de luxe. Ceux qui ne connaissaient pas la vie quotidienne des Romains sous l'Empire ont perdu ici un temps qui leur a sans doute manqué dans l'analyse, plus délicate, du deuxième paragraphe.

Incerta maris et toute la dernière partie de la lettre posent le problème de l'annonce, de l'approvisionnement de la Ville en blé. Ce n'est pas là un problème nouveau et l'on sait l'exploitation politique que fit Pompée de ses succès sur les pirates qui en compromettaient la régularité.

Les connaissances linguistiques

Morphologie

Peu de difficultés. Les vrais latinistes ont aisément reconnu les subjonctifs ; *aggrediar* (ligne 1), *sanciat* (ligne 5), *indicat* (ligne 6), *velis*, *timeas* (ligne 11), *transcenderis* (ligne 12), *respicias* (ligne 16), les infinitifs passifs : *posci* précédé de *incusari* (ligne 5), *verti* suivi de *parari* (ligne 6).

Quis (ligne 3) exigeait plus d'attention pour être compris comme l'équivalent archaïque de *quibus*.

Seul **Vetere** (Ligne 11) était d'une difficulté légitime, surtout avec la proximité de *morbos veteres* (ligne 8). Mais le thème du texte, l'absurdité de toute autre forme amènent nécessairement à la seule analyse possible : **vetere** = **veteris** subjonctif présent passif 2^{ème} personne du singulier de *vetare*.

Syntaxe

Nous trouvons plusieurs emplois du subjonctif : **aggrediar** est un subjonctif délibératif, ouvrant opportunément le texte pour en préciser le genre ; *quid primum prohibere aggrediar* : que dois-je entreprendre / qu'entreprendre d'interdire pour commencer.

Si quis sanciat, indicat peuvent se lire comme des potentiels : si quelqu'un faisait voter une loi, fixait des peines. Ce peut être, lecture plus judicieuse, une supposition : que quelqu'un fasse voter une loi, ou encore que quelqu'un vienne à faire voter une loi, à fixer des peines.

Coercas, le subjonctif à la 2^{ème} personne du singulier marque simplement l'indéfini on : on réprime, tout comme **si velis... timeas, transcenderis, respicias**, mais nous avons admis le potentiel : si tu désirais...tu craindrais. Il est peu probable que Tibère s'adresse ainsi aux sénateurs, mais le caractère gratuit de la *suasoria* peut justifier un tel artifice.

En revanche *subvenerint* n'est pas un subjonctif parfait, mais un futur antérieur (confirmé par le futur antérieur *tuebuntur*) exprimant l'éventualité.

Quelques points délicats

Quis lapidum causa (ligne 3) : une fois reconnues la forme **quis** et la construction **génitif + causa** (*lapidum causa*), la proposition est d'une clarté évidente.

Une difficulté prévue : **ne irritamenta quidem eadem intra Italiam dominantibus** (ligne 14) : il fallait sous-entendre ici une forme de *esse* (*erant*) construite avec le datif pluriel **dominantibus**, participe présent substantivé par analogie de la construction grecque avec l'article, ou, plus simplement, apposé à un indéfini non exprimé. (cf. Ernout et Thomas, *Syntaxe latine*, §287). Les meilleurs ont su ici montrer leur savoir-faire en surmontant cet obstacle souvent avec aisance : « *les sollicitations n'étaient pas non plus les mêmes, il est vrai quand notre pouvoir se bornait au territoire de l'Italie* » / « *lorsque nous n'avions l'hégémonie qu'à l'intérieur de l'Italie* »

Les deux termes **ne ...quidem** soulignent les mots qu'ils encadrent : **ne corporis quidem morbos** = les maux du corps non plus, **ne irritamenta quidem** = les sollicitations, les excitations non plus.

La dernière ligne a désarçonné ceux qui n'ont pas saisi que Tibère éludait la question posée, parfois même après avoir parfaitement compris **illae oblivione, hae contemptu abolitae** (ligne 10) : de deux choses déjà nommées *hic* reprend celle qui a été énoncée en dernier lieu. ; **hanc curam** oppose donc ce qui intéresse, préoccupe Tibère, c'est-à-dire les problèmes de l'annonce, à la question soulevée par les édiles, abordée dans la première partie du texte et péjorativement résumée par **istud de quo aediles admonent. Hanc curam sustinet princeps** = voilà la préoccupation qu'assume un prince (généralité) ou le prince (que je suis, moi Tibère)

Lexique

Nous invitons une nouvelle fois les futurs candidats à une pratique régulière du petit latin, une des voies les plus sûres et les moins fastidieuses vers une maîtrise des constructions et du lexique latins.

Certaines confusions sont gênantes : **atqui** ≠ *attaque*, **tot quas** ≠ *tot...quot*, **at** ≠ *ac*, **quam** exclamatif ≠ *quam* relatif.

Que dire des candidats qui ont eu recours au Gaffiot pour **princeps** et **patres conscripti** avec des résultats souvent bien malheureux qui révèlent leur méconnaissance de notions élémentaires ?

Une fois ces difficultés surmontées, reste à traduire. Nous ne nous attarderons pas sur les fautes de langue. Nous préférons pour finir féliciter les nombreux candidats qui ont su rendre les métaphores adoptées par Tacite. Les *fortunati* admis qui auront la curiosité de lire ces lignes reconnaîtront dans la traduction proposée infra quelques tournures empruntées à leurs réussites.

Le jury s'est plu à accorder à 3 candidats la note maximale de 20. Nous leur associons dans nos félicitations les 20 candidats qui ont atteint ou dépassé la note de 18.

Traduction proposée

Que dois-je envisager d'interdire pour commencer et de ramener à la mesure d'antan ? La surface infinie de nos résidences de campagne ? les cohortes d'esclaves de toutes origines ? la masse d'or et d'argent ? ces merveilles que sont les statues et les tableaux ? les vêtements communs aux hommes et aux femmes ? ou encore ces extravagances propres aux femmes, à cause desquelles, pour des pierreries, on fait passer notre argent chez des peuples étrangers ou ennemis ?

Certes je n'ignore pas que dans les banquets et les cercles on dénonce ces abus ; on réclame que l'on mette des limites ; mais que l'on vote une loi, que l'on fixe des peines, et les mêmes beaux esprits ne laisseront pas de crier que l'Etat est bouleversé, que l'on prépare la perte des citoyens les plus en vue, qu'il n'est personne à qui l'on n'ait rien à reprocher. Or les maux du corps non plus, quand ils sont de longue date et se sont aggravés avec le temps, ne sont arrêtés qu'avec un traitement rigoureux et pénible ; quant à l'esprit, lorsqu'il est à la fois corrompu et corrupteur, la fièvre dont il souffre doit être calmée par des remèdes non moins puissants que les passions qui l'embrasent. Tant de lois imaginées par nos ancêtres, tant d'autres proposées par le divin Auguste sont tombées en désuétude, les premières par l'oubli, les dernières, ce qui est plus scandaleux, par le mépris, et ont donné plus d'assurance à l'abus du luxe. De fait si l'on désire ce qui n'a pas encore été interdit, on peut craindre qu'on ne l'interdise ; mais si l'on enfreint impunément les interdictions, il n'y a plus ni crainte ni retenue. Pourquoi l'économie régnait-elle jadis ? parce que chacun s'imposait une limite, parce que nous étions citoyens d'une seule et même ville ; les sollicitations non plus n'étaient pas les mêmes quand notre pouvoir se bornait au territoire de l'Italie. Mais nous avons appris par nos victoires sur l'étranger à dissiper les biens d'autrui, par nos victoires dans les guerres civiles à dissiper aussi les nôtres. Comme il est peu important, le sujet sur lequel les édiles attirent notre attention ! Comme on doit en faire peu de cas si l'on considère tous les autres problèmes. En revanche, par Hercule, personne ne propose de délibérer de ce que l'Italie a besoin des ressources de l'étranger, de ce que la vie du peuple romain est ballottée au gré des caprices de la mer et de ses tempêtes. Et puis, si d'aventure les richesses des provinces ne subviennent pas aux besoins des maîtres, des esclaves, des campagnes, nos parcs et nos résidences, n'est-ce pas, nous permettront de tenir ! Voilà, Pères conscrits, le genre de préoccupation qu'assume un prince.

RAPPORT SUR L'ÉPREUVE DE VERSION GRECQUE

établi par Mme Hélène FRANGOULIS

La langue grecque est indissociable de la culture hellénique. De même que les textes de prose ne peuvent être compris sans une connaissance élémentaire de l'histoire et de la civilisation, la traduction des textes poétiques nécessite la maîtrise des principales légendes de la mythologie grecque. Pour cela, la meilleure méthode est de lire et de relire, au moins en traduction, les poèmes homériques et les tragédies qui nous ont été conservées : elles ne sont pas si nombreuses ! Par exemple, connaître la pièce de Sophocle, l'histoire d'Ajax et de Tecmesse, aurait sans doute évité à de nombreux candidats de se lancer dans des interprétations maladroites et hasardeuses. Se familiariser avec les œuvres de la littérature grecque et avec leur contexte, tel est donc le premier conseil que je voudrais donner aux candidats qui désirent préparer le concours. Pour que ce rapport puisse constituer pour eux un instrument de travail, je rappellerai ensuite certains principes généraux :

- écrivez lisiblement et remettez une copie propre : les copies trop sales sont sanctionnées.
- ne proposez jamais deux traductions pour un même passage : le correcteur choisira toujours la traduction fautive.
- relisez avec soin votre copie, en vérifiant à la fois le texte grec et la traduction française, afin de vous assurer que vous n'avez rien oublié. Beaucoup d'oublis sont dus à l'étourderie et portent sur des phrases ou des segments de phrases ne comportant aucune difficulté. Or pour toute lacune, le correcteur comptera la faute la plus grave commise par les autres candidats sur le passage concerné. Si la copie est inachevée, l'inachèvement fera l'objet d'une pénalité supplémentaire.
- enfin, écrivez dans un français correct et compréhensible. L'épreuve de version grecque est destinée à vérifier les compétences des candidats, aussi bien dans la compréhension de la langue grecque que dans le maniement de la langue française. Traduire un texte grec ne vous autorise pas à inventer n'importe quoi et à écrire des phrases sans queue ni tête, en espérant que le correcteur arrivera à leur trouver un sens quelconque. Qui pourrait en effet deviner ce que peut bien vouloir dire : « Elle demanda quelque chose et moi je lui conduis le tapis laid d'une divinité et donne naissance au sien. » ?

Ces considérations m'amènent à un rappel important: les candidats au Capes de Lettres

Classiques sont destinés, s'ils réussissent le concours, à enseigner les langues anciennes et le français dans des établissements secondaires. Leur connaissance de la langue française doit donc être irréprochable : il est inadmissible que des candidats qui se destinent à devenir professeurs de Lettres classiques ne sachent pas rédiger en français un texte assez court sans commettre de fautes de ponctuation, d'orthographe ou de conjugaison. Quelques formes verbales trouvées cette année dans les copies étaient pour le moins fantaisistes !

J'en viens maintenant à l'extrait de l'*Ajax* de Sophocle qui constituait le sujet de la version 2005.

Morphologie :

Première erreur morphologique souvent constatée : le manque de précision dans la traduction des degrés de l'adjectif. Au v. 2, *μείζον* est un comparatif alors qu'au v. 18 *μέγιστον* est un superlatif : la différence doit être rendue en français.

Mais les correcteurs ont surtout remarqué de nombreuses erreurs d'identification sur les formes verbales. Par exemple, oublier au v. 7 que les aoristes thématiques en -ον (*ξυνηλθον*) ne sont pas obligatoirement des troisièmes personnes du pluriel mais peuvent être des premières personnes du singulier risquait de déboucher sur des traductions étranges, laissant croire que ce n'était pas Tecmesse qui était entrée dans la couche d'Ajax, mais une foule d'inconnus ! Quant à l'impératif présent *νόμιζε* (v. 13), l'absence d'augment montrait bien qu'il ne pouvait en aucun cas s'agir d'un indicatif imparfait. Je signalerai aussi le participe aoriste *ἔφεις* (v. 11) parfois pris pour un impératif, l'embarras manifeste des candidats devant l'aoriste passif *ξυνηλλάχθης* (v. 9) ou l'impératif *αἴδεσαι* (v. 22), ainsi que

l'inadmissible confusion entre ἐρῶ , futur du verbe λέγω (v. 16, 20) et une forme du verbe ἐρώω-ῶ . Cette méconnaissance profonde des verbes grecs ne peut qu'entraîner de graves problèmes de compréhension. Donner à ἐξέφυν (v. 3 : « je suis née de ») une valeur transitive revenait à dire que Tecmesse avait eu un enfant de son père. Même si de tels cas d'inceste existent dans la mythologie grecque, il vaudrait mieux ne pas confondre la compagne d'Ajax et la fille de Thyeste. Pour remédier à cette situation, un seul conseil bien sûr : la révision systématique des conjugaisons grecques et des verbes irréguliers. Et je répèterai une recommandation déjà présente dans le rapport de l'année dernière : les verbes irréguliers les plus fréquents doivent être appris par cœur, afin d'être immédiatement repérés dans un texte grec.

Syntaxe :

Je commencerai par un rappel de détail à propos d'une faute trop souvent commise :

ὦ + vocatif (v. 1) constitue en grec la façon normale d'interpeller quelqu'un et n'a aucune valeur emphatique. Il ne faut donc pas traduire cette formule par « ô » en français, et encore moins par « oh ! » ou « ho ! », en ajoutant à la faute de traduction une faute d'orthographe.

