



Secrétariat Général

Direction générale des
ressources humaines

MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

Sous-direction du recrutement

Concours du second degré – Rapport de jury

Session 2008

CAPES / CAFEP

Externe

LETTRES CLASSIQUES

**Rapport de jury présenté par M. Pascal CHARVET
Inspecteur général de l'éducation nationale
Président de jury**

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

COMPOSITION DU JURY SESSION 2008

Président.

M. Jean-Pascal CHARVET
Inspecteur général de l'éducation nationale.

Académie DE PARIS

Vice-président(s).

M Martin DUFOUR
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Académie DE CRETEIL

M Gérard SALAMON
Maître de conférences des universités

Académie DE LYON

Secrétaire général.

Mme Isabelle GASSINO
Professeur agrégé

Académie DE ROUEN

Membres du jury

Mme Malika BASTIN-HAMMOU
Maître de conférences des universités

Académie DE TOULOUSE

M. Jean-Yves BOUTON
Professeur agrégé

Académie DE BORDEAUX

M. Romain BRETHERS
Professeur agrégé

Académie DE RENNES

Mme Bernadette BROCHET
Professeur agrégé

Académie DE TOULOUSE

Mme Anne-Lise CARRIERE
Professeur agrégé

Académie DE BESANCON

Mme Florence COGNARD
Inspecteur pédagogique régional / Inspecteur d'académie.

Académie DE CAEN

M. AUGUSTIN D'HUMIERES
Professeur agrégé

Académie DE CRETEIL

Mme Bénédicte DELIGNON
Maître de conférences des universités

Académie DE LYON

Mme Juliette DROSS
Maître de conférences des universités

Académie DE PARIS

Mme Marie-Odile DUFLOUX-RICHARD
Professeur agrégé

Académie DE CRETEIL

M. Philippe DURIN
Professeur agrégé

Académie DE REIMS

M. Thierry ELOI
Maître de conférences des universités

Académie DE MONTPELLIER

Mme Christina FILOCHE
Maître de conférences des universités

Académie DE DIJON

Mme Michèle GALLY
Professeur des universités

Académie D'AIX-MARSEILLE

M. Jean-Claude GAVEN
Professeur de chaire supérieure

Académie DE NANTES

M. Jean-Louis GOURDAIN
Professeur agrégé

Académie DE ROUEN

Mme Marlène GUILLOU
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Académie DE LILLE

Mme Laurence HOUDU
Professeur agrégé

Académie DE CRETEIL

Mme Françoise JOURDAN
Professeur agrégé

Académie DE BORDEAUX

M. Dimitri KASPRZYK
Maître de conférences des universités

Académie DE RENNES

M. Denis LAMOUR
Professeur agrégé

Académie DE LYON

Mme Isabelle LEJAULT
Professeur agrégé

Académie DE TOULOUSE

Mme Marie-Laure LEPETIT
Professeur agrégé

Académie DE CRETEIL

Mme Isabelle LIEVELOO
Professeur agrégé

Académie D'AIX-MARSEILLE

M. Jacques LORLIOL
Professeur agrégé

Académie DE BORDEAUX

Mme Marie-Françoise MAREIN
Maître de conférences des universités

Académie DE BORDEAUX

M. Marie-Hélène MENAUT
Professeur agrégé

Académie DE BORDEAUX

M. Bruno MONTEIL
Professeur agrégé

Académie DE LIMOGES

M. Daniel NIGOUL
Professeur agrégé

Académie DE MONTPELLIER

M. Hubert OUDIN
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Académie DE REIMS

M. Franck PLICHON
Professeur agrégé

Académie DE LILLE

M. Henri QUANTIN
Professeur agrégé

Académie DE LYON

Mme Sophie RATTO
Professeur agrégé

Académie DE PARIS

Mme Danièle SABBAH
Maître de conférences des universités

Académie DE BORDEAUX

Mme Marie-Anne SABIANI
Maître de conférences des universités

Académie DE PARIS

M. Romain VAISSERMANN
Professeur agrégé

Académie D'AIX-MARSEILLE

Mme Marie VER EECKE
Professeur agrégé

Académie DE CRETEIL

Mme Marie-Caroline VINCIGUERRA
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Académie DE NICE

Mme Catherine WEIL
Professeur agrégé

Académie DE VERSAILLES

M. Arnaud ZUCKER
Professeur des universités

Académie DE NICE

COMMENTAIRE GÉNÉRAL DU PRÉSIDENT DU JURY

I. INSCRIPTIONS ET PARTICIPATION

Le nombre de postes offerts en 2006 au CAPES (150) était inférieur à celui de 2007 (170). Pour le CAFEP, la diminution était, elle aussi, sensible : 20 postes au lieu de 25 l'année dernière. Le concours était donc cette année plus difficile à réussir que l'année précédente.

Parallèlement le nombre des candidats inscrits a diminué cette année de manière significative : 508 au lieu de 595 en 2007, de 614 en 2006 et de 742 en 2005. La réduction du nombre des postes offerts ainsi que la plus grande difficulté du concours peuvent être des facteurs d'explication. Les problèmes que connaît aujourd'hui la filière littéraire en sont un autre. Néanmoins, les excellentes prestations, cette année, tant en français qu'en langues anciennes ont fait à nouveau regretter qu'un plus grand nombre de candidats n'ait pas tenté sa chance.

Les inscriptions au CAFEP sont, à l'inverse, relativement stables: 132 candidats inscrits cette année contre 142 en 2007 et 130 en 2006 : nous ne saurions que nous en féliciter.

II. L'ÉCRIT ET L'ADMISSIBILITÉ

325 candidats ont été déclarés admissibles au CAPES. La barre d'admissibilité a été fixée à 7,89 /20 cette année, en légère hausse par rapport à l'année dernière (7,43/20), affirmant cette année encore la bonne tenue du concours. La constante progression sur trois ans (5,33/20 en 2006 et 4,89/20 en 2005), même si elle est indubitablement liée pour une part à l'effet mécanique de la réduction du nombre des postes, témoigne aussi de l'effort régulier des candidats pour se mettre au niveau d'un concours devenu très exigeant. Le jury a tenu, pour l'oral, à donner ses chances à un grand nombre de candidats. De nombreux candidats parviennent, en effet, à redresser une situation de départ peu favorable, en faisant preuve de compétence et de talent. Nous avons, en effet, pu constater de nombreux rétablissements spectaculaires de la part de candidats qui ont su être brillants et compétents à l'oral.

La barre du CAFEP a été fixée également à 7,89 /20 comme dans le public : 50 candidats ont été déclarés admissibles contre 71 la session précédente.

Pour ce qui touche aux épreuves de l'écrit, l'on se reportera aux tableaux des moyennes par épreuves (*voir supra*) et aux rapports circonstanciés établis par les membres du Jury (*voir infra*)

III L'ORAL

325 candidats étaient admissibles à l'oral du CAPES. 306 candidats se sont présentés à toutes les épreuves soit 94,15% des admissibles, contre 94,13% l'année dernière. Les 150 postes ont été pourvus avec une barre d'admission de 11/20, identique à celle de l'année dernière. Il en va de même pour le CAFEP où, sur les 50 candidats déclarés admissibles, 46 se sont présentés à l'oral soit 92% des admissibles. Nous redirons bien volontiers à quel point la qualité des prestations à l'oral a frappé le jury et qu'il semble que les candidats, conscients de la difficulté nettement plus grande à réussir ce concours que par le passé, aient eu le souci à la fois de mieux préparer l'oral et de travailler davantage en profondeur tout au long de l'année. Il apparaît clairement que nombre de candidats ont privilégié le passage du CAPES, préférant, pour certains, attendre l'année suivante afin de se présenter à l'agrégation.

Avec une barre à 10,58 légèrement inférieur à celle du CAPES, les 20 postes offerts au CAFEP ont été pourvus.

La moyenne générale (écrit + oral) des candidats admis au CAPES a été de 12,67 contre 12,97/20 en 2007 et 12,75/20, en 2006.

La moyenne générale (écrit + oral) des candidats admis au CAFEP cette année a été de 12,05, contre 12,86 en 2007 et 12,02/20, en 2006.

Ces résultats viennent confirmer les bons résultats déjà enregistrés l'an dernier, et ce CAPES d'un bon niveau a ainsi permis à de nombreux candidats, au prix d'efforts méritoires, de faire preuve de qualités aussi bien théoriques que pratiques.

Recommandations

Nous souhaiterions, pour finir, reprendre ce que nous disions au commencement de ce bilan et ajouter plusieurs remarques aux constatations faites par les différents membres du jury rapporteurs des épreuves orales.