De plus, l'omission de certaines particules nuit gravement au sens. Par exemple, le v. 5 en comportait trois : δέ avec une valeur adversative, γάρ qui devait être rendu (au moins par la présence de deux points) et πού au sens de « sans doute », « je suppose ». Ces nuances étaient indispensables à la précision et à l'exactitude de la phrase. Je rappellerai aussi que devant un impératif, ἀλλά a une valeur exclamative (« Allons ! », v. 22) et qu'il faut à tout prix éviter de traduire μέν...δέ (v. 22-23) par « d'une part ... d'autre part », formule dont la maladresse sera inévitablement sanctionnée. Il existe des traductions plus élégantes.

Par ailleurs, on est en droit d'attendre des candidats au CAPES qu'ils maîtrisent parfaitement certaines tournures fréquentes de la langue grecque : la construction des verbes d'opinion avec la proposition infinitive (νομίζω aux v. 13-15), le génitif partitif (Φρυγῶν au v. 4, δεσποτῶν au v. 16), le tour ἔδοξε + datif (v. 5-6) au sens de « décider », les compléments du comparatif et du superlatif au génitif (v. 1-2, 18) et l'éventuel du futur (ὅταν θάνης v. 29).

De même, il est indispensable de connaître les différences entre le démonstratif et les divers emplois de αὐτός. Au v. 13, ταύτη ... τῆ ἡμέρᾳ signifie « ce jour-là » et non « le même jour » ou « le jour même » : dans le premier cas, le grec aurait employé αὐτός placé entre l'article et le substantif, dans le deuxième cas αὐτός placé avant l'article. On pourrait faire les mêmes remarques au v. 21 (τῆπι ταῦτα). Ce sont là des règles de base dans l'apprentissage du grec.

Enfin, un candidat au CAPES de Lettres classiques doit suffisamment maîtriser la grammaire grecque pour ne pas se laisser désorienter par certaines tournures : au v. 4,

εἴπερ τινός est une variante de εἴ τις (« s'il en est »), hellénisme très fréquent (cf. la *Nouvelle grammaire grecque* de Joëlle Bertrand, § 184). Le génitif de l'indéfini τινός (à ne pas confondre bien sûr avec l'interrogatif τίνας) s'explique par un accord avec au vers précédent. Quant à la construction du vers 19, il s'agit tout simplement d'une double interrogative dépendant de l'impératif ἴδετε.

Le jury attend donc des candidats au CAPES de Lettres classiques une connaissance précise de la morphologie et de la syntaxe, ainsi qu'une familiarité avec l'histoire, la civilisation et les grands textes de la littérature grecque. Un apprentissage régulier permettra aux candidats d'acquérir ces bases indispensables à la compréhension des versions proposées.

Il ne faut enfin jamais oublier qu'une bonne traduction doit être à la fois exacte par rapport au texte grec et rédigée dans un français irréprochable. Cet objectif est parfaitement réalisable, ce qui me permettra de conclure ce rapport sur une note positive, en rappelant que certains candidats ont su rendre toutes les nuances de la langue grecque dans un français d'une précision et d'une élégance remarquables.

RAPPORT SUR L'EXPLICATION FRANÇAISE

établi par M. Michel Meyer

Le présent rapport s'adresse avant tout aux futurs candidats, ceux de la session 2006, et des suivantes. Il a été élaboré à partir des remarques émises par l'ensemble du jury et n'évitera pas la reprise de nombre de considérations et de conseils figurant dans les rapports des années précédentes, rapports que les candidats sont invités à consulter. Ils se rendront compte que, d'année en année, les mêmes exhortations, et parfois les mêmes déplorations, sont répétées, répétition rassurante, expression d'une attente, commune à tous les jurys. Le désir d'être utile et concret nous conduira donc à suivre une démarche logique et chronologique : il sera d'abord question de la phase qui précède l'oral avant d'aborder le déroulement de cette épreuve et ses différentes étapes.

1. Avant l'oral : la préparation des candidats – le choix des textes – l'élaboration de l'explication

a) La préparation des candidats

Même si le CAPES ne comporte pas de programme (en fait son programme d'auteurs est celui des lycées et collèges : il est vaste !), il n'en reste pas moins qu'il faut le préparer. Il appartient à chaque candidat de compléter par des lectures personnelles, on dirait à présent cursives, une culture qui ne peut qu'être insuffisante si elle n'est faite que de hasard ou d'études d'œuvres menées dans le cadre d'un cursus scolaire ou universitaire. Est-ce si difficile lorsqu'on a choisi d'étudier et bientôt d'enseigner les lettres ? Un candidat à qui l'on demandait s'il connaissait telle nouvelle de Maupassant, au demeurant pas la moindre puisqu'il s'agissait du *Horla*, a répondu : « Je ne l'ai jamais étudiée », comme si lire, en soi, en dehors du cadre d'une étude imposée n'allait pas de soi pour un futur professeur de lettres. Certes, on ne saurait avoir « lu tous les livres », mais certaines lectures sont prioritaires. Peut-on ne rien connaître de Molière, de Voltaire, de Baudelaire, pour ne parler que de lacunes constatées par l'auteur de ces lignes, qui fut très étonné de voir qu'un étudiant en lettres pouvait ne pas connaître la distinction entre Spleen et idéal chez l'auteur des *Fleurs du Mal*, n'avoir jamais entendu parler de l'épisode du « nègre de Surinam » ou encore affirmer textuellement : « Molière, je situe mal... », avant de le classer finalement parmi les auteurs du dix-huitième siècle !

b) Le choix des textes

Le candidat tire au sort un bulletin et a le choix entre deux textes appartenant à des siècles et à des genres différents. Il dispose dans la salle de préparation de dix minutes avant de prendre sa décision.

On peut constater une évolution assez inquiétante en soi en ce qui concerne le choix des textes. La lecture des rapports des dix dernières années la traduit très clairement. Naguère encore, on mettait en cause le manque de courage de certains candidats qui choisissaient systématiquement les textes célèbres, extraits par exemple des grands romans du XIXe siècle, au détriment de passages sentis comme plus difficiles, extraits d'œuvres plus anciennes. Il n'en va plus ainsi aujourd'hui. La notion même d'œuvre canonique semble avoir disparu et on voit des candidats découvrir devant le jury « L'invitation au voyage » ou « Quand vous serez bien vieille » sans que jamais le commentaire ne prenne acte ni ne rende compte de la célébrité de telles pièces, qui font partie du patrimoine commun que les études littéraires devraient précisément avoir pour but de fonder. La dimension citoyenne, si souvent évoquée, ne s'accomplit sans doute que dans une telle construction. Il y aurait lieu de s'interroger sur la disparition de cette notion d'œuvre canonique, à laquelle une certaine érudition moderne conduisant à une spécialisation excessive et prématurée n'est sans doute pas étran-

gère. En tous cas tous les jurys sont unanimes pour constater l'évitement des grandes œuvres. Les romans célèbres du XIXe siècle sont ainsi systématiquement écartés au profit de textes du XVIIe ou XVIe siècle par des candidats manifestement peu armés pour les commenter.

c) L'élaboration de l'explication

Même si l'on peut regretter certaines ignorances, un candidat peut préparer, pendant l'heure et demie dont il dispose, une très bonne explication, même d'un texte qu'il ne connaît pas. Pour cela, il doit d'abord utiliser à bon escient les outils qui lui sont fournis. Tout d'abord, le plus souvent, le candidat dispose de l'œuvre complète dont le texte à commenter est extrait. Il lui est alors aisé de prendre connaissance de certaines œuvres intégrales très courtes. Un candidat qui avait choisi de commenter la scène d'exposition de *l'Île des Esclaves* n'avait pas songé à lire la dernière scène où le spectateur découvre la réussite du processus éducatif mis en place par Trivelin. Par ailleurs, ces éditions sont souvent annotées. Pour reprendre l'exemple de « Quand vous serez bien vieille », un candidat n'a pas compris l'expression « dans les ombres myrteux » et pensait que l'adjectif « myrteux » désignait le poète, omettant de consulter les notes qui en fournissaient une explication claire. Enfin il convient de bien utiliser les dictionnaires disponibles dans la salle de préparation. Un candidat qui soutenait étrangement que l'adjectif « nicettes » dans « Automne malade » d'Apollinaire signifiait d'après Littré, à la fois « vieilli » et « naïf » s'est rendu compte lors de la reprise que le premier adjectif indiquait simplement que le mot avait disparu de l'usage courant.

De plus, tout vrai lecteur est capable, en rapprochant un texte nouveau de ceux qu'il peut connaître, d'identifier les constantes et les différences qui forment le tissu textuel, trame complexe qu'il s'agit justement de déplier, c'est-à-dire d'expliquer, au sens étymologique du terme. On lira donc les textes en tenant compte du genre auquel ils appartiennent. On n'oubliera pas de commenter, par exemple, les rythmes et les sonorités des poèmes, de tenir compte des didascalies, de la double énonciation et du double destinataire dans le texte théâtral.

2. L'oral

Après avoir situé le texte, le candidat le lira avant de présenter un projet de lecture qu'il développera avant de conclure. Cet oral durera une demie heure et sera suivi d'un entretien d'un quart d'heure. La démarche adoptée pour l'explication ne change guère avec les années. Aussi ce rapport ne va-t-il pas la détailler. La grande majorité des candidats propose une explication linéaire des textes. Une démarche plus synthétique n'est pas à proscrire *a priori*, surtout dans le cas de passages un peu longs. Elle conduit cependant trop souvent à des analyses superficielles, voire, dans les cas extrêmes, à de simples relevés de champs lexicaux. On ne parlera pas de lecture analytique : cette expression désigne une démarche pédagogique et n'a donc de sens que dans une situation réelle d'enseignement.

La lecture des textes est très importante. Souvent les liaisons sont omises, ce qui crée des hiatus indésirables. Il importe qu'une lecture soit déjà porteuse de sens, qu'elle soit déjà une interprétation, au sens intellectuel et musical du terme. On pratiquera donc des ruptures de ton lorsque le texte l'impose. Dans le cas du texte théâtral, on ne lira pas les didascalies, sauf bien sûr dans certains passages où elles occupent une place inhabituelle. Il serait difficile de lire *Actes sans paroles* de Beckett en omettant les didascalies...

L'énoncé d'un projet de lecture constitue également une tape essentielle. Il ne peut être présenté qu'une fois le texte lu, de même que l'indication du mouvement de l'extrait. Il convient de prendre garde à la correction grammaticale de cette annonce. Un nombre croissant de candidats maîtrise

mal l'interrogation indirecte et des formules comme : « Nous verrons comment l'auteur s'y prend-il (*sic*) pour... » sont – hélas ! – monnaie courante.

Pour étudier un texte, rien ne vaut une approche personnelle, attachée à mettre en valeur, avec sensibilité et justesse, à la fois le sens littéral du texte et la pluralité de ses significations. Il est souvent inutile d'employer un vocabulaire trop complexe ou de faire appel à des notions théoriques qui, mal maîtrisées, dégénèrent en clichés. Pourquoi parler « d'effet de réel » lorsqu'on ne veut évoquer que le réalisme de telle page de Balzac ? Il n'est plus guère question de l'attente que tout lecteur ressent devant un texte sans que la notion « d'horizon d'attente » soit invoquée. Là encore, c'est la lecture, cette fois de textes théoriques (R. Barthes, H. Jauss) qui montrera, bien mieux qu'une connaissance de seconde main, la richesse et la pertinence de ces concepts.

Précisons enfin que l'explication relève d'une performance orale et que *l'actio* y joue un rôle. Un futur professeur ne saurait se contenter de lire devant le jury un texte intégralement rédigé. De même, on peut être légitimement inquiet de voir un candidat perdre tous ses moyens durant l'entretien. Loin de chercher à le mettre en difficulté, le jury ne souhaite que lui permettre d'explicitier telle interprétation, de situer tel fait dans un contexte plus large, voire de corriger telle erreur ou tel lapsus.

Ces considérations seraient incomplètes si l'on ne précisait que cette année, une fois de plus, le jury a eu l'occasion d'entendre certaines explications fines, pertinentes, parfois remarquables, qui ont montré que le goût de la littérature et de son étude ne s'est pas perdu.

RAPPORT SUR L'EXPLICATION D'UN TEXTE GREC

établi par Mme Marie-Anne Sabiani

Le rapport sur l'explication d'un texte grec du CAPES 2005 s'inscrit dans la continuité de ceux qui ont été publiés les années précédentes. Comme les années précédentes toute l'échelle des notes a été utilisée, de 00,25 à 20 ; comme les années précédentes le jury a été heureux d'entendre de belles explications, à savoir des traductions correctes – voire élégantes –, des commentaires qui témoignaient de la finesse d'esprit des candidats, de leur sensibilité littéraire et d'une connaissance maîtrisée des problématiques littéraires et des grands mythes ainsi que des principaux événements de l'histoire grecque : 27 explications ont été notées entre 18 et 20. Si le nombre d'excellentes prestations a augmenté par rapport au concours 2004, il apparaît que de nombreux candidats se sont présentés à l'oral en s'étant insuffisamment préparés à l'épreuve de grec : 70 explications ont obtenu une note comprise entre 00,25 et 02.

Les auteurs des textes à expliquer étaient cette année Hérodote, Lysias, Isocrate, Andocide, Platon, Démosthène, Eschine, Xénophon, Lucien, Longus pour la prose, Homère, Sophocle, Euripide, Aristophane en poésie. Ces auteurs n'ont rien, par eux-mêmes, de plus ou moins effrayants, et ce n'est certes pas au hasard qui fait sortir de l'urne tel ou tel texte que les plus ou moins bons résultats doivent être attribués. A titre d'exemple, mentionnons que tel candidat a obtenu un 18 sur un texte de l'*Anabase* de Xénophon, tandis qu'un autre recevait un 00,5 sur un autre texte tiré de la même œuvre ; de même, parmi les textes extraits de l'*Œdipe Roi* de Sophocle, un a été noté 18, un autre 01. Tous ces auteurs doivent avoir croisé la route d'un étudiant en Lettres Classiques. Il n'est nullement exigé d'un candidat qu'il sache tout sur tous, mais une forme de familiarité avec leurs écrits et le contexte dans lequel ils s'inscrivent est indispensable au professeur de Lettres Classiques que l'on aspire à devenir. Le présent rapport a pour but essentiel de rappeler que si l'épreuve orale de grec est – comme toute épreuve de concours – une épreuve qui présente naturellement des difficultés, elle n'en recèle pas d'insurmontables. Il convient de s'y préparer soigneusement pour pouvoir l'aborder avec confiance et sérénité.