Le CAPES reste un concours sans programme. Ce caractère généraliste fait sa spécificité, par rapport à l'agrégation, et c'est d'abord une culture générale solide que doit posséder le candidat qui souhaite s'y présenter. Mais ce n'est pas pour autant un concours où les candidats devraient être omniscients en littérature française comme en littérature latine ou grecque. Le jury interroge avant tout sur des œuvres majeures, et à l'intérieur d'un corpus qui n'est pas extensible à l'infini. Nous invitons donc les candidats à se référer pour une bonne part aux œuvres mentionnées dans les rapports d'oral de ces dernières années, tant en français qu'en latin ou grec. Elles constituent des points de repère fiables qui définissent implicitement une forme de corpus, ou du moins les lectures que l'on est en droit d'attendre d'un candidat au CAPES de Lettres classiques. Le Jury, en effet, désire avant tout lui permettre d'éprouver ses compétences et sa culture, en travaillant sur un corpus d'œuvres essentielles, constitutives d'une culture humaniste riche et solide. Aussi, les candidats au CAPES de Lettres classiques, tout particulièrement pour leur épreuve de français, reliront-ils avec profit durant leur année de préparation, pour chaque siècle, plusieurs œuvres de genres différents, choisies largement dans ce corpus de référence, défini par les différents rapports.

Nous tenons aussi redire qu'une approche strictement techniciste des œuvres littéraires est à proscrire : les remarques formelles, qu'elles soient stylistiques ou grammaticales, ne prennent tout leur intérêt qu'à l'intérieur d'une démarche significative éclairée aussi des apports de l'histoire, de la philosophie et de l'anthropologie. Les futurs professeurs de Lettres classiques doivent pouvoir croiser en effet ces différents champs du savoir, de manière à être en mesure plus tard de proposer aux élèves dont ils auront la charge non pas – même s'il est clair qu'elle a également son intérêt – une formation strictement technique, mais une culture forte de ses origines et ouverte sur notre temps. Un futur professeur de Lettres classiques ne saurait s'affirmer comme un seul spécialiste, loin des préoccupations du tronc commun de formation des élèves au lycée comme au collège.

Cette année encore des candidats se sont présentés sans avoir suffisamment mesuré les enjeux de ce concours. L'impression générale demeure cependant fort positive, et la qualité souvent remarquable des candidats admis traduit assez bien, à sa manière, le travail de préparation particulièrement efficace mené dans les universités. Nous tenons aussi à féliciter les candidats admis pour l'important travail qu'ils ont fourni. Cette année, les candidats reçus sont en mesure d'enseigner avec le même talent le français et les langues anciennes. Nous remercions les membres du jury ainsi que ceux du directoire, qui ont permis que le concours se déroule, cette année encore, avec rigueur, bienveillance et sérénité. Nous invitons aussi les candidats non admis cette année à prolonger sans se décourager leur formation, dans la perspective d'une candidature ultérieure. Ce présent rapport les y aidera à la fois par les remarques méthodologiques prodiguées ici ainsi que par les nombreux exemples fournis.

RAPPORT SUR L'ÉPREUVE DE COMPOSITION FRANÇAISE

établi par Isabelle LEJAULT

Remarques préliminaires

Ce rapport est destiné avant tout à aider les candidats au concours. Il s'appuiera donc sur les copies non pour établir un florilège des erreurs commises, florilège humiliant pour ceux qui s'y reconnaissent et de plus inutile, mais pour mettre en évidence les défauts à éviter et la marche à suivre.

La citation proposée était extraite de *Forme et Signification* de Jean Rousset, ouvrage et auteur que des étudiants candidats au CAPES connaissent, ou devraient connaître. Savoir qui est l'auteur de la citation et dans quelle perspective il écrit peut éviter de faire des contresens sur le sujet. Certaines copies ont su s'appuyer de façon pertinente sur une bonne connaissance de l'auteur et de l'oeuvre. De plus, la citation était suffisamment ouverte pour permettre à tous les candidats de trouver des arguments et des exemples. Les correcteurs ont en effet constaté que personne n'était resté sur ce sujet à cours de matière. Les exemples pouvaient être pris dans tous les genres littéraires, dans tous les siècles. La difficulté était plutôt ici de définir précisément le champ de la citation.

La citation porte sur la lecture, sur l'entrée dans l'oeuvre. Elle fait donc appel à notre expérience de lecteurs, mais elle est aussi le fait d'une critique littéraire, dimension que l'on pouvait prendre en compte.

Mais avant d'en venir à une analyse plus précise du sujet et aux pistes que l'on pouvait explorer, il ne semble pas inutile, après lecture des copies des candidats, de rappeler quelques principes.

1. Un défaut très évident est la méconnaissance de ce que doit être une introduction. Certains candidats commencent carrément leur devoir par une autre citation que celle qui est proposée – parfois même éloignée du sujet – et on se demande alors quel est le problème littéraire retenu ; d'autres citent des exemples dès l'introduction, avant d'avoir proposé une problématique ; certains ne proposent aucune problématique, et ne tentent même pas de reformuler le sujet sous forme de question.

L'introduction doit présenter le sujet, en s'appuyant sur la citation proposée, reprise intégralement ou par extraits cohérents. Elle doit aussi poser une question à laquelle la conclusion répondra : la définition de la lecture donnée par Rousset est-elle pertinente, et l'est-elle toujours ? Elle doit enfin contenir l'annonce du plan qui sera suivi dans le développement.

2. Le développement doit être clairement organisé en plusieurs parties (trois, de préférence, mais nous avons trouvé de bons devoirs en deux parties). Ces parties doivent être équilibrées : trop de devoirs présentent un embryon de troisième partie, par manque de matière ou de temps. Chaque partie doit être divisée en plusieurs paragraphes, correspondant aux différentes étapes de la démonstration. Le devoir doit en effet manifester une progression dans la pensée, et la troisième partie ne doit pas se limiter, comme on a pu le trouver, à « l'application des remarques précédentes à certains genres ». De plus, il faut que le correcteur sache dès l'introduction si le devoir comportera deux ou trois parties : il importe donc, comme cela a été dit ci-dessus, d'annoncer clairement dès l'introduction le nombre de parties, et, dans le développement, de signaler le passage d'une partie à l'autre, si possible sans lourdeur. Il faut éviter la multiplication de formules maladroites comme « en deuxième partie, j'aborderai... ».

3. La conclusion doit répondre à la question posée dans l'introduction, dans une synthèse concise et dynamique (beaucoup de conclusions ne sont qu'une sorte de relevé plat et sans perspective des différents points abordés dans le devoir). Si on peut le faire à bon escient, on élargira la perspective à la fin de la conclusion. Mais il vaut mieux éviter des élargissements plaqués et inutiles.

4. Les arguments doivent s'appuyer sur des exemples précis, pris dans des oeuvres littéraires (on attend d'un candidat au CAPES d'autres références culturelles qu'*Harry Potter* ou les romans

d'Agatha Christie). Les exemples doivent être suffisamment nombreux et variés : trop de devoirs ne s'appuient que sur trois ou quatre exemples, utilisés indifféremment à toutes les étapes de l'argumentation. De futurs professeurs de français doivent manifester leur goût de la lecture, et leur bonne connaissance de la littérature. Les exemples peuvent être pris également dans les grandes oeuvres de la littérature étrangère (Dante, Shakespeare, Calderón, Goethe...), et, bien sûr, grecque et latine : nous sommes au CAPES de Lettres Classiques. Le sujet proposé permettait – et imposait – de prendre des exemples dans tous les genres littéraires et dans tous les siècles : quand on le peut, il faut varier le plus possible le choix des exemples. On pouvait aussi s'appuyer avec profit sur des oeuvres critiques, à condition qu'elles ne remplacent pas les oeuvres littéraires : on a lu des devoirs qui ne citaient que des oeuvres critiques, ce qu'il faut éviter, mais des références pertinentes et bien utilisées à *Lector in fabula* d'Umberto Eco, aux oeuvres de Jauss, Iser, ou Lejeune augmentaient la portée de l'argumentation. Il ne faut pas hésiter à s'appuyer aussi sur des références moins attendues : nous avons trouvé des conclusions se terminant avec bonheur par des citations du poète italien Giuseppe Ungaretti, ou de Valère Novarina.

5. Pour que les exemples atteignent leur but, qui est de prouver le bien-fondé des idées développées, il faut que les références ou les citations soient précises, exactes et commentées : on ne peut se contenter de citer entre parenthèses un auteur ou le titre d'une oeuvre ; l'efficacité d'un exemple dépend beaucoup de la pertinence avec laquelle il est utilisé. Il faut de plus éviter les fautes grossières et inadmissibles qui jettent le discrédit sur l'ensemble du devoir : confusion de Corneille et de Racine, erreurs sur les siècles, sur les auteurs, titres inexacts, noms d'auteurs et titres mal orthographiés. On ne peut tolérer de telles fautes chez de futurs professeurs de lettres. Il est toujours bienvenu de citer textuellement tel ou tel passage d'une oeuvre, à condition que les citations soient exactes. On ne peut admettre les approximations, surtout quand elles malmènent les vers, ce qui laisse supposer une bien mauvaise connaissance de la métrique.

6. Un dernier point sur l'expression : il est nécessaire de s'exprimer dans une langue correcte, et, si possible, élégante. L'expression est trop souvent elle aussi approximative (« hermétique » et « herméneutique » ne sont pas synonymes) et paresseuse : il faut éviter les termes à la mode comme « positionner » au lieu de « situer » ou « placer », « générer » au lieu de « produire », « déstabiliser » au lieu de « déconcerter ».