L'épreuve

L'épreuve orale de langue ancienne est d'une durée de trente minutes. Les textes à traduire et commenter sont d'une longueur de dix-huit à vingt vers ou lignes. Les éditions de la bibliothèque du concours sont majoritairement Teubner et Oxford. La graphie du grec y diffère de celle à laquelle les étudiants sont le plus souvent habitués, celle de la Collection des Universités de France. Il est important de s'être familiarisé avec ces éditions avant l'épreuve orale.

Le candidat dispose de vingt minutes pour introduire rapidement le passage, le lire, le traduire, en présenter un commentaire. Dix minutes sont consacrées à un entretien avec le jury, durant lequel le candidat est invité à revenir sur des points de traduction et sur le commentaire, pour corriger d'éventuelles erreurs ou approfondir certains points. Rappelons que cet entretien ne peut jamais excéder dix minutes et qu'il ne peut non plus excéder le temps de parole utilisé par le candidat. Il convient d'utiliser au mieux ses vingt minutes et d'être en mesure de maîtriser son temps. Nul ne songe à nier que la situation de concours est anxiogène par définition et l'émotion de certains candidats est bien compréhensible. Cela fait partie du concours que de savoir la surmonter. Cette année, on a plusieurs fois déploré qu'un candidat soit incapable de maîtriser son débit et termine son exposé en moins de dix minutes, le commentaire se réduisant à trois phrases et n'ayant de commentaire que le nom que lui

attribuait le candidat. Il n'est pas inutile de regarder de temps à autre le jury et de s'adresser à lui, lors de l'exposé : cela permet de réguler son débit et d'établir un contact qui a quelque rapport avec celui qu'un professeur doit obligatoirement établir avec ses élèves.

Présentation

On attend du candidat qu'il présente le texte : cette présentation ne peut se réduire à une simple re-lecture du titre donné au passage et figurant sur le billet de tirage. L'excès inverse doit également être évité : il est inutile de réciter une biographie de l'auteur recopiée hâtivement dans le Dictionnaire Oxford ou de rappeler la généalogie d'Electre telle qu'elle figure dans les dictionnaires de mythologie qui sont à disposition en salle de préparation. Il est fortement conseillé de consulter ces ouvrages, pour se rafraîchir la mémoire ou prendre connaissance des dates d'un auteur qui, par malchance (entendez : manque de préparation), serait totalement inconnu ; mais les articles de dictionnaire ne peuvent en aucun cas se substituer à une introduction ou à un commentaire. Sont à éviter les truismes du genre : "Euripide est un grand auteur tragique qui a écrit de nombreuses tragédies grecques". C'est le passage en question qui doit être présenté. Il peut être utile de le replacer dans l'œuvre, si cette œuvre est connue du candidat. Si elle ne l'est pas, au lieu de se lancer dans des banalités sur la vie de l'auteur, il est préférable de se concentrer sur ce qui a été dégagé du texte, d'en annoncer simplement le sujet et les enjeux.

Lecture

Le moment de la lecture est important. Il faut s'être entraîné à lire du grec à haute voix. Bien souvent une lecture heurtée, hésitante, voire fautive (on a par exemple entendu ἡδῆνο – orthographe approximative ! – au lieu de ἡδονή), annonce une traduction des plus médiocres. Elle peut aussi tout simplement révéler un manque d'entraînement du candidat : en effet, une mauvaise lecture a pu être suivie d'une bonne traduction. Parmi les compétences spécifiques attendues du candidat admissible figure celle de lire le grec correctement. Le moment de la lecture doit être un plaisir pour le jury, et pour le candidat l'occasion de montrer, déjà, qu'il a vu, compris, les enchaînements logiques et la progression du texte.

Traduction

Le candidat procède ensuite à la traduction, en prenant les groupes de mots, posément, et en en donnant une seule traduction. Faire choisir au candidat entre deux traductions fait perdre un temps précieux lors de la reprise. On ne commente pas sa traduction, on n'hésite pas à haute voix devant le jury et on n'explique pas ses choix de traduction. Si un mot présente une ambiguïté dans le contexte, il pourra être opportun d'y revenir lors du commentaire. Prendre les groupes de mots ne signifie pas relire la phrase intégralement puis lire la traduction de cette phrase rédigée au brouillon. Il s'agit de montrer que l'on a vu comment s'organise et se construit la phrase grecque. Il importe de délivrer une traduction la plus fidèle possible et la plus élégante possible – si les deux exigences entrent en conflit, il faut évaluer l'importance de ce conflit : on privilégiera la fidélité jusqu'au point où cette fidélité entraîne une syntaxe fautive en français. Est-il besoin d'ajouter que la traduction doit être formulée dans un français impeccable ?

Commentaire

Le candidat peut choisir de présenter un commentaire linéaire ou composé, en fonction de la nature du texte et de sa composition. De même qu'il n'existe pas d'introduction formatée, il n'existe pas de

commentaire passe-partout. Il s'agit de dégager les enjeux d'un texte, de repérer ce qui en fait la spécificité, la force, de mettre à nu les mécanismes de construction du passage. Ce commentaire ne doit pas viser à être exhaustif – il ne saurait l'être, vu la brièveté du temps de préparation dont dispose le candidat – mais à mettre en valeur ce qui constitue l'intérêt principal d'un texte donné. Il semble que l'étude des champs lexicaux ait été particulièrement en faveur auprès des candidats cette année. Une telle étude peut se révéler utile, pour peu qu'elle ne se réduise pas à une description pure et simple du texte et qu'elle ne soit pas mise au service d'une paraphrase : à propos d'un texte des *Thesmophories* dans lequel un personnage proteste contre le sort fait aux femmes dans les tragédies d'Euripide, qu'apporte à la compréhension du texte le commentaire "on trouve le champ lexical du théâtre car Euripide écrit surtout des tragédies" ? Expliquer comment le vocabulaire du théâtre est utilisé par Aristophane pour produire tel effet sur les spectateurs d'une comédie aurait été plus intéressant que de rappeler qu'Euripide a écrit des tragédies. Dans le même ordre d'idées, il ne sert à rien d'insister sur les coordinations μέν... δέ d'un texte d'Isocrate pour dire que l'on a ici "un texte très construit", "des phrases longues fondées sur des parallélismes de construction et des antithèses". De quel texte d'Isocrate ne peut-on dire cela ? Il faut dépasser le stade de la description du texte pour s'attacher à la compréhension du projet de l'auteur. Le commentaire de texte est un exercice dont les règles ne varient pas selon la langue dans laquelle est écrit ce texte. Vous devez mettre au service du commentaire d'un texte grec les mêmes outils que ceux que vous avez coutume d'utiliser face à un texte français.

L'entretien

L'entretien – ou reprise – est un moment capital de l'épreuve. Il est impératif que le candidat reste concentré jusqu'à la fin. Le membre du jury chargé de mener cet entretien peut demander au candidat de reprendre tel passage : c'est donc que ce passage a été mal traduit. On perd du temps à redonner sa traduction lentement, en hésitant. L'exercice impose que le candidat soit en possession de tous ses réflexes pour se pencher à nouveau sur le texte – et non sur ses notes – en s'efforçant de reconstruire le passage incriminé. L'entretien n'a pas pour but de mettre le candidat mal à l'aise mais de lui permettre de corriger des erreurs, d'améliorer sa traduction, d'approfondir son commentaire. Une attitude constamment attentive, ouverte et dynamique face au texte a parfois permis à certains candidats de mettre en œuvre des connaissances qu'ils possédaient mais n'avaient pas su exploiter dans un premier temps.

Le temps de préparation

Pour cette épreuve de trente minutes, le candidat dispose d'un temps de préparation d'une heure. Les indications portées sur le billet de tirage (titre donné au passage, notes éventuelles), si elles ne peuvent faire office d'introduction ou de commentaire, doivent néanmoins être examinées avec le plus grand soin ; elles donnent des indices qui peuvent orienter la lecture du texte.

Des dictionnaires Grec-Français (Bailly, Magnien-Lacroix) sont à la disposition des candidats, ainsi qu'un certain nombre d'usuels dont certains ont déjà été mentionnés dans ce rapport. La présence du dictionnaire rassure le candidat mais, trop souvent mal utilisé, il peut se transformer en piège. En une heure il ne faut pas espérer chercher tous les mots dans le dictionnaire et rédiger l'ensemble de la traduction ainsi qu'un commentaire. Il faut s'empêcher de se ruer sur le dictionnaire. Le candidat doit d'abord prendre possession du texte en le lisant et en repérant les coordinations, en prêtant attention aux différents modes et à la manière dont éventuellement les propositions s'articulent entre elles. C'est l'ensemble du passage qu'il doit s'approprier, la fin permettant souvent d'en éclairer le début. Dans un second temps seulement, le dictionnaire est fort utile pour vérifier que tel verbe se construit avec tel mode, ou pour constater que ce mot inconnu a telle signification, illuminant toute la phrase

dans laquelle il s'intègre. On peut se laisser entraîner à des erreurs dans une première approche du texte : τὸ φῶς, φῶτος signifie "lumière", en effet, mais cela ne justifie pas que le candidat se satisfasse de cette traduction d'un vers d'Homère dans lequel Hector s'adresse à Pâris : "tu saurais de quelle lumière οἴου φωτός tu possèdes l'épouse." Le bon sens doit se révolter et conduire alors à ouvrir le dictionnaire, si on a oublié que ὁ φῶς, φωτός signifie "homme".

Le jury a parfois eu le sentiment que le candidat avait sacrifié la traduction, lors du temps de préparation, pour se consacrer au commentaire. Une des difficultés de l'exercice consiste justement à ne pas sacrifier l'une des deux exigences de l'épreuve au profit de l'autre. Le commentaire doit prendre forme peu à peu – ou du moins ses grandes lignes – pendant que s'effectue le travail de traduction. La brièveté du temps de préparation impose que les deux pans de l'exercice s'élaborent ensemble. Se poser à chaque phrase les questions : qu'est-ce que ça veut dire ? pourquoi le dire ainsi ? quel rapport avec ce qui précède ? aiderait grandement les candidats à corriger au fur et à mesure leur traduction et à proposer un commentaire digne de ce nom.

Se préparer à l'épreuve

Le dictionnaire ne serait pas un piège si le candidat au CAPES de Lettres Classiques se persuadait, tout au long de son année de préparation, qu'il ne résout pas tous les problèmes. On est confondu par les ignorances lexicales de certains candidats : est-il vraisemblable qu'un étudiant de Lettres Classiques n'ait jamais rencontré l'adjectif λευκός ? le verbe τίκτω ? est-il admissible de confondre βαίνω et βάλλω, χρῆναι et χρῆσθαι, ταῦτά, ταῦτα, et αὐτά ? Il faut avoir assimilé le vocabulaire de base pour être en mesure de se servir du dictionnaire à bon escient. Il est essentiel qu'un apprentissage régulier de ce vocabulaire fasse partie de la préparation au concours. Cette connaissance du vocabulaire facilite la première lecture du texte et, partant, sa compréhension globale.

Concentration et attention sont des facteurs indispensables à la réussite de l'épreuve ; encore faut-il posséder un minimum de connaissances préalables dans les domaines de la morphologie et de la syntaxe. Il importe de traduire correctement les temps des verbes, de ne pas considérer comme secondaire l'ambiguïté entre moyen et passif au présent. Certains candidats ont paru découvrir au moment de la reprise que πείθομαι pouvait signifier ou bien "je suis persuadé" ou bien "j'obéis". La forme εἶδον a plusieurs fois été reliée à οἶδα au lieu d'être correctement identifiée comme l'aoriste de ὀράω

. Quand une forme verbale se termine en -α" et ne comporte pas d'augment, dans un texte de Sophocle, la première hypothèse qui doit venir à l'esprit est qu'il s'agit d'un participe aoriste, non d'un indicatif aoriste sans augment. Inévitablement le désarroi des candidats face à des faits de langue qui ne peuvent être qualifiés que de très courants devait entraîner une traduction incorrecte, quel que soit le texte qui leur était échu. Il faut posséder une connaissance complète des conjugaisons, avoir une vision claire de la différence entre mode et voix – l'entretien a parfois fait apparaître des confusions graves sur ce point. Sans relâche, au cours de l'année, il faut revoir les différents emplois de l'optatif, la syntaxe de l'éventuel, les règles de la proposition infinitive, toutes les règles sans la maîtrise desquelles le grec demeure une langue obscure, voire effrayante. Cette liste n'est évidemment pas limitative ! Enfin, comment espérer traduire quand on n'est pas sûr de ses déclinaisons ? quand il n'est pas du domaine de l'évidence que τὸ τεῖχος peut être soit un nominatif soit un accusatif singulier ? que τεῖχους ne peut pas être un accusatif pluriel ?

Le jury a plusieurs fois été confronté à des candidats qui possédaient des connaissances morphologiques, lexicales et syntaxiques mais n'avaient pas réussi à terminer la traduction du texte. Peut-être s'agissait-il d'anciens grands débutants auxquels fait défaut la pratique des textes. Quoi qu'il en soit, il

faut acquérir cette pratique, il faut lire du grec, faire régulièrement du "petit grec", s'imprégner continûment de la langue grecque. Le plaisir du texte existe en grec aussi, ne vous en privez pas, et vous aurez souvent la bonne surprise de constater que certaines tournures vous sont devenues familières.