Il faut veiller aussi à la correction de la syntaxe : l'utilisation du style indirect dans les questions posées au cours de l'introduction est très souvent fautive ; on lit souvent : « on peut se demander comment la lecture peut-elle... » au lieu de : « comment la lecture peut... » ; l'accord des verbes et des sujets est très hésitant. Rappelons enfin que la ponctuation doit être rigoureuse, que les élisions doivent être faites (« s'il » et non « si il ») et que les accents, quels qu'ils soient, ne sont pas facultatifs.

Tout cela suppose que l'on se ménage un temps pour relire le devoir, au moins une fois, de préférence deux. Il faut donc apprendre à utiliser les 6 heures que dure l'écrit en s'entraînant pendant l'année à travailler en temps limité.

Analyse du sujet

Le sujet contient de façon implicite une métaphore du voyage : lire, c'est voyager. L'oeuvre est considérée comme un monde clos, un espace fermé, construit. L'oeuvre « véritable » est un monde à part, est aussi un moyen d'accéder à ce monde. À partir de là, l'oeuvre peut être vue comme initiation (« révélation », « secret »).

L'expérience du lecteur est une expérience en devenir : l'oeuvre « se construit devant [lui] », « s'ouvre » ; elle peut être aussi expérience d'un devenir.

On peut souligner enfin le caractère paradoxal, oxymorique de la définition. Les balancements et les antithèses de la citation mettent en évidence cette caractéristique : « L'oeuvre véritable se donne à la fois [...] » ; « L'oeuvre est tout ensemble [...] » ; « seuil infranchissable », « seuil interdit » et

« pont » ; « un monde clos » et « une porte s'ouvre » ; « une fermeture et un accès, un secret et la clé de son secret ».

Rousset écrit contre la théorie qui veut qu'une oeuvre littéraire soit mimétique, reflet du monde (le miroir de Stendhal, ou plutôt de Saint-Réal dans *Le Rouge et le Noir*, le « point d'optique » de Hugo dans la préface de *Cromwell*).

Cette citation écarte aussi la littérature engagée, puisque celle-ci prétend agir sur le monde réel ; on pouvait cependant penser aux oeuvres engagées comme les *Contes* de Voltaire, les *Lettres persanes* de Montesquieu, *1984* de George Orwell, *Le Meilleur des mondes* d'Aldous Huxley, oeuvres qui créent un monde autre pour critiquer ou remettre en question le monde réel. Il fallait toutefois préciser que Rousset ne se situe pas dans cette perspective.

Le sujet invitait, sans y obliger, à discuter la citation proposée. Il est toujours intéressant et souvent nécessaire de porter un regard critique sur ce que dit l'auteur de la citation. Comment pouvait-on montrer les limites de cette définition ? Rousset parle d'« une porte », d'« un secret » : l'oeuvre a dans ce cas un sens univoque. Ne peut-on démontrer le contraire ?

Le lecteur lui-même est-il constant, n'a-t-il qu'une lecture ?

Enfin, l'approche de Rousset est une approche intellectualisée. On peut envisager une approche plus émotive, une entrée dans l'oeuvre plus émotionnelle.

Il pouvait être intéressant de placer le devoir (certains candidats l'ont d'ailleurs fait) sous le signe de *La Modification* de Michel Butor : voyage du livre, voyage du lecteur. L'incipit et l'excipit pouvaient être utilisés dans l'introduction et la conclusion.

Plutôt qu'un corrigé en bonne et due forme, nous avons choisi de proposer des pistes de réflexion, que nous avons organisées de la façon suivante :

1. L'oeuvre littéraire « véritable » est un autre univers
2. Les ouvertures
3. L'oeuvre en mouvement

Introduction

Les premiers mots de *La Modification* permettent de voir l'oeuvre littéraire comme un compartiment dans lequel on entre et qui nous fait changer d'univers. Le héros du roman va se trouver « modifié » comme le lecteur lui-même. Cela semble être l'illustration de ce qu'écrit Jean Rousset dans l'introduction de *Forme et Signification*.

La citation de Rousset, très littéraire, file la métaphore de la littérature comme voyage initiatique et de l'oeuvre comme une construction fixe, en cours d'édification. Rousset veut définir la « véritable » oeuvre littéraire qui serait un univers ouvert au moins pour un « suffisant lecteur » (Montaigne, *Essais*, I, 24), définition qui cependant semble laisser de côté ce que Butor met en valeur dans *La Modification* : la mobilité constante du livre et de son lecteur pris dans un mouvement non seulement intellectuel mais aussi sensible et érotique vers Rome.

1. Un univers autre

1.1. Un monde en soi

Le monde de Balzac a une unité visible : les personnages reviennent d'une oeuvre à l'autre et se connaissent entre eux, les décors sont les mêmes (il suffit pour en rendre compte de s'appuyer sur les subdivisions de le *Comédie humaine* : « Scènes de la vie parisienne », « Scènes de la vie de province »...). Le monde de Molière présente lui aussi une unité : on peut à ce propos relever les similitudes entre les parents, les enfants, les domestiques d'une pièce à l'autre. On peut citer aussi *A la recherche du temps perdu* de Proust qui, au cours des sept volumes qui la composent, met en place tout un monde obéissant à ses propres lois, et dont les personnages principaux se retrouvent dans le « bal des têtes » du dernier volume, *Le Temps retrouvé*. Comme Proust, Zola donne dans *Le Docteur*

Pascal, dernier roman de la série des Rougon-Macquart, le résumé et la clef des romans précédents, mettant ainsi en évidence la cohérence et les caractéristiques particulières de l'univers romanesque qu'il a créé. Ces mondes ont leurs lois propres, leurs signes de reconnaissance, qui prennent forme progressivement, volume après volume, au fur et à mesure de la « construction » de l'ensemble.

L'unité de l'oeuvre est aussi assurée par les réseaux d'images : les différents « transports », amoureux ou réels entre Paris et Chaillot, la France et le Nouveau Monde dans *Manon Lescaut* par exemple. Dans l'oeuvre de Ponge, l'unité entre des objets disparates est créée par l'écriture de l'« objet », c'est-à-dire par le langage.

On peut aussi penser à l'unité par la forme : les règles formelles (cinq actes, unité de temps, de lieu, d'action, alexandrins, langage noble) qui commandent les tragédies de Racine ; l'hésitation qui assure l'unité des *Essais* de Montaigne : l'écriture est le reflet du mouvement du monde, cette « branloire pérenne » (*Essais*, III, 2).

1.2. L'autonomie de l'oeuvre

L'oeuvre se détache du monde réel par son fonctionnement particulier : le gigantisme des personnages de Rabelais modifie ce qui serait le cours normal des événements, les pièces de Ionesco présentent un univers étrange : la pendule de *La Cantatrice chauve* sonne de façon désordonnée et aléatoire, l'univers du *Roi se meurt* se rétrécit et disparaît, les personnages de *Rhinocéros* se transforment en animaux.

L'oeuvre littéraire ne dépend pas du monde réel mais a ses propres lois : on peut citer les conventions théâtrales, les règles de fonctionnement du personnage balzacien, telles que les a analysées Genette dans l'article « Vraisemblance et motivation » de *Figures II*, ou proustien (Proust et Balzac créent des maximes qui expliquent et justifient la conduite des personnages).

L'oeuvre n'est pas le reflet du monde mais la création d'un monde autre ; l'oeuvre n'a pas pour but d'agir sur le monde, contrairement à ce qui se passe dans les oeuvres engagées.

On peut tout de même nuancer cet aspect des l'oeuvre littéraire en posant la question de la tradition : toute oeuvre littéraire est inscrite dans une continuité (Balzac, dans l'avant-propos de la *Comédie humaine*, revendique l'héritage de Walter Scott, comme Victor Hugo se réclame de Shakespeare dans la préface de *Cromwell*).

L'oeuvre littéraire n'est donc pas isolée, mais elle peut être solitaire, selon la distinction de Blanchot. Quand l'oeuvre littéraire est « véritable », elle rompt avec les autres oeuvres : les *Contes* de Perrault se distinguent des contes produits à son époque, et créent une sorte de genre à part. L'oeuvre est ainsi intégrée dans un tissu traditionnel, tissu qu'en même temps elle déchire.

1.3. La mise à l'épreuve du lecteur

Entrer dans l'oeuvre est donc une opération exigeante : il faut effacer sa propre personne, se laisser conduire, par le « vous » de *La Modification*, le prologue de *Gargantua*, l'avis au lecteur des *Essais*.

Mais l'oeuvre, comme le dit Rousset, donne en même temps le moyen de ne pas être perdu : les ouvertures.

2. Les ouvertures

2.1. Contre l'hermétisme

L'oeuvre prévoit son propre guide : dans la *Divine Comédie* de Dante, l'univers de l'oeuvre peut sembler impénétrable, mais Virgile sert de guide.