On ne demande pas au candidat au CAPES de posséder des connaissances encyclopédiques dans les domaines de la littérature, de l'histoire et de la mythologie grecques, mais le jury a été parfois surpris des ignorances de certains candidats : c'est la moindre des choses qu'un helléniste sache ce que sont les Guerres médiques ou l'expédition des Dix Mille ; qu'il puisse parler des positions respectives d'Eschine et Démosthène à Athènes quand pèse sur la cité la menace macédonienne, ou de la tyrannie des Trente ou du procès de Socrate. Cette liste non plus n'est pas limitative. C'est une culture minimale qui vous est demandée et qui vous est indispensable pour traduire et commenter les textes. Cette culture s'acquiert par la lecture des œuvres, y compris en traduction française, ainsi que des précis d'histoire et de mythologie qui sont facilement accessibles aux étudiants.

Comme le veut l'exercice, le présent rapport a insisté sur les défauts et les déficiences qui sont apparus durant la session. Il conclura en réaffirmant que l'épreuve orale de grec est une épreuve que l'on peut réussir, et parfois réussir brillamment, pour le plus grand plaisir du jury. Il aura atteint son but s'il peut persuader les futurs candidats que cette épreuve n'a rien de particulièrement redoutable, qu'une préparation régulière permet de l'affronter dans les meilleures conditions. Les candidats qui ont su faire vivre un texte et transmettre leur enthousiasme à leur auditoire en sont la preuve la plus sûre. Le jury a été heureux de partager avec eux cette expérience et espère pour les années à venir connaître en plus grand nombre encore ces moments où "plaisir du texte" rime avec "succès".

RAPPORT SUR L'EXPLICATION D'UN TEXTE LATIN

établi par Madame Sylvie Laigneau

Que peut attendre d'un rapport d'épreuve de concours un futur candidat ? Des conseils, des recommandations, des mises en garde, bien sûr, mais aussi, nous voulons le croire, une certaine familiarité avec l'épreuve en question. Il est en effet important, lorsque son tour de pénétrer dans la salle d'interrogation arrive, de ne pas avoir le sentiment de plonger dans l'inconnu, dans un monde hostile où chaque mot risque de déclencher une catastrophe, mais au contraire la certitude d'accomplir très exactement ce à quoi l'on s'est préparé toute l'année, afin d'éviter de se laisser déborder par la panique –chaque année, le jury déplore que des candidats, manifestement affolés, perdent devant lui tous leurs moyens–. Puisse donc ce rapport, autant que faire se peut, contribuer à la (relative) sérénité des candidats !

Le tirage au sort

Appelé par un appariteur et placé devant le panneau correspondant à la sous-commission devant laquelle il accomplira sa prestation, le candidat voit venir à lui un membre du jury, qui lui propose un « pot » (simple boîte en plastique) dans lequel se trouvent trois billets de tirage (deux de latin et un de grec, ou l'inverse). Le candidat en tire un au sort (à ce propos, éviter absolument les manifestations du type « pourvu que ce ne soit pas du latin / du grec » ou « ah, tant mieux, du latin / du grec », que l'on entend chaque année, qui augurent mal à la fois de la bidisciplinarité du candidat et de sa capacité à se maîtriser et qui, en outre, ne sont pas dénuées de ridicule lorsque la prestation n'est en fin de compte pas à la hauteur du soulagement exprimé) ; il le lit, et le remet au membre du jury qui va alors lui chercher l'ouvrage en question.

Sur ce billet sont précisés le nom de l'auteur, le passage à traduire (selon la difficulté, la longueur varie entre 18 et 20 lignes ou vers). L'édition utilisée est une édition unilingue, parfois Budé, le plus souvent Loeb ou Teubner : il faut donc manipuler ces éditions durant l'année ; l'édition allemande Teubner, en particulier qui, selon l'usage propre à cette langue, place systématiquement une virgule entre le verbe principal et la proposition subordonnée (*rogat, ut...* « il demande que... »), ce qui peut poser un problème de construction si on n'en a pas l'habitude. Le passage à traduire est accompagné d'un titre (par exemple Ovide, *Amours*, I, 2, 19-38 : « le triomphe de Cupidon ») ; ce titre a été choisi par l'examineur, il est donc capital d'en tenir compte ! Il oriente bien souvent le futur commentaire ; dans l'exemple cité, le terme de « triomphe » avait été employé à dessein, et attirait l'attention du candidat sur le fait que le texte proposé présentait une description parodique de la cérémonie romaine par excellence du *triumphus*.

Sur le billet figurent également, le plus souvent, des notes et un « chapeau » introducteur qui précise le contexte de l'extrait à traduire. Là encore, il est nécessaire de les prendre en compte. Dans la panique qui s'empare d'eux, certains candidats les oublient totalement, et se compliquent ainsi la vie ou vont au contre sens : tel billet stipulait par exemple cette année que, dans la tirade de la *Médée* de Sénèque dans laquelle l'héroïne éponyme se demande à elle-même si elle va tuer ses enfants et regrette que Jason n'en ait pas eu de Créuse, il fallait sous-entendre « considère que, fais comme si » devant l'expression *quicquid ex illo tuum est / Creusa peperit* (« tout ce que tu as venant de lui, c'est Créuse qui l'a engendré ») ; le jury, dont l'ambition n'est en aucun cas de piéger le candidat, a estimé que cette affirmation, telle quelle, pouvait rendre perplexe le candidat et lui faire perdre un temps précieux. Dans tel autre billet (César, *Bellum Civile*, III, 96), le titre « Après Pharsale » était précisé par le chapeau introducteur suivant : « Après leur victoire, les soldats de César font irruption dans le camp de Pompée », qui éclairait le début du texte : *In castris Pompei uidere licuit...* ; en tenir compte eût évité au candidat de traduire et de commenter comme si la bataille n'avait pas encore eu lieu...

Les candidats se demandent souvent quels sont les auteurs susceptibles d'être proposés. Il s'agit de tous les auteurs de latin classique, de Plaute à Apulée ; ne sont évincés que les auteurs chrétiens tardifs, tels Saint Augustin, Saint Jérôme... Nous souhaitons attirer l'attention des candidats sur le fait que ne sont en aucun cas exclus les textes « canoniques » de la littérature latine, et qu'il est parfaitement possible d'avoir à traduire et à commenter, entre mille exemples, le *Suaue mari magno* de Lucrèce, la mort de Lucrèce chez Tite-Live, la rencontre de Didon et Enée aux Enfers chez Virgile ou l'éruption du Vésuve chez Pline le Jeune. Il est donc du devoir de chaque candidat, durant l'année de préparation (et, si possible, bien avant...), d'avoir pris connaissance de ce que l'on aurait appelé il y a quelque temps « les plus beaux textes de la littérature latine » (voir *infra* : conseils de préparation) !

La préparation

Le candidat est ensuite conduit par l'appariteur dans la salle de préparation, où il dispose d'une heure pour traduire et commenter le texte qui lui a été donné. Dans cette salle se trouvent le Gaffiot, quelques ouvrages de mythologie ou de littérature. Attention néanmoins : un commentaire (ou une introduction) ne consiste pas en une notice de dictionnaire ! Ces ouvrages sont donc là pour pallier un oubli ponctuel, non pour remédier à un manque total d'idées...

Il est important de savoir gérer l'heure de préparation : si les connaissances du candidat en matière de littérature et d'histoire littéraire latines sont suffisamment sérieuses, la simple lecture du nom de l'auteur et du titre de l'œuvre doit lui procurer un « horizon d'attente », que le texte va confirmer ou (sait-on jamais, mais cela sera significatif aussi) infirmer. Comme pour l'exercice écrit de la version, il faut d'abord consacrer un moment à la lecture du texte dans son intégralité (le passage choisi formant évidemment un tout, il est possible que le milieu éclaire le début, ou la fin le milieu) ; là encore, si la préparation a été assez sérieuse, tout candidat doit être capable, à la simple lecture, de cerner « en gros » le sens d'un texte. Après cette première lecture, il faut reprendre le texte phrase par phrase pour en faire la construction ; à ce propos, comme on travaille sur des livres (et non sur des textes photocopiés) il est évidemment impossible d'écrire dessus : ceux des candidats qui ne peuvent absolument pas se passer de faire à construction « à l'écrit » (en soulignant les verbes, etc) sont donc priés, en dernier recours, d'apporter du papier calque et des trombones...

Ce premier travail doit se faire en une demi-heure environ. Il reste ensuite un quart d'heure pour proposer une traduction : rappelons à cette occasion que, comme la version de l'écrit, l'exercice de la traduction à l'oral est *aussi* un exercice de français qui, pas plus que la dissertation ou l'explication française, n'admet d'incorrection dans notre langue (par exemple, bannir définitivement « bien que » + indicatif, faute hélas fréquemment commise dans la panique, au prétexte que *quam* se construit en latin avec ce mode...).

Le dernier quart d'heure, au moins, doit être consacré à la préparation du commentaire.

La prestation devant le jury

Au bout de l'heure de préparation, l'appariteur vient chercher le candidat et l'amène dans la salle où se trouve le jury qui va l'interroger. Le candidat entre, salue le jury (rares sont les candidats qui oublient, mais presque tous se contentent d'un simple « bonjour ! », alors qu'il est infiniment plus poli –et donc apprécié– de dire, selon le cas « bonjour Mesdames, bonjour Monsieur » ou « bonjour Madame, bonjour Messieurs » ; tous ou presque, en revanche, ont proscrit le déplorable « bonjour Messieurs-Dames »), et est invité à prendre place au bureau situé face aux examinateurs.

L'interrogation est menée par un des membres du jury en particulier, mais les autres ont à tout moment la possibilité d'intervenir. La prestation du candidat comporte cinq étapes avant que le jury ne reprenne la parole ; il est nécessaire de les connaître : rien ne fait plus mauvais effet qu'un candidat qui demande –par exemple– au jury « dois-je lire le texte dans son ensemble avant de le traduire ? », insistant lui-même sur le fait que sa préparation a été médiocre et qu'il ne s'est même pas donné la peine de se renseigner sur les modalités de l'épreuve... :

▪ la première introduction

Très brève, elle est simplement destinée à présenter le texte que le candidat va lire et traduire, sans annoncer le commentaire qui en sera fait. Elle commence par « le texte que je vais traduire... » ou « le texte que nous avons sous les yeux... » ou toute autre formule de ce type, mais proscrit « CE texte... » (puisque l'on n'en a jamais entendu parler). Il est absolument inutile de s'y livrer à des considérations générales du genre « Virgile, très grand poète latin... ». Elle se contente de situer l'auteur dans son époque (sans raconter sa vie), de dire deux mots sur l'œuvre dont le texte est tiré (genre littéraire auquel elle appartient, en particulier), et de préciser la situation du texte dans l'œuvre en question.

Dès cette introduction, il est indispensable d'être *audible* : il faut parler suffisamment fort, suffisamment clairement et suffisamment lentement pour être compris ; ne pas oublier que le jury juge les compétences en langues anciennes de quelqu'un qui est appelé à enseigner et dont l'*actio* doit donc avoir un minimum de tenue. Un candidat inaudible est immédiatement interrompu par le jury, qui lui demande s'il lui est possible de parler plus fort (ou moins vite) : éviter *absolument* de répondre, comme une candidate l'a fait cette année, « non, mais si vous voulez, je peux rapprocher mon bureau de vous », augurant bien mal de sa capacité à se faire entendre de tous ses élèves...

▪ la lecture

On ne répètera jamais assez aux candidats à quel point, en langue ancienne comme en français, la lecture du texte est importante. Globalement, en langue ancienne, on sait souvent dès la lecture si le texte a été compris ou non, selon que les groupes syntaxiques ont été, ou non, respectés (certes, il y a chaque année des surprises mais, a priori, le jury est mieux disposé après une bonne lecture qu'après une lecture incohérente...). Lire à voix haute un texte en langue étrangère n'est sans doute pas un acte naturel ; on ne l'effectue correctement que si l'on s'y est entraîné durant l'année. Le texte étant pourvu d'un sens, en latin comme en français, on ne lit pas de la même façon un texte de Plaute et un texte de Cicéron, un extrait des *Amours* d'Ovide et un extrait de la *Phèdre* de Sénèque ; il ne s'agit pas de se transformer en comédien, mais de prouver au jury que le candidat, une fois devant sa classe, saura *aussi* faire vivre le texte. Certains candidats s'efforcent, en poésie, de pratiquer les élisions ; c'est une bonne chose, à condition de maîtriser l'affaire (nous avons le souvenir d'un candidat qui, cette année, élidait consciencieusement la voyelle terminale devant tous les i consonnes du mot suivant...). Le jury attend naturellement que le candidat sache que le y latin se prononce comme le u français.

▪ la traduction

Après la lecture de l'ensemble du texte, le candidat le reprend « groupe de mots par groupe de mots » (c'est-à-dire syntagme par syntagme), pour en proposer la traduction. Attention à ne pas aller trop vite : le jury doit pouvoir noter les passages sur lesquels il souhaite revenir durant l'entretien.

Une bonne traduction repose d'abord, à l'évidence, sur une bonne connaissance de la grammaire latine : cette année encore, comme chaque année, des prestations pitoyables ont été déplorées, de la part de candidats incapables de différencier un indicatif d'un subjonctif, de cerner les valeurs du subjonctif en proposition indépendante / principale ou le sens de *ut* + subjonctif ou + indicatif, perdus dans les déclinaisons (nous avons entendu *manus* déclinée comme *dominus* ; *regium* cité comme génitif pluriel de *rex*...) et dans les différents pronoms-adjectifs latins (systématiquement traduits par le démonstratif ou le relatif français), confondant passif et déponent, adjectif verbal et gérondif... Ces fautes grammaticales sont évidemment les plus lourdement sanctionnées.

Une bonne traduction repose aussi sur le respect de la logique du texte : dans tel texte où Salluste explique pourquoi il a fait le choix raisonné de se retirer de la politique (*Bellum Jugurthinum*, IV), est-il logique de traduire *otium meum* par « ma paresse », terme péjoratif, alors que tout le propos de l'auteur est de se justifier ? Pire, dans le texte sur la mort de Lucrece chez Tite-Live (*Ab Vrbe Condita*,

I, 58), peut-on raisonnablement traduire, à la fin du passage, lorsque Lucrèce a raconté à son père et à son époux ce qui s'est passé et s'est suicidée, *conclamat uir paterque* par « le mari et le père applaudissent » ?? au chant VI de l'*Enéide*, même si l'on n'a pas compris le passage où Enée aux Enfers rencontre Didon, peut-on vraiment traduire qu'il vient « dans l'intention de la prostituer » ??? Ce sont des exemples certes extrêmes, mais réels, qui montrent que certains candidats ont une approche des textes latins désolante, qu'ils les traduisent mécaniquement, sans accorder aucune attention au sens. De telles prestations obtiennent évidemment les notes qu'elles méritent, c'est-à-dire 0,5 ou 0,25...

En revanche, chaque année, et sur des textes pourtant autrement moins connus et autrement plus redoutables, le jury a la satisfaction d'entendre de très bonnes choses, qui prouvent que la syntaxe et la morphologie latines sont maîtrisées par le candidat, qui a en outre manifestement l'habitude du déroulement d'une phrase latine. Si le jury n'hésite pas à descendre très bas lorsqu'il le faut, il n'hésite pas non plus à monter la note lorsqu'il est satisfait, et il n'est en fin de compte pas très difficile d'obtenir, à l'oral de latin, une note comprise entre 15 et 20.

- la seconde introduction

C'est cette seconde introduction qui doit présenter le plan du texte et le projet de lecture du candidat, c'est-à-dire ce qu'il souhaite montrer dans son commentaire et les grands axes autour desquels il compte l'organiser.

- le commentaire

Il est absolument indispensable et, à tout prendre, il vaut encore mieux l'improviser en grande partie plutôt que de murmurer piteusement : « Je n'ai pas eu le temps de faire de commentaire ». Traditionnellement, on conseille de s'orienter vers un commentaire composé, plus synthétique ; mais le commentaire linéaire n'est pas à proscrire absolument, à condition de bien maîtriser le temps, et de ne pas se voir couper par le jury à moins de la moitié du texte...

Compte tenu du temps imparti et pour la préparation et pour la prestation (20 mn, tout compris pour cette dernière), le commentaire ne pourra pas être exhaustif, loin de là. C'est pourquoi le jury attend essentiellement que le candidat ait repéré les enjeux essentiels du texte et les ait présentés en s'appuyant sur des exemples précis, cités évidemment dans la langue originale. Là encore, un commentaire digne de ce nom ne pourra être présenté sans un minimum de culture concernant la littérature, l'histoire et la civilisation latines. Il est impensable qu'un candidat, interrogé sur l'enlèvement des Sabines chez Ovide (*Art d'aimer*, I, 109-126) soit incapable de rapprocher ce texte du même épisode chez Tite-Live ; de même, on ne peut tolérer d'entendre un candidat expliquer que « ce texte (la fameuse lettre 47 de Sénèque sur les esclaves, par ailleurs fort mal comprise) montre bien que les Romains avaient coutume de partager la table de leurs esclaves » ; de même encore, on ne peut être dénué de toute connaissance de la conjuration de Catilina, des guerres civiles, des empereurs julio-claudiens... Face à de telles lacunes, le jury est en droit de se demander ce que le candidat, s'il était reçu, enseignerait à ses élèves l'année suivante. Mais chaque année apporte, aussi, son lot d'excellents commentaires, et nous avons souvenir, par exemple, d'une très bonne prestation sur le sacrifice d'Iphigénie chez Lucrèce, au cours de laquelle le candidat a montré non seulement de bonnes connaissances mythologiques et philosophiques, mais également un grand sens littéraire dans l'analyse du texte.

Il est bien venu, dans la conclusion du commentaire, de montrer que l'on a un minimum de culture littéraire, et de rapprocher le texte que l'on a traduit de sa postérité (ce n'est pas toujours facile, mais quasiment obligatoire pour certains textes : il est par exemple difficile de ne pas évoquer Corneille à propos du combat des Horace et des Curiace chez Tite-Live, Louise Labé à propos des « poèmes aux baisers » de Catulle, ou Racine à propos de la *Phèdre* de Sénèque...).

Lorsque ces cinq étapes sont achevées (le jury, en règle générale, s'en assure par un « vous avez terminé ? »), il est temps de passer à la « reprise », c'est-à-dire à l'entretien avec le jury. Ce moment, nous le savons, est redouté par les candidats qui s'imaginent qu'il s'agit d'un moment de torture, durant lequel le jury va se faire un malin plaisir de cerner leurs lacunes... Soyez assurés qu'il n'en est rien, et que l'entretien est, bien davantage, une façon pour chacun de pouvoir « remonter » une note si besoin est, à condition du moins qu'il soit abordé de façon « positive » : trop de candidats, en effet, sentant que leur prestation initiale n'avait rien de remarquable, baissent proprement les bras au moment de la reprise, répondant aux questions du jury par monosyllabes incohérentes, perdant définitivement leurs moyens et préférant des absurdités, lorsqu'ils ne murmurent pas –cela s'est vu, ou entendu– « non, non, pas la peine, je ne sais pas... ». Le principal conseil que souhaite ici donner le rédacteur de ce rapport serait « du courage, que diable ! » Vous avez travaillé pour ce concours, alors, battez-vous pour l'obtenir ! Des prestations moyennes, chaque année, se voient finalement dotées d'une note plus qu'honorable parce que la reprise a été intéressante, et des traductions ratées se voient relativement rattrapées... Il faut savoir que, lorsqu'une traduction fautive est immédiatement corrigée à la reprise (par exemple, lorsque le jury dit « vous avez traduit *ut amet* par "lorsqu'il aime" » et que le candidat répond « non bien sûr, *amet* est un subjonctif, c'est donc une finale »), la note finale tient globalement compte de la correction, et non de l'erreur initiale : cela vaut la peine de s'y consacrer pleinement ! Le jury reprend donc les erreurs de traduction (en commençant, en règle générale, par les plus importantes, afin de laisser au candidat la possibilité de les corriger) puis, s'il reste du temps sur les 10 mn de reprise, revoit avec le candidat certains points de son commentaire, afin de lui faire préciser des choses, si besoin est.

Au bout des 30 mn réglementaires, le candidat est alors invité à quitter la pièce. Il est normal, précisons-le (ce n'est pas mauvais signe, contrairement à ce que s'imaginent certains candidats), que le jury n'ait rien manifesté, et n'ait en aucun cas laissé entendre ce qu'il pensait de la prestation. Le candidat sort en disant au revoir, comme il avait dit bonjour en entrant.

Comment se préparer à l'épreuve ?

Pour finir ce rapport, quelques conseils méthodologiques, comme il se doit. Le CAPES, rappelons-le, se prépare l'année du concours, mais aussi bien avant, puisque le candidat doit disposer de connaissances qu'il ne peut acquérir en une année. Cela dit, l'année même, il semble indispensable de :

-s'assurer, par des révisions systématiques, de la solidité de ses connaissances grammaticales. Il paraît normal d'attendre que le candidat *n'ignore rien* des phénomènes grammaticaux figurant dans une petite grammaire de base comme l'*Abrégé de grammaire latine* (Gason, Thomas *et alt.*, Paris, Magnard). On ne saurait tolérer, redisons-le, des lacunes concernant les déclinaisons, les conjugaisons et les bases de la syntaxe (sens des différentes conjonctions avec indicatif ou subjonctif, accord du pronom relatif...). A propos de la scansion, qui revient fréquemment dans les questions que se posent les candidats, il faut savoir scander l'hexamètre et le distique élégiaque (et bien sûr savoir que a bref et a long ne correspondent pas au même cas).

-apprendre du vocabulaire : ce n'est sans doute pas, en soi, la tâche la plus amusante, mais le candidat doit être conscient que, plus il saura de vocabulaire, et moins le texte lui restera opaque à la lecture. Chaque texte que vous voyez durant l'année doit être l'occasion de l'apprentissage d'une vingtaine de mots, choisis parmi les plus fréquents évidemment (pour savoir quels sont ces termes, il est possible d'avoir recours au *Dictionnaire fréquentiel et Index inverse de la langue latine*, publié par le L.A.S.L.A. à Liège, qui doit se trouver dans la plupart des bibliothèques universitaires). Là encore, entendre cette année un candidat traduire *forum* par « le banc de rameurs », au prétexte qu'il existe effectivement un *forus*, *i* qui a ce sens (prouvant ainsi qu'il avait cherché ce mot dans le dictionnaire) a consterné le jury...

-pratiquer le bien célèbre « petit latin ». Aux candidats qui l'ignoraient, rappelons que cette pratique consiste à prendre un ouvrage dans une édition bilingue (de préférence une œuvre attractive, les *Métamorphoses* d'Apulée, par exemple, se prêtent bien à cet exercice) et à lire le texte latin puis, au départ, le texte français, en s'efforçant de comprendre, à l'aide de la traduction, le fonctionnement de la phrase latine ; si l'exercice est poursuivi avec méthode et régularité (une page par jour environ), on s'aperçoit avec plaisir que l'on regarde de moins en moins fréquemment la traduction...

-se forger une culture de littérature et de civilisation latines. Il faut connaître les grands moments de l'histoire romaine, de la fondation de Rome à Domitien, au moins, et quelques dates importantes (fondation de Rome, guerres puniques, conjuration de Catilina, avènement d'Auguste, incendie de Rome etc) ; il faut connaître aussi les grands traits de la civilisation latine (esclavage, gladiature, élections et *cursus honorum*, place de la femme, grands courants philosophiques...) ; il faut, enfin, connaître les grandes œuvres de la littérature latine, d'abord en sachant les replacer dans leur contexte littéraire (qu'est-ce qu'une épopée ? une élégie ? une ode ? l'ouvrage de J. Gaillard et R. Martin, *Les genres littéraires à Rome*, Paris, Scodet, est à cet égard très utile), ensuite en ayant lu de larges extraits, au moins en traduction (il paraît indispensable de connaître les grandes lignes de l'*Enéide*, des *Métamorphoses* d'Apulée, de savoir en quoi les Elégiaques s'opposent à la morale traditionnelle, comment Salluste conçoit l'histoire...). Du reste, nous voulons croire que, pour des étudiants qui ont choisi les lettres classiques, ces lectures seront de l'ordre du plaisir et non du travail...

Puisse ce rapport avoir été utile à nombre d'entre vous, et amener devant le jury, l'an prochain, des candidats bien préparés, sereins, sûrs d'eux et, en un mot, heureux de ce qu'ils font !

RAPPORT SUR L'ÉPREUVE SUR DOSSIER

Langues Anciennes

établi par Mme Armelle Deschard

Qu'il soit dit tout d'abord que le jury a remarqué avec plaisir que certains des conseils prodigués durant les sessions précédentes avaient porté leurs fruits. Apparemment, les candidats ne paraissent plus ébahis quand on leur propose un dossier de langue ancienne. Il savent que ce sera le cas pour un tiers des candidats à peu près et semblent s'y être préparés. Dans les grandes lignes, les programmes des lycées et collèges sont connus. C'est bien. Des candidats ont montré de belles qualités à cette occasion, de la méthode, de la culture et un enthousiasme de bon aloi. Le jury a apprécié ces prestations dynamiques et raisonnables à la fois.

Cette note optimiste ne peut cependant pas cacher les difficultés qu'ont certains à faire autre chose qu'une lente paraphrase des documents qui leur ont été fournis. Les quelques rappels, les conseils modestes qui suivent n'ont pas d'autre but que d'aider les candidats de l'an prochain à surmonter leurs craintes devant cette épreuve spécifique.

L'épreuve

De quoi s'agit-il? D'une épreuve orale tout d'abord. Est-ce une évidence ? Sans doute, mais non pour tous. Or il y a à cela quelques conséquences fort importantes. Un candidat qui décrit d'une voix affaiblie les éléments de son dossier a toute chance d'ennuyer son jury, ou de lui faire perdre patience : un futur professeur doit veiller à la clarté de sa diction, articuler (cela s'apprend), regarder non ses notes mais ceux auxquels il s'adresse. On jugera aussi — c'est inévitable— la façon dont il s'adresse aux membres du jury : l'excessive timidité empêche toute communication réellement efficace ; la désinvolture est d'un fort mauvais effet. Osons souligner que le jury attend un minimum d'éducation et de courtoisie, car enfin l'on ne saurait enseigner la « citoyenneté » —objectif apparemment indispensable de tout dossier qui se respecte— sans donner l'exemple soi-même d'une tenue et d'une présentation irréprochable. Il faut donc se préparer en prenant toutes les occasions possibles de prendre la parole en public, apprendre à observer l'effet produit par telle ou telle attitude sur ceux qui écoutent. Enfin, que dire de l'importance de la qualité de l'expression ? Le jury attend du futur professeur de lettres classiques une langue correcte, voire élégante : il déplore et sanctionne les « ça », « ben », l'emploi d'un vocabulaire familier, les négations tronquées (« je vois pas », « il y a pas »), les interrogatives directes sans inversion, les indirectes avec inversion, les constructions aberrantes (« il y a un risque de faire plus attention » !) : il ne peut tolérer qu'on s'adresse à lui avec toutes les négligences de la langue orale de la jeunesse. Là aussi, les occasions ne manquent pas de s'obliger à la correction et à la clarté. Ce relâchement est particulièrement sensible bien évidemment dans la seconde partie de l'épreuve, forcément plus spontanée.