On peut citer aussi *Le Chef-d'oeuvre inconnu* de Balzac : l'oeuvre de Frenhofer est impénétrable puisque le pied parfait de son tableau ne conduit à rien, à cause de la « muraille de peinture » infranchissable dont le peintre a enduit son tableau. Le peintre véritable, celui qui peut servir de guide, est ici Poussin.

2.2. Portes et fenêtres

L'organisation de l'oeuvre fait sens : on peut souligner l'importance de la structure du recueil des *Fleurs du Mal*, en s'appuyant sur les effets produits par la place des différentes sections, et sur le fait que Baudelaire en a modifié l'ordre : celui-ci est donc calculé. De même, il n'est pas difficile de montrer le parti que sait tirer Laclos de la place des lettres dans *Les Liaisons dangereuses* : lettres successives sur le même sujet, donnant des points de vue différents, lettres qui arrivent trop tard. Dans le même ordre d'idées, dans les *Lettres persanes* de Montesquieu, la distance entre Paris et Ispahan entraîne, dans l'acheminement des lettres, des retards qui vont conduire à la tragédie du sérail.

Les ouvertures ne réduisent pas le sens de l'oeuvre car elles sont elles-mêmes des seuils difficiles : le titre *Le Rouge et le Noir* a des résonances multiples et propose plusieurs clefs : l'armée, la prêtrise, le sang, la grotte.

Les clefs : préfaces, titres, épigraphes, avant-propos constituent autant d'ouvertures, mais des ouvertures qui peuvent être ambiguës : l'avertissement de l'éditeur et la préface du rédacteur, qui précèdent *Les Liaisons dangereuses*, se contredisent, le premier niant l'authenticité des lettres attestée par le second. L'avis au lecteur de Montaigne, au début des *Essais*, met fin à une lecture qui n'a pas encore commencé : « [...] ce n'est pas raison que tu emploies ton loisir en un sujet si frivole et si vain. Adieu donc. »

Le dernier chapitre de l'*Education sentimentale* de Flaubert propose une clef problématique : Frédéric et Deslauriers se comportent comme si rien ne s'était passé, en rappelant des souvenirs antérieurs à l'histoire du roman. Le titre même est nié : de quelle « éducation sentimentale » est-il ici question ?

La forme est aussi une porte : les cinq actes, les vers fixes de la tragédie, véritable prison des règles, révèlent par eux-mêmes l'enfermement des personnages.

Les portes ne sont pas toujours signalées : elles se découvrent d'autant mieux qu'on relit le texte. C'est ainsi que le livre acheté par le narrateur de *La Modification* avant son départ, livre qu'il n'ouvre jamais et dont il ne connaît même pas le titre, devient métaphore du personnage et représentation concrète du livre à écrire. Dans le premier volume de *A la recherche du temps perdu*, la section « Un amour de Swann » peut être lue comme une mise en abyme de l'oeuvre tout entière, et « Combray » prend tout son sens après la lecture du *Temps retrouvé*. La position de Rousset est aussi celle d'un critique littéraire : l'oeuvre « véritable » suscite un mouvement de recherche et est elle-même recherche.

2.3. L'oeuvre est elle-même le secret

Il n'y a pas de message politique mais une initiation et une révélation : le secret de *A la recherche du temps perdu* est la recherche, celui de *La Modification* est la modification...

Ce secret est paradoxal, à la fois visible et invisible, d'autant plus invisible qu'il est visible, comme la lettre dans *La Lettre volée* de Poe. C'est le secret même de l'architecture de l'oeuvre.

3. L'oeuvre en mouvement

3.1. La prolifération des portes

Il y a beaucoup de portes : la vision de Rousset, qui parle d'une porte, est trop étroite. Dans une oeuvre véritable, tout peut être porte. Les *Fables* de La Fontaine offrent ainsi comme portes la structure du recueil, le rapprochement des fables entre elles, les moments où La Fontaine, dans ses *Fables*, réfléchit sur les fables ou la fable, l'utilisation de vers de mètres différents, la présence ou non d'une « morale ». On peut penser aussi à une mise en parallèle du *Père Goriot* et des *Aventures de Télémaque* de Fénelon, avec des rapprochements entre Vautrin et Mentor, Rastignac et Télémaque. Le roman de Balzac apparaît alors comme un roman d'éducation moderne, sorte de version dégradée du modèle antique, repris par Fénelon. Plutôt que de portes, peut-être faudrait-il parler de fils conducteurs dans les multiples replis du tissu de l'oeuvre.

Il n'y a pas d'oeuvre univoque : il peut y avoir différentes lectures d'une même oeuvre ; de plus, l'auteur peut aussi favoriser cette pluralité de lectures : c'est ce que fait Gide dans *Les Faux-Monnayeurs* en mêlant roman policier, roman d'apprentissage, roman sur le roman dans la même oeuvre. C'est le parti pris qu'il revendique dans le *Journal des Faux-Monnayeurs*.

Enfin, la lecture d'une oeuvre peut être différente suivant les époques : en témoignent les phénomènes de réécriture qui procèdent de lectures particulières à une époque et à un lecteur. Les exemples abondent, en particulier dans le théâtre du XX^e siècle : *Antigone* d'Anouilh, *La Machine infernale* de Cocteau, *La Guerre de Troie n'aura pas lieu* et *Electre* de Giraudoux, *Les Mouches* de Sartre.

3.2. L'approche sensible

L'approche de l'oeuvre peut être une approche sensible : celle de la poésie par exemple. L'entrée dans un poème se fait tout autant par les rythmes, les sonorités, que par le sens : on peut citer la revendication de Verlaine dans *L'Art poétique* : « De la musique avant toute chose », l'effet produit par le pantoum de Baudelaire « Harmonie du soir », ou le souffle des versets de Saint-John Perse dans *Vents* par exemple. L'approche peut être aussi visuelle, à travers la mise en page ; celle-ci perd de son importance actuellement à cause des éditions de poche et des impératifs économiques qui président à leur réalisation, mais on peut penser à des présentations remarquables, comme celle des poèmes de *Calligrammes* d'Apollinaire, ou du recueil *Stèles* de Segalen.

La lecture n'est pas seulement un acte intellectuel de compréhension, mais c'est aussi un acte de jouissance : on peut s'envelopper dans les plis du texte. Par cette entrée émotive, l'oeuvre est aussi une porte ouverte sur soi.

3.3. La modification du lecteur

La lecture modifie le lecteur, le construit, et cela d'autant plus facilement que c'est une activité de longue haleine. Lire, c'est aussi se rechercher et se découvrir : pour Marcel Proust, chaque lecteur est « le propre lecteur de soi-même » (*Le Temps retrouvé*). L'oeuvre est alors une porte ouverte sur soi.

L'oeuvre présente un autre paradoxe : elle est et n'est jamais elle-même, puisqu'elle n'existe que dans et par la lecture. L'oeuvre et le lecteur sont pris tous les deux dans un même mouvement de modification, la rotation de cette « étrange toupie » dont parle Sartre dans *Qu'est-ce que la littérature ?*

Conclusion

Les derniers mots de *La Modification* sont : « Vous quittez le compartiment ». La lecture peut ainsi être assimilée à l'entrée du narrateur dans ce compartiment qu'il quitte à la fin, juste avant que l'on ne referme le livre. On passe d'un monde à un autre, fixes tous les deux : le train qui emporte Léon Delmont représente ce « monde clos » dont parle Jean Rousset, monde qui se construit sous nos yeux puisque le héros de *La Modification* s'amuse à inventer, dans une sorte de répétition de ce que sera l'oeuvre future, les noms et les biographies de ses compagnons de voyage, et prend à la fin la décision de raconter son aventure.

Mais cette formulation est trop fixiste : elle ne rend pas compte du mouvement profond de l'oeuvre moderne – celle de Butor justement – mouvement présent dès Homère et Dante. L'oeuvre est ainsi voyage qui lui-même voyage, où le lecteur est pris dans une mobile immobilité, mais peut-être plus profondément mouvement dans le mouvement. Le lecteur, comme un passager embarqué dans le sous-marin de Jules Verne où on apprend à être « personne », devient le capitaine Nemo de cette « mer toujours recommencée » qu'est la littérature.

RAPPORT SUR L'ÉPREUVE DE VERSION LATINE

établi par Marie-Laure Lepetit

C'est avec un plaisir non dissimulé que les membres du jury ont rendu les copies de version latine : les candidats qui avaient véritablement compris le texte étaient plus nombreux que les années précédentes. Certains des conseils donnés dans les rapports sur les épreuves de versions, tant latines que grecques, (avoir une bonne connaissance des mythes les plus connus, des auteurs et des oeuvres ; procéder à deux ou trois lectures globales de l'extrait de manière à en dégager la structure d'ensemble ; fréquenter les poètes pour se familiariser avec les vers de manière à ne pas s'imaginer qu'en poésie « tout est possible »...) semblent, par conséquent, avoir porté leurs fruits et l'on ne peut que s'en réjouir.

A partir du sujet proposé cette année, les vers 349 à 381 du livre VI des *Métamorphoses* d'Ovide, montrons que suivre ces préceptes pouvait être fort utile.