Il y a en effet deux moments dans l'épreuve sur dossier. Pendant la préparation qui dure deux heures, le candidat ne s'occupe pratiquement que de la première partie (trente minutes au maximum), durant laquelle il fait un exposé sur le dossier qui lui a été imposé. Quand son temps de parole est achevé ou lorsqu'il estime avoir terminé son exposé, il sort quelques instants, et le jury commente sa prestation et propose une note. Il fait alors rentrer le candidat et revient sur son exposé pour une durée qui ne peut être supérieure à celle de l'exposé. Affirmons encore une fois que la durée impartie au candidat n'est qu'une limite : il semble aussi sot de répéter longuement ce qu'on a déjà dit pour ne pas finir avant l'heure, que d'expédier rapidement son exposé en dix minutes, comme si d'avance on se savait

vaincu. Il n'est pas sûr d'ailleurs que tous les dossiers puissent ou doivent être traités dans une égale durée et la concision qui va à l'essentiel n'est pas toujours un défaut.

On voudra bien se souvenir aussi qu'à la fin de l'épreuve un des membres du jury pose une question de vie scolaire qui vérifie que le candidat s'est suffisamment renseigné sur le système éducatif et ses différents acteurs. Soulignons d'ailleurs que cette question est en général très facile, et ne réclame aucun développement savant : on peut dire en trois mots ce que sont les obligations du professeur, et énumérer brièvement les précautions que doit prendre un professeur de latin quand il veut emmener au musée local une classe de quatrième.

Les dossiers sont comme toujours d'origine différente. En majorité ils sont constitués de pages de manuels scolaires de collèges ou de lycée. Il est bien sûr plus facile de les examiner le jour du concours quand on en connaît sommairement les habitudes. Les membres du jury ont aussi donné à examiner des sujets de baccalauréat, des séquences prises sur Internet, des comparaisons de traductions différentes d'un même texte, des dossiers iconographiques, des extraits de bandes dessinées (Astérix), un dossier proposant des pistes pour étudier des inscriptions, un autre constitué de pages d'un même texte pris dans des éditions annotées différentes.

Les attentes du jury

Cette épreuve, effrayante pour certains, n'est pas si mystérieuse qu'on le croit parfois. Le dossier fourni aux candidats n'est jamais qu'un ensemble de pages qu'on pourrait destiner à la préparation d'un cours réel devant élèves. On dira que les candidats n'ont jamais enseigné. C'est vrai. Et c'est justement pourquoi on ne lui demande pas de « faire un cours » mais bien d'examiner des documents qui lui permettront éventuellement de faire ce cours en situation. Il doit alors penser que cet extrait de manuel, cette page de grammaire, ce dossier iconographique sont ce qu'il aurait comme matériau de base.

Affirmons d'emblée que l'épreuve relève du genre argumentatif et non du genre descriptif. Pour argumenter il faut des idées et des exemples, ce qui n'est pas nouveau.

Pour que les idées soient pertinentes, il faut et il suffit qu'elles **répondent à la question posée** —et c'est tout de même la moindre des choses: si l'on demande de comparer des extraits de manuels sur la proposition infinitive, l'essentiel de la problématique est bien une comparaison entre des méthodes et non la récitation d'un catéchisme sur l'importance des instructions officielles et sur la conformité de ces pages avec ces instructions. Répétons encore que l'essentiel n'est peut-être pas d'émailler un exposé inopérant de mots comme évaluation formative ou démarche inductive, mais bien de faire saisir qu'on a compris une démarche pédagogique, et qu'on l'apprécie en fonction de ce qu'on sait et de ce qu'on imagine du niveau des élèves. La question posée donne parfois des indications bien précieuses ; des erreurs de lecture ou de compréhension du sujet sont évidemment désastreuses. Les indications de cette question permettent d'orienter sa réflexion sur un point particulier (il faut alors choisir dans les pages ce qui s'y rapporte) ou sur la totalité du document (il faut alors tout étudier). Si l'on mentionne un point de civilisation (le « théâtre grec ») il ne suffit pas de recenser toutes les parties du chapitre, de les examiner sans but précis mais bien de mettre son examen dans la ligne du sujet, le théâtre. La question peut faire porter l'essentiel sur un point de grammaire, l'ablatif absolu ou l'étude du pronom personnel en grec. Si cette précision n'est pas donnée, c'est qu'il faut envisager les pages dans leur globalité : on ne saurait exclure par exemple l'iconographie riche ou pauvre, hors de propos ou bien choisie, de tel ou tel ensemble. Négliger l'intitulé — ou mal l'examiner— conduit à des erreurs fâcheuses.

Le jury attend avant tout d'autre part un **examen attentif** du dossier, qui procurera les exemples nécessaires. Les candidats regardent souvent de bien trop loin les pages qui leur sont proposées et ce d'autant plus que dans l'ensemble il s'est efforcé de proposer des dossiers courts (deux doubles pages par exemple, parfois une seulement). Que certains puissent examiner une seule double page constituée de traductions différentes du début de l'*Enéide* sans jamais « entrer » véritablement dans

le texte suscite un réel étonnement ! Quel que soit le niveau de la classe envisagée, il convient de lire scrupuleusement les textes (ils sont le plus souvent accompagnés d'une traduction) et repérer les difficultés, les coquilles parfois. Cette lecture attentive est seule à permettre un exposé riche et pertinent. On ne saurait faire l'économie des exercices : comment parler des objectifs ou de la démarche de pages de manuel sans faire les exercices proposés en regard de la leçon, et chercher s'ils sont réellement faisables par de jeunes élèves par exemple ?

On le voit, les qualités qui permettent de réussir à l'épreuve ne devraient pas être si mal partagées. Il faut avant tout des qualités de lecture et un solide bon sens. Bien des naïvetés seraient ainsi évitables. Est-il légitime de penser par exemple que plus un chapitre est dense et riche meilleur il est ? Quand on examine l'iconographie, ne faut-il pas immédiatement s'interroger sur le rapport qu'elle entretient avec le thème du chapitre ? Effet décoratif ? Visée pédagogique ? Quand doit-on « faire traduire » ? Est-ce toujours nécessaire ? Si oui (ou non) pourquoi ? Répétons que le jury n'a pas d'idée préconçue, qu'on peut développer sa réflexion sans crainte. Les bonnes surprises sont toujours venues de candidats qui s'engagent, qui prennent position, qui vont à la recherche du concret et qui possèdent **esprit critique et culture**. Le jury attend un jugement sain sur les documents, sans frilosité excessive : les candidats croient encore trop souvent que tout ce qui écrit est « parole d'évangile », et n'imaginent pas un instant qu'un sujet de baccalauréat puisse contenir la moindre coquille (certains le disent même franchement).

Quant à la culture (langue et civilisation) elle semble fort inégalement répartie entre les candidats. Est-il raisonnable qu'un dossier sur César désarçonne ou révèle des lacunes inimaginables en histoire ? Qu'on ne puisse judicieusement parler de l'iconographie d'un chapitre de grec parce qu'on ne sait pas ce qui rend différents les trois ordres, dorique, ionique, corinthien ou quand on ignore le nom des monuments que l'on trouve sur l'Acropole, mis à part le Parthénon ? Qu'on ne songe pas à relever des faits de langue simples qui caractérisent tel ou tel texte latin (mode, temps verbaux) ou les procédés d'écriture (répétitions, stichomythie, figures) qui peuvent conduire à l'étude des registres ? Qu'on ne sache faire des exercices sur *ne/cum/ut* proposés en seconde ? Qu'on puisse proclamer qu'un texte grec ne contient pas de verbe en –mi, quand on en trouve un à l'aoriste ?

Disons enfin un mot de l'importance de la reprise. Un futur professeur doit savoir écouter. Un candidat doit entendre les questions qu'on lui pose. Ce dialogue qui constitue la seconde partie de l'épreuve n'est absolument pas destiné à tendre on ne sait quel piège. Au contraire, il s'agit de conduire le candidat à explorer des pistes qu'il a abandonnées, à reprendre des erreurs, à approfondir son étude des textes. Ouvert et spontané il marquera des points. Qu'il répète sans se remettre en cause en aucune façon le discours qu'il a déjà tenu, et il montre qu'il a mal compris la nature de cette reprise et finalement la nature même de l'épreuve sur dossier. Certains ne bronchent guère quand on leur pose la question brutale « quel était le titre du chapitre ? », et semblent même trouver pareille interrogation totalement incongrue. Comment n'imaginent-ils pas qu'il y a là l'indice fort fâcheux qu'ils ont perdu de vue l'essentiel à un moment au moins ? Et que penser de ceux qui n'osent pas dire qu'ils n'ont pas fait les exercices d'un chapitre de grammaire et restent dans un flou qu'ils croient stratégique ?

Le jury voudrait finalement insister sur un point : les qualités attendues lors de cette épreuve sont bien souvent les mêmes que celles qu'on attend dans les deux autres épreuves, savoir disciplinaire, rigueur, esprit critique et culture personnelle. Elles sont des gages pour l'avenir : ainsi armé, le futur enseignant sera capable de transmettre un savoir et une culture et de s'adapter avec bon sens aux évolutions inévitables de la pratique du métier. Puissent ces quelques remarques avoir contribué à convaincre qu'il ne faut rien voir là qui ne soit à la portée d'un candidat sérieux.

RAPPORT SUR L'ÉPREUVE SUR DOSSIER

Français

établi par Mme Evelyne Ballanfat

Décrite dans les rapports précédents, commentée, analysée, l'épreuve sur dossier pose encore problème. Si certaines prestations révèlent une aptitude réelle à maîtriser l'exercice, un nombre encore important de notes très basses indique un manque de préparation et une incompréhension des enjeux de cette épreuve. Il est donc essentiel que les candidats en comprennent bien la raison d'être et les modalités pour la préparer efficacement et répondre aux attentes du jury. Le but du rapport qui va suivre est de proposer aux futurs candidats, à travers le bilan de l'oral 2005, et en référence à des rapports antérieurs, une sorte de vade-mecum qui l'accompagnera dans sa préparation. D'emblée, cette première évidence ne semble pas si claire pour tous. Si l'on admet que l'exercice de traduction d'un texte latin ou grec suppose un entraînement régulier tout au long de l'année, il n'en va pas de même pour l'oral sur dossier. Osons donc cette première affirmation : **l'épreuve sur dossier doit se préparer durant l'année, et il est possible de trouver une méthode efficace.** Pour chacune des étapes qui sera abordée, nous rappellerons ce qui est attendu du candidat, puis, à travers des exemples authentiquement relevés dans les prestations de cette année, nous observerons ce qu'il faut viser ou éviter ; enfin, nous ferons les suggestions proposées par les différentes commissions pour améliorer la qualité des contenus et leur exposé devant le jury.

I Comprendre l'épreuve : ses enjeux et ses modalités :

De manière récurrente, les rapports indiquent de façon très précise le cadre institutionnel et les textes réglementaires qui régissent tout concours de recrutement national. Il semble que les candidats limitent cette information à un simple cadre administratif qui ne les concerne pas et oublient d'y chercher **l'esprit même de l'épreuve.** Or, un premier enseignement est à tirer du contenu de l'arrêté du 3 août 1993, modifié par celui du 4 septembre 1997, qui donne les précisions suivantes concernant l'épreuve sur dossier :

Elle permet au candidat de démontrer :

-qu'il connaît les contenus d'enseignement et les programmes de la discipline au collège et au lycée ;

-qu'il a réfléchi aux finalités et à l'évolution de la discipline ainsi que sur les relations de celle-ci aux autres disciplines ;

-qu'il a réfléchi à la dimension civique de tout enseignement et plus particulièrement de celui dans lequel il souhaite exercer ;

-qu'il peut faire état de connaissances élémentaires sur l'organisation d'un établissement scolaire du second degré.

Deux types de réflexion s'imposent à cette lecture et en réponse à ce que certains oraux ont permis d'entendre. Tout d'abord, comment comprendre ce type de réflexion dans le concours du CAPES de lettres classiques ; ensuite, que tirer comme enseignement des différents points qui viennent d'être précisés ? Comme l'exprimait très clairement le précédent rapport de 2004, le CAPES est bien « un concours de recrutement de futurs professeurs de lettres ». Par conséquent, il s'agit de vérifier les aptitudes des candidats à entrer dans ce métier. Si une telle conception est bien comprise de tous, elle doit éviter les deux défauts suivants rencontrés dans les exposés :

1) l'ignorance totale du contenu des livres scolaires et la découverte naïve de l'existence des élèves : « Ce manuel propose une séquence très bien faite parce qu'elle respecte le programme » ; ou : « l'élève est particulièrement sollicité par les questions posées à la suite du texte » ; on ne saurait que trop remercier les manuels de respecter les programmes officiels et de s'adresser à des élèves...

2) la confusion entre une réflexion didactique et une simulation de pédagogie : « bien sûr, pendant que mes élèves travaillent, je passe dans les rangs... » C'est bien la validation du CAPES pratique qui viendra vérifier sur le terrain les qualités de mise en œuvre du professeur stagiaire.

Ce qu'il s'agit donc de montrer le jour de l'oral, c'est **la capacité à construire une réflexion didactique mettant en jeu à la fois la connaissance des programmes et les finalités de la discipline dans le cadre d'une problématique librement élaborée.**

Que faut-il lire alors, et avant toute chose ? **Les programmes officiels de collège et de lycée**, et bien repérer quels sont les différents domaines linguistiques et littéraires qui sont abordés pour chaque niveau, quels sont aussi les liens qui existent de l'un à l'autre. Une connaissance claire et précise permettra, entre autres, de faire l'étude comparative d'un même texte exploité pour un niveau de collège et un de lycée, par exemple l'incipit des « Confessions » de Rousseau dans un manuel de troisième et dans un manuel de première. L'évolution de la discipline mérite aussi que l'on réfléchisse aux finalités de son enseignement, et il importe de revoir la notion de **discours** si mal comprise et souvent déformée. Pour cela, et avant même de se référer à des travaux universitaires dont la lecture est certainement enrichissante, on essaiera de maîtriser la terminologie couramment employée dans des grammaires pratiquées par les élèves. Combien de termes savants et parfois cités mal à propos cachent une réelle confusion entre « discours, genres et registres ». On est étonné de devoir rappeler qu'une **définition claire de la terminologie** permet de mieux conduire l'approche d'un texte et que le flou dans l'esprit d'un futur professeur ne peut qu'entraîner confusion plus grande encore dans la tête des élèves à venir.

Si, par ailleurs, il est demandé d'avoir réfléchi à « la dimension civique » de tout enseignement, cela ne signifie pas pour autant, et de manière caricaturale qu'on décerne aux écrivains un label de citoyenneté. Quelle ne fut pas la surprise d'une commission de découvrir « la dimension citoyenne de l'œuvre de Marcel Proust » pour la seule raison qu'elle dressait un portrait souvent critique de certains aspects de la société ! Dans une autre, à propos de la « Lettre de Gargantua à son fils Pantagruel », « il faut que le français soit utile dans la vie de tous les jours »... Ne tombons pas dans la caricature et point n'est besoin d'insérer à tout prix le mot « civique » ou « citoyen » dans un exposé si le contenu ne s'y prête pas directement. En revanche, que l'on montre à quel point un texte argumentatif peut développer l'esprit critique, valoriser l'engagement, c'est certainement une meilleure façon de prouver au jury que l'on est conscient de sa future mission : entraîner de jeunes esprits à la réflexion et à l'analyse critique pour se forger une opinion personnelle.

Quant à la connaissance de certains aspects élémentaires de la vie scolaire, elle est assez souvent satisfaisante, et on ne peut que se féliciter de la prise en compte du futur contexte professionnel.

Les **modalités** de l'épreuve entraînent un certain nombre de remarques sur la manière dont le candidat doit prendre connaissance des documents qui lui sont proposés. Le fait qu'il s'agisse d'un **dossier** implique que l'on examine soigneusement **tous** les éléments qui le composent, et que l'on vérifie, à l'aide de l'énoncé, **si tous les éléments sont à étudier**, ou si certains ne sont pas joints en annexe : pour situer un chapitre dans une progression annuelle, par exemple, on peut joindre le sommaire. En aucun cas, l'exposé ne devra comporter une étude détaillée de ce sommaire. Tel candidat a ainsi perdu un temps précieux de son exposé sur ce type de commentaire, alors qu'il suffisait d'observer la place du chapitre proposé et d'en faire des déductions. Ces remarques générales trouveront plus de précision dans la suite du rapport correspondant à une étape ultérieure, précisément lorsque le candidat, le jour de l'épreuve, doit comprendre l'énoncé qui lui est proposé.

Au regard des réussites ou des lacunes constatées, examinons donc la manière dont le candidat peut se préparer efficacement dans l'année, une fois qu'il a pris connaissance des instructions officielles rappelées ci-dessus, et qu'il en a compris l'esprit.

II Se préparer à l'épreuve : lectures et entraînement :

Un certain nombre de lectures s'imposent, et d'ordre différent, même si toutes concourent à donner au candidat un maximum d'outils pour exploiter le dossier qui lui sera présenté.

Nous incluons dans ces lectures, non seulement les textes officiels définissant les épreuves ainsi que les programmes correspondant aux niveaux de collège et de lycée, mais aussi les **Documents d'accompagnement** qui doivent aider à mieux cerner les contenus et leurs finalités. Cela pourrait éviter à certains candidats de s'étonner de l'originalité d'un type d'exercice -par exemple dans l'écriture d'invention- où les possibilités sont bien plus grandes que « l'écrit d'invention argumentatif » tel qu'il a été nommé à plusieurs reprises.

Tous les rapports évoquent le flou de la terminologie utilisée par les candidats. Cette année encore, si le terme de « décloisonnement » est moins ou mieux employé, celui de « méthode inductive » parsème les exposés sans que l'on comprenne bien ce qu'elle recouvre. Or ces termes désignent des démarches pédagogiques précises et il n'est pas possible d'aborder l'épreuve sans maîtriser ces notions.

L'imprécision grammaticale et linguistique empêche parfois toute étude de la langue : une candidate a systématiquement parlé de « genres-et-registres » dans son exposé, comme s'il s'agissait d'une même catégorie composite.

Deux lectures essentielles sont à recommander : le **glossaire** en annexe des Documents d'accompagnement pour le niveau de 3^{ème}, et la « **Terminologie grammaticale** » publiée par le CNDP en 1997. Il n'est pas inutile de préciser qu'il s'agit d'un document officiel et les définitions constituent donc des références pour les candidats.

Les suggestions qui vont suivre paraîtront peut-être à certains évidentes et inutiles. Pourtant, il peut sembler parfois surprenant que des œuvres littéraires soient à ce point mal connues et que le contexte de leur production reste très vague. Par conséquent, une connaissance de **l'histoire littéraire** est indispensable ; entendons par là, non un simple échantillonnage d'extraits, mais bien la connaissance des **mouvements littéraires**, et, pour les écrivains dits « classiques » -ce qui ne saurait les limiter dans une période quelconque- des œuvres autres que le seul titre habituellement cité. Pour donner des exemples précis de ces lacunes, nous pourrions citer le courant précieux, dont le nom est connu mais bien mal étudié dans les textes, la poésie baroque qui a le malheur de ne pas être clairement délimitée dans les anthologies. On peut aussi s'étonner que Voltaire n'ait guère écrit que « Candide » et que les « Confessions » de Rousseau soient « le premier texte autobiographique de l'Histoire » !

Par ailleurs, quelques repères historiques peuvent éviter de graves erreurs d'interprétation sur les textes : les philosophes des Lumières n'ont pas assisté à la prise de la Bastille même si leur pensée a eu une influence sur le cours des événements !

On retrouve les mêmes hésitations lorsqu'il s'agit de citer des œuvres picturales ou musicales contemporaines d'un texte littéraire. Quels artistes peuvent évoquer le peintre Elstir et le musicien Vinteuil créés par Marcel Proust ? certains candidats semblent totalement l'ignorer. Or, il ne faut pas oublier que la connaissance de certains **mouvements culturels –donc artistiques-** fait aussi partie des contenus que doit posséder un élève qui se présente à l'épreuve anticipée de français.

Mais au-delà de ces conseils, une évidence s'impose, et qui ne se limite pas à la seule préparation du concours : il faut **lire et relire les œuvres**, avec une curiosité toujours neuve, pour les faire vivre un jour dans l'esprit des élèves. A cet égard, le jury a été frappé de l'indigence de certains exposés dont les supports étaient constitués de romans du XIX^{ème} siècle. Si Flaubert reste connu pour « Madame Bovary », il l'est déjà beaucoup moins pour « L'Education sentimentale », et Stendhal, en dehors de quelques passages-clés, souvent mal exploités, de « Le Rouge et le Noir », ne l'est guère plus avec « La Chartreuse de Parme ». Bien sûr, l'épreuve sur dossier n'est pas une explication de texte, mais l'approche de certains points précis du texte est indispensable pour la mise en place didactique.

Toutes les lectures qui viennent d'être suggérées ne constituent pas un entraînement spécifique, même si elles fournissent une matière qui permettra d'alimenter l'exposé le jour du concours. Il est peu probable que l'on puisse dans l'année, passer en revue tous les types de sujets que l'on peut rencontrer dans la liste du jury, mais on peut déjà prendre connaissance d'un certain nombre de sup-

ports qui ne seront donc pas totalement inconnus à l'oral. **Pratiquer des manuels** est un premier moyen simple et efficace de se familiariser avec le type de réflexion demandée dans cette épreuve. L'étude des sommaires permet de remettre en esprit le contenu des programmes pour chaque niveau, de comprendre la démarche choisie par les concepteurs, de mieux saisir ce que l'on entend par « décloisonnement ». C'est également l'occasion de **parcourir un grand nombre d'extraits**, et **d'associer des œuvres ou des auteurs à des objets d'étude**, d'en **découvrir une exploitation possible** -et non unique ! – ce qui entre précisément dans le cadre du travail demandé pour cette épreuve. On peut alors exercer son esprit critique en s'inspirant de la typologie des sujets proposés le jour de l'épreuve, aspect que le rapport va maintenant aborder.

III Comprendre le sujet le jour de l'épreuve :

Certes, la spontanéité peut être une qualité, mais l'effet de surprise ne rapporte guère au candidat un jour de concours. Répétons-le : il ne s'agit pas de faire des pronostics sur le type de sujet que l'on peut avoir à traiter, mais plutôt de se **familiariser avec des types de sujets** pour lesquels on saura **mobiliser des connaissances, trouver une problématique adaptée, faire des critiques et des propositions** en conséquence. Un éventail précis des différents types de sujets se trouve dans le **rapport de la session 2001**. Les catégories proposées ici sont un **récapitulatif** des sujets les plus fréquemment rencontrés lors **de la session 2005**. Il n'y a là rien d'exhaustif, mais on peut penser qu'un candidat qui aura réfléchi à plusieurs problématiques suscitées par ces exemples ne sera pas démuné par un dossier dont la formulation serait quelque peu différente.

Comment se sont répartis les sujets 2005 ? premier constat : la moitié des sujets portent sur le collège, l'autre sur le lycée. Cette répartition signifie donc que l'ensemble des programmes est couvert de manière **très équilibrée**, cela n'exclut pas, bien entendu, des sujets portant **à la fois** sur le collège et le lycée.

Voici une répartition générale qui devrait permettre de se faire une idée plus précise de ce qui a été proposé cette année :

1) une analyse d'**extrait de manuel** :

soit un **chapitre entier**, n'excédant pas 4 à 5 doubles pages photocopées, soit une **partie** de ce chapitre (attention ! le reste du chapitre peut figurer, mais seulement à titre informatif). Les documents portent sur un **aspect des programmes**, tels que : les objets d'étude au lycée, les types de textes, les genres, les registres ; plus précisément : l'écriture dramatique, la nouvelle, l'autobiographie, le conte, l'apologue, les textes argumentatifs, l'éloge et le blâme, par exemple ; concernant les **thèmes** et les **courants littéraires**, des sujets ont pu porter sur : la guerre, les premières rencontres, la littérature engagée, le renouveau poétique du début du XX^{ème} siècle.

Des **réflexions sur la méthode** peuvent aussi être proposées (souvent à partir d'ouvrages méthodologiques donnant aussi des exercices) : repérer une thèse, analyser une scène d'exposition, s'entraîner au brevet ou aux différentes épreuves écrites du baccalauréat, faire l'étude des paroles rapportées dans un récit, trouver un plan à partir d'un sujet d'argumentation, entraîner les élèves à la technique du commentaire littéraire ; des sujets portant sur des faits de langue sont également proposés aux candidats : l'emploi des temps dans un récit, les discours direct/indirect/indirect libre, leur place et leur rôle dans la narration.

2) une **comparaison de manuels** :

il s'agit de voir comment un **même texte ou un même point de grammaire** est abordé dans deux (ou plusieurs) manuels : ainsi, ont été envisagées trois ou quatre exploitations différentes d'un même texte, par exemple le chapitre XV de « L'Esprit des Lois » de Montesquieu, « Ma Bohème » de Rimbaud ;

des **comparaisons** établies entre deux extraits de chapitre pris dans deux manuels et traitant de la même question au même niveau ou à des niveaux différents : ainsi, pour « Les Métamorphoses » d'Ovide en 6^{ème}, il a été demandé ce qui avait guidé le choix des histoires, des « découpages » à

l'intérieur d'une même histoire, la raison des illustrations, la pertinence des questionnements ; concernant une étude de l' « Odyssée », les candidats sont invités à comparer une traduction d'Homère et une réécriture pour la jeunesse de l'épisode du cyclope ; pour une comparaison d'un même texte dans deux manuels de niveau différent, il a été demandé de comparer l'exploitation de l'incipit des « Confessions » dans le cadre de l'autobiographie en 3^{ème} et dans un manuel de 1^{ère} ;

attention ! ces comparaisons peuvent aussi concerner des sujets à dominante **orthographique et grammaticale** : par exemple, une comparaison entre une leçon d'orthographe et de conjugaison sur le futur et le conditionnel avec une leçon sur les valeurs du futur et du conditionnel. Il convient de bien préciser aux candidats que tous les sujets portant sur des faits de langue sont accompagnés d'exemples, d'extraits de textes et ne sont jamais posés *ex nihilo*. Ce rapport reviendra dans la suite des étapes abordées sur la nécessaire liaison entre l'analyse des faits de langue et la construction du sens.

3) une **analyse** et une **confrontation de sujets d'examen** : des **sujets de brevet ou de l'épreuve anticipée de français** sont à comparer dans le cadre d'une même thématique ou d'un même objet d'étude ; ou bien : on demande de comparer un sujet d'entraînement au brevet ou au baccalauréat pris dans un manuel de méthode et ce même sujet repris, remanié et complété par une équipe d'enseignants pour en faire un examen blanc. Ce dernier type de document ouvre sur une autre possibilité de sujets : l'analyse de documents autres que les manuels ;

4) une analyse de **documents édités divers et de documents de professeurs** : il peut s'agir d'**articles** provenant de revues de didactique et de pédagogie, que l'on peut, par exemple, être amené à confronter aux instructions officielles (« La Recherche pédagogique », « la Nouvelle Revue Pédagogique », « l'Ecole des Lettres », « le Français aujourd'hui »). Deux précisions s'imposent concernant ces supports : comme pour les manuels, **ces documents ne constituent en aucun cas une référence officielle** et l'esprit critique du candidat doit faire preuve de vigilance dans l'analyse de ce qui lui est proposé ; ensuite ne sont proposées, comme extraits de ces revues, que des descriptions d'activités menées par des enseignants : par exemple une séquence sur les « Fables » de La Fontaine.