Pour comprendre les différents emplois de *dea* il était important de ne pas ignorer que Léo était de sang divin. Cela permettait, par exemple, de ne commettre aucune faute de cas sur le *deae* du vers 22 qui a parfois été analysé comme un nominatif pluriel. De la même manière, s'il n'était pas nécessaire, pour traduire ce présent extrait, de savoir que Léo s'était unie à Jupiter, les candidats devaient néanmoins avoir à l'esprit qu'elle était la mère d'Apollon et de Diane afin d'éviter tout faux-sens sur le *nati* du vers 11, traduit trop souvent par « ses fils ». Enfin, et surtout, les candidats qui n'avaient pas songé que ces vers puissent être extraits des *Métamorphoses* -oeuvre que nul futur professeur de lettres, classiques comme modernes, n'est en droit d'ignorer- n'ont pas, ou ont mal, perçu le sens des onze derniers vers, c'est-à-dire du tiers du texte ! Les membres du jury n'ont eu aucun mal à repérer ceux qui, à l'inverse, connaissaient l'histoire de cette métamorphose, particulièrement célèbre : la traduction qu'ils ont proposée de l'ensemble de la description finale non seulement ne contenait aucun contresens, mais était juste, précise et élégante. Certains même ont rendu le *novae* du dernier vers par « êtres nouveaux », mettant ainsi en évidence l'aspect étiologique des *Métamorphoses* d'Ovide.

Réaliser deux ou trois lectures préalables de l'ensemble du texte pour en dégager les différentes étapes, en tenant compte du périphrase (titre donné à l'extrait, introduction et nom d'auteur), sans consulter le dictionnaire mais en s'appuyant sur des éléments aisément repérables (mots de liaison ; pronoms personnels ; personnes des verbes ; noms désignant des personnages ; passages au style direct ; temps des verbes permettant de délimiter les passages descriptifs et narratifs *etc*), eût également permis aux candidats d'éviter les nombreuses et graves erreurs commises d'un bout à l'autre des onze derniers vers.

En faisant ce travail, simple mais essentiel, ils auraient pu percevoir que **des vers 1 à 11** Léo s'adressait aux paysans (l'introduction le disait tout à fait explicitement ainsi que la ponctuation ; on pouvait relever les pronoms *ego*, *mihi* et *uos*, repérer, pour les verbes, la première du singulier *-ueni*, *parabam*, *fatebor-* et la deuxième du pluriel *-prohibetis*, *dederitis-*) ; que, en réponse à ce premier discours, Ovide ne faisait pas parler directement les paysans mais transcrivait leurs réactions (emploi

de verbes au présent à la troisième personne du pluriel *-perstant, addunt-*) et que ce deuxième mouvement du texte (**des vers 13 à 17**) était signalé par la particule *tamen* soulignant le pronom personnel *hi* qui introduisait les nouveaux personnages de l'histoire ; que l'on revenait à Léo avec les **vers 18 à 21** (*filia Coei, dea* ; les verbes à la troisième personne du singulier *-supplicat, sustinet-* et le discours direct final *-dixit-*).

On arrivait alors au passage délicat (**vers 22 à 33**). La note 2, qui portait sur *iuuat*, était essentielle pour cet exercice de compréhension globale du texte. Le *eos*, que l'on demandait aux candidats de rétablir, leur permettait de comprendre que ce passage concernait de nouveau les paysans. Néanmoins, et tout est là, la prise en compte du dernier mot, *ranae*, qualifié de *nouae* (il n'était pas bien difficile, même dans une première lecture, de rassembler ces deux mots), devait mettre le doute dans l'esprit des candidats : paysans ? grenouilles ? Une lecture rétrospective de ces derniers vers venaient alors éclaircir un lexique (*esse sub undis, submergere, nare, uox rauca, colla inflata, spina uiret, uenter albet...*) qui pouvait étonner dans un premier temps.

Les candidats qui, au contraire, ont traduit vers à vers ont travaillé aveuglément : la description des paysans, déjà métamorphosés en grenouilles, étaient, pour eux tout à fait sibylline, ce qui a donné lieu à de très nombreuses erreurs allant du faux-sens au total non-sens.

En travaillant sur ce texte les candidats ont, une fois de plus, pu vérifier que tout n'était pas possible en poésie et qu'une construction logique des vers s'imposait. Pour ce faire, une analyse rigoureuse des cas (on n'oublie pas que la scansion permet de résoudre bien des problèmes, raison pour laquelle nous conseillons vivement aux futurs candidats d'en maîtriser les règles), des genres et nombres ainsi que la prise en compte de la coordination sont impératifs.

Dès les premiers vers :

*Nec solem proprium natura nec aera fecit,
nec tenues undas*

certaines ont été embarrassés alors que la coordination permettait de construire sans difficulté la phrase, les trois *nec* reliant les trois accusatifs, compléments de *fecit*. Ainsi en tenant compte de ces *nec* et de leur place dans la phrase, on évitait les fautes de cas sur *natura* et *aera*.

*Non ego nostros
abluere hic artus lassataque membra parabam,
sed releuare sitim.*

Là encore l'observation de la coordination s'avérait fort utile : le *-que* enclitique portant sur *lassata membra* ne pouvait que coordonner deux accusatifs entre eux, à savoir *artus* et *membra* ; le *sed*, en tête de vers, introduisant *releuare* venait obligatoirement coordonner deux infinitifs, *abluere sed releuare*, ce qui interdisait de construire *releuare sitim* à part. Quant à l'analyse rigoureuse des cas, qui nécessite une parfaite connaissance des déclinaisons -ce qui n'est pas trop demander aux futurs professeurs de latin !-, elle conduisait à regrouper *nostros* et *artus*.

Dernier exemple :

*Caret os umore loquentis,
et fauces arent, uixque est uia uocis in illis.*

De très nombreux candidats n'ont pas réussi à référer correctement *illis*, pronom démonstratif au pluriel. Il y avait pourtant de grandes chances pour qu'il renvoie au seul nom au pluriel de la phrase, à savoir *fauces*.

Venons-en à l'analyse plus précise de quelques points délicats.

Le texte s'ouvrait sur les paroles de Léo. Le premier vers ne pouvait être parfaitement compris que si les candidats avaient pris la peine de tenir compte de l'introduction proposée : « *Mais les paysans qui y cueillent de l'osier le **lui interdisent*** ». Ainsi rendait-on correctement *prohibetis* en rétablissant un CO : « Pourquoi **m'**interdisez-vous ... ? ».

Au vers suivant, comprendre *fecit* au sens de « faire, fabriquer » était un contresens qui rejaillissait sur la traduction de *proprium*. L'idée de création était tout à fait absente du texte. Il s'agissait d'une nature qui n'avait donné à personne la propriété du soleil, de l'air, des eaux claires.

C'est en suppliante que Léo demande, au vers suivant, qu'on lui accorde de l'eau. Le *ut detis* devait être perçu comme la complétive de *peto* et non comme une proposition subordonnée de but. De manière générale, le pronom relatif de liaison a été bien analysé et bien rendu par les candidats, quand ils avaient vu dans *publica munera* des *présents offerts à tous* et non des *charges publiques*.

La bouche de Léo est sèche et elle a des difficultés à parler. Ainsi, le *loquentis*, génitif singulier du participe présent de *loquor* -et, en aucun cas, un ablatif pluriel !-, était le complément de *os* et se rapportait à Léo. Sous-entendre un *mei loquentis* pouvait aider le candidat à comprendre cette tournure quelque peu elliptique et à ne pas rendre ce génitif par « la bouche de **celui** qui parle », ce qui n'avait aucun sens. En outre, si la plupart avait perçu l'idée contenue dans *uixque est uia uocis in illis*, la construction de ce groupe de mots ne posant aucun problème, beaucoup ont eu du mal à la rendre correctement en français. Or, en travaillant un peu la traduction de *est*, les candidats pouvaient, par exemple, proposer : « et c'est avec peine que ma voix **s'y fraye** un passage ».

La phrase

uitamque fatebor

accepisse simul ; uitam dederitis in unda

nous donne, à présent, l'occasion d'insister sur l'obligation de respecter les temps. Trop nombreux sont les candidats qui perdent un grand nombre de points pour avoir accumulé, au fil de leur copie, les fautes sur les verbes. *Fatebor* est un futur et *dederitis* un futur antérieur -qu'on les traduise comme il se doit-, *accepisse*, un infinitif parfait -qu'on indique, par conséquent, l'antériorité qu'il marque- : « et je **reconnaitrai avoir reçu** en même temps la vie ; car, avec de l'eau, vous m'**auvez donné** la vie. ».

De la même manière, l'attention portée aux modes est capitale. Dans « *Hi quoque uos moueant* », *moueant* n'est pas *mouent*. Il est un subjonctif que la traduction doit rendre : « Laissez-vous également toucher par ces enfants... » ; « Que ces enfants vous attendrissent également... ». Il convenait, par ailleurs, de prendre en compte le subjonctif dans le vers suivant :

*Quem non blanda deae **potuissent** uerba mouere ?*

« Qui **aurait pu** ne pas être touché par les douces paroles de la déesse ? ». Rappelons, à cette occasion, qu'il était important de bien référer le *non* pour que ce commentaire du poète ait un sens.

Les deux vers qui ouvrent la deuxième partie du texte (la réaction des paysans) :

*Hi tamen orantem perstant prohibere minasque,
ni procul abscedat, conuiciaque insuper addunt*

ont posé plusieurs problèmes. *Minasque*, COD de *addunt* et coordonné à *conuiciaque*, a souvent été construit à part, ce qui conduisait les candidats à le considérer comme un verbe. En outre, les erreurs ont été nombreuses et variées sur le participe présent à l'accusatif, *orantem*. Il renvoyait à Léo -elle venait d'adresser une prière aux paysans-, le pronom personnel la désignant étant sous-entendu. Ce participe venait compléter *prohibere*, au sens, ici, d'« écarter ». Le jury a apprécié les traductions qui donnaient à ce participe une valeur concessive : « malgré ses prières, ils s'entêtent à l'écarter ». Enfin, beaucoup ont eu du mal à reconnaître dans *ni* la conjonction *nisi*, certains faisant même de ce vers un système conditionnel, considérant *conuiciaque ... addunt* comme la proposition principale. Ceux qui, au contraire, ont rendu *ni...abscedat* par « au cas où elle ne s'éloignerait pas » ont été récompensés.

Dans le couple de vers suivants, *ipsos* a pu être regardé comme le sujet d'une proposition infinitive, désignant les paysans. Or si la confusion était possible sur *mouere*, *turbauere* ne pouvait en aucun cas être lu comme un infinitif (il n'est pas *turbare*). Ces deux verbes sont à la troisième personne du pluriel du parfait, formes habituelles en poésie, *ipsos* était, par conséquent, à rapprocher du seul mot à l'accusatif pluriel dans la phrase, *lacus*.

Les vers suivants ont, dans l'ensemble, été plutôt bien traduits. Certains candidats ont, néanmoins, eu du mal à rendre de façon élégante le complément de *dicere* au vers 20, *uerba minora dea*, « des propos humiliants pour une déesse », et d'autres encore ont considéré que ce groupe de mots annonçait les propos à venir, ce qui était un parfait contresens.

Quelques rares candidats seulement -mais la faute est assez conséquente pour qu'elle mérite d'être signalée-, sans doute perturbés par la place de *dixit*, ont vu dans *stagno* un verbe à la première personne du singulier. Leur traduction, bien sûr, aboutissait à un total non-sens. Il s'agissait de *stagnum*, *i*, « la nappe d'eau », à rapprocher de *in isto*. Le jury a apprécié les candidats qui ont su rendre la valeur dépréciative du démonstratif : « dans votre étang de malheur », par exemple.

Le passage qui suit (les paysans métamorphosés en grenouilles) a été le moins bien réussi. Nous ne reviendrons pas sur les raisons, nous les avons analysées plus haut.

Tout d'abord la note 2 a parfois été mal comprise et *iuuat*, par conséquent, mal construit. On demandait aux candidats de rétablir *eos*, *iuuat* étant employé ici dans sa tournure impersonnelle, au sens de « ils se plaisent à ... », suivi d'une série d'infinitifs.

Le balancement, *modo...nunc...modo* (« tantôt...tantôt...tantôt... ») n'a pas toujours été repéré et, trop souvent, *nunc* a été rendu par « maintenant » et le second *modo* construit avec *summo* ou bien traduit par l'adverbe « seulement ».

Les candidats -et ils ont été très nombreux- qui ont pris *nare* pour *naris*, *is*, « les narines », ont eu bien de la peine à donner du sens à leur phrase. Il s'agissait tout simplement du verbe *no* à l'infinitif (« nager »), à mettre sur le même plan que les précédents (*esse*, *submergere*, *proferre*) et que les suivants (*consistere*, *resilire*).

Enfin, *summo gurgite*, quand il était bien construit, a la plupart du temps été mal rendu. Cette expression désignait « la surface des eaux », là où nagent les grenouilles.

Les derniers vers du texte ont donné lieu à quelques fautes de construction : erreurs sur les sujets de *tumescunt*, *dilatant* et *tangunt* (il s'agissait respectivement de *inflata colla*, *ipsa conuicia* et *terga*) ; *patulos* non rapproché de *ricтус* (le jury a, en revanche, apprécié les traductions des candidats qui, ayant bien construit ce groupe, ont accordé une valeur résultative à *patulos* : « qui deviennent... ») ; *pars maxima corporis* non vu comme une apposition à *uenter*.

Nous concluons ce présent rapport en insistant sur l'absolue nécessité, pour des candidats au concours du CAPES de Lettres classiques, de maîtriser la langue française. Chaque année, le jury s'étonne de l'abondance et de l'énormité des fautes de syntaxe et d'orthographe trouvées dans les copies. Il est, de fait, anormal que de futurs professeurs de lettres ne respectent pas les règles les plus élémentaires (accords au sein des groupes nominaux, accords des participes passés, confusions entre un infinitif en *-er* et un participé passé en *-é*), osent des barbarismes sur le passé simple de certains verbes *etc.*

Le jury s'est, malgré tout, réjoui d'avoir eu à lire, encore cette année, de brillantes traductions : le texte d'Ovide y était fort bien compris et rendu dans un français précis et élégant.

Rapport sur la version grecque établi par Isabelle Gassino

Dans l'idée qu'un rapport n'est ni un simple relevé des erreurs commises par les candidats ni un corrigé de l'épreuve, le jury souhaite, avant de revenir en détail sur le texte qui avait été proposé cette année (Xénophon, *Helléniques* II, III, 53-56), préciser à nouveau ce qui est attendu des candidats et leur suggérer quelques pistes de travail afin d'orienter leur préparation.

L'objectif premier que tout candidat à un concours de recrutement de professeurs de lettres doit viser est de **rédigier toutes ses copies dans un français si possible élégant, tout au moins d'une correction irréprochable**, faute de quoi il se disqualifie lui-même d'entrée de jeu : prétendre enseigner le français quand on n'en a pas la maîtrise est un contresens bien plus grave et profond que n'importe quelle faute de grec ou de latin. C'est la raison qui a amené le jury à sanctionner cette année plus sévèrement que par le passé les fautes d'orthographe, de syntaxe et de ponctuation, afin de faire de la maîtrise de la langue française un véritable critère de sélection des candidats.

Cette exigence minimale une fois remplie, comment convient-il d'aborder l'épreuve de version grecque ? Voici ce que l'on peut ajouter aux remarques faites dans les précédents rapports, qu'on lira, ou relira, avec profit, les précisions qu'ils apportent et qui ne sont pas systématiquement reprises ici étant, bien sûr, toujours valables :

— La version est avant tout un exercice de **lecture d'un texte** ; s'y préparer suppose **d'avoir lu de très nombreux textes grecs**, en langue originale de préférence ou en traduction pour élargir sa culture. Le jury est parfaitement conscient que le temps n'est pas extensible, et que la majorité des candidats n'a étudié le grec qu'à l'université ; néanmoins, le grec, comme toute langue – qu'elle soit ancienne ou vivante – ne s'apprend efficacement et durablement que par une pratique assidue, c'est-à-dire quotidienne ou quasi-quotidienne. Il est capital que les candidats ne se bornent pas à traduire les textes qui leur sont proposés à titre de versions pendant l'année de préparation au concours ; ils ont tout intérêt non seulement à retraduire et retravailler ceux des années précédentes, mais aussi et surtout à prendre l'initiative d'ouvrir les livres dont aucun extrait ne leur a été soumis. On peut légitimement attendre d'étudiants en lettres un goût de la lecture suffisamment développé pour qu'ils fassent preuve de curiosité vis-à-vis des matières qui les occupent et que leur culture ne se limite pas à ce qui a fait l'objet d'un cours.

— Une traduction n'est pas qu'un exercice technique ; étant la seule épreuve de grec à l'écrit du concours, elle est également l'occasion de vérifier les **connaissances en matière de civilisation**. C'est dire que l'on ne peut raisonnablement pas envisager d'entreprendre une version en quatre heures sans un minimum de bagage culturel, qui s'acquiert lui aussi, en priorité, par une démarche personnelle de lecture des textes anciens, et, en second lieu, par celle d'ouvrages universitaires, tout au long du cursus.

— Le jour de l'épreuve, comme lors de chaque entraînement préalable, il convient **d'aborder d'emblée le texte comme un ensemble cohérent**. Il ne faut donc pas se contenter, au cours des quatre heures, d'un seul « passage » sur le texte : c'est une méthode qui amène inévitablement à perdre beaucoup de temps sur une phrase difficile. On ne peut comprendre un extrait dans ses moindres détails au moyen d'une unique lecture, nécessairement linéaire, du texte. On fera au contraire plusieurs lectures successives, chacune permettant de comprendre un peu mieux que la précédente ; il s'agit de procéder par « couches » successives, de progresser par degrés dans l'intelligence du texte. On tentera de comprendre chaque passage difficile **en s'aidant de ce qui suit et de ce qui précède, sans l'isoler de son contexte et en gardant toujours à l'esprit que le texte a un sens logique**.