Ce qu'on entend par **documents de professeurs** ne doit pas davantage effrayer les candidats qu'un extrait de manuel avec des extraits d'œuvre facilement repérables. Il a été livré à leur réflexion des **projets de séquence** pour lesquels on inclut dans le dossier des **pages du cahier de textes** de la classe et/ou l'ensemble du **corpus des textes** de cette séquence. Pour ce type de prestation, il convient de ne pas oublier les supports textuels et de bien problématiser son exposé. Ce qui conduit maintenant à faire partager aux futurs candidats un certain nombre de remarques du jury, et d'en tirer quelques enseignements quant à la manière de préparer l'épreuve, une fois que l'on a pris connaissance du sujet.

Comment dégager une problématique ?

Les remarques qui vont suivre prennent appui sur les prestations de 2005 et les défauts évoqués n'ont pour but que d'éviter à d'autres candidats de commettre les mêmes erreurs. L'évidence oubliée par certains est qu'on ne construit pas une problématique de la même manière selon qu'on a un dossier qui forme un tout, un chapitre de manuel par exemple, ou plusieurs extraits de sources différentes qui le constituent.

En d'autres termes, s'agit-il de dégager **la logique intrinsèque d'un document unique** et de la discuter ou bien **d'établir des comparaisons**, apprécier les richesses et relever les erreurs ou lacunes dans le cas d'une mise en regard **de plusieurs documents** ?

Ensuite, selon le ou les supports, convient-il de partir d'une **observation des extraits littéraires proposés**, et de réfléchir à l'exploitation qui en est faite, soit dans un chapitre unique, soit en

comparaison, comme on vient de le voir plus haut, ou, s'il s'agit de documents autres que des manuels, à **quels points précis du programme** –objets d'étude, faits de langue- convient-il de les rapprocher et d'en examiner la pertinence ?

Dans tous les cas, comprendre que la formulation de la question dans l'énoncé du sujet invite à **une certaine démarche**. Il est fréquemment indiqué aux candidats : « Dans le cadre d'une étude de... vous vous interrogerez sur la pertinence de... vous n'hésitez pas à faire part de... » De telles formulations indiquent clairement qu'il faut prendre connaissance du **contexte précis** des programmes, du ou des niveaux de classe concernés ; qu'ensuite, il convient d'observer si l'on se réfère, comme suggéré plus haut, à un ou plusieurs documents. Après quoi, on ne cherche pas, soit à approuver sans réserve les démarches proposées, quelles qu'elles soient, soit à critiquer d'emblée sans analyse rigoureuse du dossier : on se livre à une étude qui permette de se poser des **questions précises** dont on tirera ensuite les éléments de **l'argumentation**. On évitera ainsi le **reproche majeur** fait à beaucoup d'exposés : « **il est resté trop descriptif** » ! C'est à partir de ce questionnement, de cette confrontation à des acquis littéraires antérieurs que le candidat pourra établir une problématique pertinente qui évitera le **piège du plan tout fait**.

Quelques questions –que le jury a malheureusement dû poser durant l'entretien- peuvent aider à dégager cette problématique :

-quel est exactement le **statut des différents documents** du dossier (y compris les documents iconographiques) ?

-le **choix des textes** est-il pertinent en fonction du point de programme concerné ?

-en quoi les informations données pour entrer dans les textes ou le point du programme sont-elles **révélatrices d'un certain type d'approche**, et laquelle ?

-la quantité des **questions**, leur contenu, leur organisation sont-ils pertinents et justifiés ?

-quel sens donner à **l'organisation des documents** réunis dans le dossier, à la manière dont ils sont réunis ?

Abordons alors le point qui fait, dès le début de l'exposé, que l'on peut s'attendre à une bonne prestation :

Comment construire le plan ?

On a vu que le **défaut majeur** des plans proposés, cette année encore, est leur **dimension descriptive**. Beaucoup de temps est ainsi perdu à une **énumération fastidieuse** des différents éléments qui composent le dossier. Au lieu de citer à la suite les différents éditeurs qui choisissent un même épisode de « l'Odyssée », pourquoi ne pas les nommer au fur et à mesure de l'exposé, si l'on a bien pris la peine de dire combien il y en avait et qu'on les aborderait successivement ? généralement, les documents sont numérotés, il ne faut pas hésiter à utiliser ces indications pour gagner du temps et de la clarté. D'ailleurs, cela peut être un bon moyen de vérifier combien de documents sont proposés : cette année encore, le jury a dû tenir compte du fait qu'une candidate avait « oublié » de regarder et d'analyser la dernière double page du dossier !

Même s'il n'est pas strictement descriptif et s'il ne se contente pas de paraphraser les éléments du dossier, le plan souffre souvent d'un autre **défaut** : celui de « **plaquer** » des **remarques générales** sur un contenu nécessairement singulier, et cela à deux niveaux :

au lieu de parler de la manière précise dont un texte met en jeu certaines caractéristiques qui le font s'inscrire dans un objet d'étude particulier, le plan va s'attacher à **l'excès à énumérer** toutes les connaissances du candidat sur cet objet d'étude : cela s'est produit particulièrement pour des extraits de comédie : l'exposé s'est fait une obligation bien inutile d'énumérer toutes les formes de comique, même si elles ne figuraient pas dans les scènes proposées ;

ensuite, un deuxième défaut a consisté à **ne s'attacher qu'à la présentation formelle** d'un chapitre, en voulant à tout prix y trouver la méthode inductive et les consignes préconisées par les instructions officielles, **sans chercher à dégager la singularité du dossier**, sa conception propre, et,

par-là même, à réfléchir à la manière dont il met ou non en valeur les caractéristiques du genre qu'il veut illustrer .

En résumé, pour faire un plan bien construit, il faut :

-prendre connaissance de tous les éléments du dossier,

-en dégager la spécificité,

-faire les liens qui s'imposent alors avec les programmes,

-se demander si la démarche choisie par le ou les documents semble pertinente,

-formuler les critiques éventuelles,

-à partir de ces observations, dégager une problématique qui va permettre l'élaboration du plan.

IV Faire l'exposé :

La grande différence entre la préparation et le passage devant le jury, c'est que, précisément, on est **dans un temps limité, sous le regard** de la commission et que la durée et le déroulement de l'oral sont essentiels. Plusieurs candidats, cette année encore, n'ont pas su gérer leur temps de passage : pour certains, 30 minutes suffisent à peine, non par richesse de contenu mais par bavardage inutile au début -description laborieuse des documents, comme on l'a vu- alors que pour d'autres, une dizaine de minutes a épuisé leur travail de préparation. Se joint à ces deux défauts, un problème fréquent de débit : trop lent parfois, mais le plus souvent beaucoup trop rapide, surtout si le candidat lit ses notes à vive allure. Les deux qualités essentielles qu'il incombe d'avoir sont une capacité à **bien gérer son temps**, et une **bonne élocution**. L'entraînement dans l'année, par exemple de **lecture à voix haute**, peut être très bénéfique : de plus en plus de candidats ne savent plus faire les liaisons, ce qui est particulièrement gênant en poésie. Cela peut aider à trouver aussi le bon **rythme de parole**, celui qui, sans théâtralité excessive, va permettre de faire vivre l'extrait d'une œuvre. Savoir également ménager des respirations dans son exposé, est une façon de faire **entendre le plan** et de permettre au jury de comprendre où en est le développement. (On ne serait trop redire combien le plan constitué des trois parties : description des documents, démarches et objectifs, est insuffisant et vague). Outre cette gestion que l'on pourrait qualifier de « respiratoire », le jury souhaite fortement insister, cette année, sur un aspect déjà constaté depuis deux ans, mais qui semble s'accroître lors de la session 2005 :

le problème du niveau de langue : il est parfois étonnamment relâché, pour des raisons diverses. Plutôt que de s'indigner et de le déplorer, le jury souhaite ici répertorier un certain nombre de fautes d'expression qu'un futur professeur ne peut se permettre. Enseigner le français, c'est transmettre une langue, et le schéma de la communication perdrait alors tout son sens si les enseignants ne la maîtrisaient pas eux-mêmes. On peut relever trois types de fautes :

-des **erreurs lexicales** : « invoquer », « solliciter », « convoquer » , « ludique » sont employés avec une fréquence accrue cette année, et le bien-fondé de leur emploi reste à prouver dans la plupart des cas. Telle candidate déplore ainsi que « le questionnement, ici, ne sollicite pas une compétence invoquée par l'élève » ! On a suffisamment rappelé l'usage abusif et parfois inapproprié du terme « inductif » ;

-des **fautes de syntaxe et d'accord** : « des exercices qui peuvent être ludiques de mettre en scène » ou bien encore -faute rencontrée à de multiples reprises- une construction incorrecte des subordonnées interrogatives indirectes : « on va voir comment ce dossier permet-il d'aborder le problème », ou : « nous allons voir comment les critères sont-ils construits ».

-du **verbiage** faussement savant, voire sibyllin : les écrivains n'imaginent pas combien leurs œuvres regorgent d'hypotyposes, même si rien n'est moins sûr dans bien des cas ! Qu'on le redise une bonne fois : toute figure n'a d'intérêt que, d'abord, si elle est réellement présente dans le texte étudié, ensuite, si l'on en analyse l'intérêt littéraire.

Il conviendrait d'ajouter un dernier défaut, plus inquiétant peut-être en ce qu'il est révélateur de l'état d'esprit dans lequel certains candidats viennent passer l'oral : l'apparition du **langage parlé**,

voire familier, dans des expressions telles que : « mettre un bémol », « c'est embêtant », « une question incontournable », « un plus », « la cerise sur le gâteau », « c'est dommageable »... Plus technique : « on va étudier les exos », « le sujet de dissert »... Certes, de tels glissements ne révèlent pas un manque de respect pour l'épreuve ou le jury qui ne s'en choque pas exagérément, mais ils témoignent d'une incapacité à bien évaluer le cadre dans lequel on s'exprime, et c'est précisément cela qu'il faudra faire comprendre aux élèves.

V Argumenter dans l'entretien :

Ce n'est pas trahir un secret que de dire aux candidats qu'à l'issue de leur exposé, et durant les quelques minutes où ils sortent, le jury délibère et fixe une note plancher en dessous de laquelle il ne sera pas possible de descendre après l'entretien. Dans le cas le moins favorable, cette note restera la même. Cela doit donc convaincre chacun qu'il doit tenter de **justifier son point de vue ou d'améliorer sa prestation jusqu'au bout de l'épreuve**. On apprécie toujours l'effort fourni pour revenir sur des erreurs, approfondir une réflexion, ou justifier son point de vue de façon argumentée.

En revanche, il est inutile, tout comme dans l'exposé, de montrer que l'on aurait souhaité un autre dossier ou bien de se livrer à une critique systématique du contenu qui en est proposé. A cet égard, les futurs candidats doivent réfléchir aux commentaires qu'ils feront des **images et illustrations** : les remarques ne doivent pas être gratuites, mais contenir aussi des arguments et ne pas faire aux manuels des procès qui n'ont pas lieu d'être lorsqu'ils ne mettent pas d'iconographie en face de chaque texte. A l'inverse, un excès d'intérêt pour l'image a conduit une candidate à parler « du choix des images fait par Victor Hugo pour convaincre le lecteur » ! Sans doute, l'émotion est responsable de ce qu'il faut voir comme une étourderie.

Enfin, il importe de rappeler que le principe de l'entretien repose sur le **dialogue** et que la timidité ou l'humilité excessives ne sont pas de mise, pas plus que la véhémence qui ne laisserait pas au jury la possibilité de poser des questions. Meubler le temps, le remplir à tout prix n'est pas la preuve d'une réflexion qui se construit. Or, l'entretien doit être l'occasion de faire valoir des **qualités d'échange, une aptitude au dialogue**. Les candidats ne doivent pas non plus perdre de vue que cet entretien reste dans le cadre d'une réflexion à caractère pré-professionnel.

C'est bien dans cette perspective que se pose la **question de vie scolaire**. Comme l'indique le rapport au début, les candidats, au fil des années, semblent de mieux en mieux mesurer les enjeux de cette question. Nous ne saurions trop leur recommander de se familiariser avec les principaux **sigles** qui ont envahi l'univers de l'administration.

VI Pour récapituler les conseils :

Sans se perdre dans une analyse chiffrée dont les effets peuvent être à l'inverse de ce que l'on espère –à savoir stimuler les candidats à venir- rappelons que les notes, cette année, s'échelonnent de 0,25 à 18. Autant dire que l'épreuve sur dossier peut conduire à des résultats rédhitoires mais permettre aussi de vraies réussites, et tous les défauts évoqués pour leur exemplarité ne doivent pas masquer certaines excellentes prestations.

Voici donc les quelques conseils abordés dans le courant du rapport et qui devraient permettre de tendre vers le meilleur :

- s'entraîner tout au long de l'année, lire et relire les œuvres, s'en imprégner, en faire les constituants d'une véritable culture personnelle,
- prendre connaissance des programmes et des documents d'accompagnement,
- maîtriser la terminologie grammaticale,
- s'entraîner à dégager des problématiques, construire des plans selon des schémas de questionnement pris dans les types de sujets proposés au concours, se familiariser avec les manuels de collège et de lycée, s'entraîner à porter sur eux un regard critique,

-prendre aussi l'habitude de se demander quel est le statut de l'image dans un chapitre ou une séquence,

-chercher, à propos d'un chapitre, par exemple, des arguments en faveur du choix effectué par le manuel et formuler des éléments critiques,

-ne jamais faire des textes proposés de simples prétextes, mais, sans se livrer à une explication détaillée, ne pas hésiter à y faire référence de façon précise et dans leur dimension littéraire,

-soigner son expression en évitant à la fois la facilité et la pédanterie,

-enfin, être capable d'affirmer son point de vue sans pour autant refuser de revenir sur ce que l'on a pu dire dans l'exposé,

-montrer son aptitude au dialogue.

Que tous les candidats aient l'assurance que s'ils se livrent à ce travail régulier et réfléchi, le jury se félicitera de devoir récompenser leurs efforts.