On commencera donc par le lire en entier, titre et/ou chapeau introductif compris. Cette première lecture ne doit pas être trop rapide : elle doit permettre, au contraire, d'éviter certaines erreurs imputables à la précipitation, en mettant en relief, par exemple, les noms propres (ainsi, dans le texte de Xénophon, le nom **Κριτίας** a été confondu avec le nom commun **κριτής**, le juge ; le nom de nombre **ἕν**, à la ligne 17, a été lu comme la préposition **ἐν**, en passant outre le fait que celle-ci n'admet de complément qu'au datif et que **ῥῆμα** ne pouvait en être un ; signalons que cette faute avait déjà été répertoriée dans le rapport 2007...).

Une deuxième lecture de tout le texte sera l'occasion de repérer la construction des phrases, sans chercher encore à traduire ce qui n'est pas immédiatement compréhensible. À ce stade, le recours au dictionnaire est inutile, sauf pour vérifier rapidement une construction si nécessaire. On conseille de travailler au moins une trentaine de minutes sans ouvrir **le dictionnaire, dont l'usage doit être modéré et raisonné, et surtout, guidé par le contexte**. Les ouvrages de Bailly et de Magnien et Lacroix sont des outils précieux, et non des remèdes-miracles, d'autant que – on l'oublie trop souvent – la langue française a évolué depuis leur rédaction (surtout depuis celle du Bailly) et qu'une traduction parfaitement juste il y a un siècle peut ne pas être la plus pertinente, voire, se révéler ambiguë, aujourd'hui.

Une fois la construction de tout le texte achevée, on entreprendra de traduire, en utilisant le dictionnaire cette fois, mais sans perdre de temps à vérifier ce que l'on sait déjà : les candidats qui ont traduit **βωμός** par « tribune », en piochant de manière hasardeuse ce sens dans le dictionnaire, auraient mieux fait de lire plus attentivement le sujet pour voir que le titre parlait d'« autel », ce qui était, bien sûr, la traduction attendue. Le contexte doit aider à choisir le sens adéquat parmi tous ceux que proposent les dictionnaires : par « contexte », on entend l'auteur (ne pas retenir, pour traduire du Xénophon, un sens que le mot n'a que chez Homère, ou à une époque manifestement bien postérieure ; songer à utiliser la liste des auteurs qui figure en début d'ouvrage et mentionne leurs dates de naissance et de mort) ainsi que les temps, lieu et circonstances diverses dans lesquelles la scène se déroule : imaginer que c'étaient des rameurs (**ὑπηρέται**) qui se saisissaient de Théràmène au beau milieu de la salle du Conseil (mentionnée ligne 15) était totalement incohérent !

Rédiger une traduction ne peut se faire avant d'avoir atteint un certain degré de compréhension ; en effet, ce qui est écrit est implicitement considéré comme acquis et donc, fixé. Commencer à écrire avant d'avoir vu le sens global du texte, c'est presque à coup sûr s'interdire d'apporter plus tard des modifications significatives à sa traduction ; c'est aussi prendre le risque de mettre noir sur blanc des formulations imprécises, voire totalement incompréhensibles – tentation à laquelle il faut, bien sûr, résister farouchement. Il n'y a pas lieu de craindre d'oublier ce que l'on avait traduit mentalement : une fois que la logique d'une phrase est comprise, le sens est définitivement clair.

Après rédaction au brouillon, vérifier qu'on n'a omis aucun passage, que les personnes, temps et modes des verbes ont été correctement identifiés, que les singuliers n'ont pas été traduits par des pluriels et inversement, et, plus généralement, que la traduction ne comporte pas d'incohérence flagrante.

Il convient enfin de conserver au moins un quart d'heure en fin d'épreuve pour relire la copie qui sera remise, et de révérifier, texte grec à l'appui, qu'aucun mot (notamment des négations ou des particules) ou aucun passage n'a été omis (auquel cas les correcteurs appliquent le même nombre de pénalités qu'à la copie présentant le plus grand nombre de fautes sur le passage concerné), ou, à l'inverse, qu'aucun passage n'a été traduit plus d'une fois (en cas de double traduction, seule est prise en compte la moins bonne), et qu'aucune faute d'orthographe ne subsiste. On pourra faire plusieurs relectures successives, une pour chaque type de faute possible. En tout état de cause, il est indispensable que la copie remise soit propre, sans ratures : chaque année, un certain nombre de candidats sont pénalisés faute de l'avoir fait.

Venons-en à la version proposée cette année : le récit de la mort de Thémamène est un texte célèbre, mais sa connaissance préalable n'était évidemment pas requise. En revanche, le jury était en droit d'attendre que les candidats soient familiarisés avec le contexte (la tyrannie des Trente, Athènes au lendemain de la guerre du Péloponnèse) et avec la langue de Xénophon, une langue utilisant quelques-uns des tours les plus caractéristiques du grec classique.

Peu de copies étaient inachevées. Le jury a eu le sentiment que l'ensemble des candidats avait préparé l'épreuve avec sérieux, ce qui est, bien sûr, un motif de satisfaction et d'optimisme, tout comme le nombre relativement important d'excellentes copies (quarante-sept copies ont reçu une note supérieure ou égale à 15, et parmi elles, deux ont eu la note de 20). Les remarques qui suivent doivent donc s'entendre comme un memento destiné à aider les candidats des prochaines sessions à peaufiner leur préparation.

Comme dit plus haut, la première exigence, quand on rédige une version grecque, tout comme une version latine ou une dissertation, est d'écrire un français de bon aloi, exempt de toute faute ; répétons-le encore, il ne serait pas cohérent de recruter un professeur de lettres qui commet des erreurs sur les conjugaisons (« il souffra », « ils suivèrent »), qui confond les temps et les modes (on a relevé un « il eût dit » considéré comme un passé antérieur de l'indicatif ; « moi qui ait été

disposé à », « lorsqu'il bu la ciguë », « il était le seul à exprimé cela » et même un terrifiant « vous qui allaient le saisir », ne fait pas l'accord du participe (« les souffrances qu'il avait enduré ») ni celui du nom avec l'article (« les garde ») ou du verbe avec le sujet (« je regrettais », « je m'étonnes », « toi qui dit ces choses »), ou bien encore ignore l'orthographe de mots courants (« impis », « hérault », « exécuteurs publiques »). Certaines copies font également apparaître des erreurs de syntaxe choquantes : « invoquer les dieux et les hommes d'examiner les faits », « je m'étonne que vous n'êtes pas », ou, pire encore, le conditionnel employé après un « si » hypothétique.

Le texte doit être impeccable sur le plan de la forme : cette injonction concerne aussi les accents (« celui-la »), leur présence comme leur graphie ; on a en effet noté une tendance à tracer une sorte de barre horizontale au-dessus d'une lettre qui doit être frappée d'un accent grave ou aigu. De même, le tréma se place sur le e dans le mot ciguë, et nulle part ailleurs : l'orthographe est de l'ordre de la plus stricte convention, ce qui ne laisse pas de place à l'expression d'une quelconque originalité.

Les signes de ponctuation, enfin, ont été particulièrement malmenés : on a relevé de nombreuses questions sans point d'interrogation, des guillemets ouverts et non refermés, quand ils n'ont pas été tout simplement omis. Même si les guillemets ne sont pas usités dans la plupart des éditions modernes des textes en grec ancien, ils sont indispensables en français : il ne faut donc pas hésiter à en mettre dans la traduction, pour marquer les bornes d'un discours direct, même quand le texte grec n'en comporte pas. Certaines copies étaient presque totalement dépourvues de virgules, indispensables respirations de la phrase, au point que l'on pouvait se demander parfois, même quand le passage était correctement traduit, s'il avait été vraiment compris : une virgule judicieusement placée permet en effet d'indiquer au lecteur comment la phrase se construit, quels mots vont avec quels autres, et de lever des ambiguïtés embarrassantes pour le lecteur.

Certains personnages sont des habitués tant des versions du concours que des textes donnés à l'oral, ce qui aurait dû leur valoir de voir leurs noms correctement écrits : les Trente aussi bien que les Onze ont un imprescriptible droit à une écriture en toutes lettres, mais aussi à la majuscule – en tant que groupe constitué et identifié – et surtout, ces nombres sont dispensés de s final. Cela n'est un détail qu'en apparence : commettre une erreur sur l'un de ces points, c'est trahir un manque de familiarité avec l'histoire grecque et/ou avec l'orthographe de base ; dans les deux cas, c'est donner une impression immédiatement défavorable au correcteur.

Bon nombre de fautes observées proviennent d'une mauvaise identification de formes verbales : l'imparfait ἐπεκαλεῖτο n'a pas toujours été repéré comme tel, non plus que εἶλκε et εἶλκον. Certains candidats n'ont pu mettre en rapport la forme d'aoriste ἔπιε avec le verbe πίνω ; elle a même parfois été confondue avec le verbe ἔπομαι, conséquence d'une lecture trop rapide (l'esprit devait à lui seul dissuader de faire le rapprochement) peut-être induite par la présence du verbe « conduire » une ligne plus haut (« Satyros marchait en tête et Critias le suivait »). Le

participe parfait neutre εἰκός a été compris comme un nominatif masculin se rapportant à Thérémène ; ici, c'est une connaissance des tournures idiomatiques les plus fréquentes en grec qui pouvait éviter cette confusion, ὥσπερ εἰκός étant, en effet, une expression des plus courantes, bien répertoriée tant dans les syntaxes et manuels de grec que dans les dictionnaires.

Les adjectifs sont une autre source d'erreurs : chaque rapport, ou peu s'en faut, attire l'attention sur la confusion récurrente entre comparatif et superlatif. Dans le texte qui nous occupe, les deux superlatifs de la ligne 2 ont ainsi été parfois traduits par « plus injustes » et « plus impies » ; de même, à la ligne 5, le comparatif εὐεξαλειπτότερον a été compris comme un superlatif (« très facile à effacer »).

En ce qui concerne la syntaxe, il nous faut revenir tout d'abord sur la syntaxe de l'article : les deux dernières lignes du texte comportaient un infinitif substantivé (τὸ ἀπολιπεῖν) dont dépendait un génitif absolu (τοῦ θανάτου παρεστηκότος). Il s'agissait probablement du passage le plus délicat du texte, dont la difficulté ne pouvait être surmontée que par une analyse rigoureuse : il fallait résister, ici comme toujours, à la tentation de laisser de côté les « petits mots », en l'occurrence, l'article neutre τό, qui n'était pas à proximité immédiate du terme qu'il substantivait mais qui n'en avait pas moins une fonction précise.

Il est nécessaire d'être attentif aussi bien à la présence qu'à l'absence d'article : il est bien connu qu'en grec, l'adjectif démonstratif s'ajoute à l'article sans s'y substituer et que si l'article ne figure pas, c'est que le démonstratif n'est pas épithète, mais qu'il est un élément d'une construction comportant sujet et attribut. C'est ainsi que, dans la dernière phrase, ταῦτα ἀποφθέγματα ne pouvait se traduire par « ces bons mots » comme si le texte avait été ταῦτα τὰ ἀποφθέγματα, mais il fallait construire cette proposition en sous-entendant un verbe « être » ayant pour sujet le démonstratif ταῦτα et pour attribut ἀποφθέγματα, lui-même flanqué de l'épithète ἀξιόλογα. Le même raisonnement devait conduire, dans le second membre de la parataxe, à construire ἐκεῖνο comme complément d'objet de κρίνω et faire de ἀγαστόν son attribut, dans une phrase où ἐκεῖνο annonçait l'infinitif substantivé τὸ ἀπολιπεῖν.

De même, un participe ne se traduit pas de la même façon selon qu'il est ou non précédé de l'article : la formule « celui qui » ne peut s'appliquer qu'à un participe substantivé en grec. Par conséquent, il était impossible de proposer « celui qui a été condamné » ou « le condamné » pour rendre compte de κατακεκκριμένον, à la ligne 9.

Parmi les constructions à identifier sans hésitation, mentionnons θαυμάζω εἰ, « je m'étonne que » ou celle des verbes de perception, par exemple, du participe ὀρώσα, à la ligne 13 (habituellement suivi de ὅτι + indicatif ou d'un participe ; ici, le participe du verbe « être » était sous-entendu, et il fallait construire ὀρώσα καὶ τοὺς ἐπὶ τοῖς δρυφάκτοις <ὄντας> ὁμοίους Σατύρω). Signalons aussi que bien des traductions ont dissocié les deux termes ὑμῖν αὐτοῖς, aux lignes 3 et 4, qui constituent pourtant une forme on ne peut plus courante du pronom réfléchi, et

que l'on attendait naturellement de voir traduits, avec la marque de pluriel indispensable, par « vous-mêmes ».

On trouvait deux fois (à la ligne 1 et aux lignes 21-22) un démonstratif annonçant une complétive introduite par ὅτι : là encore, il s'agit d'une tournure très courante en grec, qui n'aurait pas dû poser de problème. À l'inverse, le ταῦτα de la ligne 4 n'annonçait pas le ὅτι qui suit, mais se rapportait à ce qui précède : on attendait pour ce passage une traduction telle que « et cela tout en sachant que », en sous-entendant une forme verbale ayant ταῦτα pour complément d'objet (« et vous faites cela tout en sachant que »).

À la ligne 17 aussi, τοῦτο annonçait ce qui suivait (auquel cas il convient de traduire en français par « ceci », qui se réfère à ce qui suit, plutôt que par « cela », qui se rapporte à ce qui précède) ; certains candidats ont été gênés par la présence, à proximité immédiate, du pronom de rappel αὐτοῦ : c'était, de fait, un passage délicat à construire avec précision et à rendre avec exactitude. Αὐτοῦ devait être rattaché à ἐν ῥήμα (« on dit encore un mot de lui, celui-ci »).

Deux formes de relatif ont posé de nombreux problèmes : tout d'abord οὗ à la ligne 10 et οἷα à la ligne 17. Dans le premier cas, il s'agissait bien sûr non pas de la négation, comme de nombreux candidats l'ont cru, mais d'une forme adverbiale à sens locatif du relatif, qui n'avait pas d'antécédent : οὗ δεῖ devait donc être compris comme « là où il faut ». Dans le second cas, le relatif, sans être à l'origine de contresens aussi graves, a été rendu souvent de manière très contestable : οἷος est l'équivalent du latin *qualis*, il indique donc la nature, la *qualité*, à l'opposé de ὅσος, qui indique la *quantité*, comme *quantus*. On ne pouvait donc accepter la traduction par « combien il souffrait », alors qu'il s'agissait de « la nature du traitement qu'il subissait ». Plus éloignées du sens encore étaient les traductions par « que », comme si le texte mentionnait ὅτι au lieu de οἷα (« il déclarait qu'il souffrait ») ou par « comme si ». La langue grecque est riche de nuances que l'on est en devoir de s'efforcer de restituer dans une traduction.

Enfin, de nombreux candidats ne semblent pas avoir une connaissance assez claire des emplois du subjonctif et de l'optatif : si les optatifs obliques de la ligne 18 ont été, en général, correctement rendus, en revanche, l'éventuel de la ligne 19 et le futur de la principale ont été fréquemment confondus avec un système potentiel (« si je me taisais, ne me plaindrais-je pas ? »). Sans doute un apprentissage plus rigoureux de l'expression de l'hypothèse en grec est-il nécessaire, mais peut-être aussi une meilleure maîtrise des temps et des modes du français.

On a déjà rappelé la nécessité de traduire tous les mots, même les plus petits : les plus grandes victimes dans la catégorie des petits mots négligés sont, comme souvent, les particules μὲν... δέ. Rappelons simplement que la traduction passe-partout « d'une part, d'autre part » est non seulement très peu élégante, mais aussi et surtout presque inmanquablement dépourvue de sens : elle est donc à proscrire. Dans certains cas, lorsque ces particules ne font que structurer une énumération (comme aux lignes 5-6), on peut ne pas les traduire ; en revanche, lorsque δέ a une

valeur d'opposition par rapport à ce qui précède, celle-ci doit être clairement notée (comme par exemple à la ligne 22, ou à la ligne 13 : ἡ δὲ βουλή ἡσυχίαν εἶχεν, « mais le Conseil gardait le silence », attitude qui contraste avec les cris de Thérémène, qui tente d'attirer l'attention sur la violence qui lui est faite).

Καὶ doit également faire l'objet d'une attention particulière, afin de distinguer les cas où il est une simple conjonction de coordination, dont la traduction n'est pas toujours nécessaire, de ceux où il est un adverbe signifiant « aussi, même » dont on ne peut faire l'économie en français : ainsi, le premier καὶ du texte, à la ligne 1, était adverbial et devait être traduit.

À la ligne 9, τουτονὶ a embarrassé un certain nombre de candidats qui ne l'ont pas traduit. Le démonstratif οὗτος assorti d'un ι final n'a pourtant rien d'exceptionnel en grec classique pour dire « un tel ici présent », « un tel que voici ».

Les prépositions ont été fréquemment traduites avec une précision insuffisante. Ainsi, à la ligne 9, on ne pouvait se contenter de traduire κατὰ τὸν νόμον par « par la loi », puisque κατὰ + accusatif a le sens de « selon, suivant, conformément à ». D'autre part, une préposition peut avoir des sens différents, et même presque opposés, selon le cas dont elle est suivie : la traduction par « contre » ne pouvait être acceptée ici, car c'est le sens de κατὰ + génitif.

Il paraîtra sans doute quelque peu cruel d'inviter les candidats à faire preuve de lucidité et de sang-froid un jour de concours, mais c'est pourtant, dans de nombreux cas, une attention accrue au contexte et l'exercice d'un minimum d'esprit critique qui leur permettraient d'éviter des traductions invraisemblables. Est-il logique de trouver des rameurs dans la salle du Conseil ? Est-il envisageable qu'une femme compare devant une assemblée publique athénienne ? Est-il possible que des gardes manifestement menaçants — puisque leur seule présence impose silence aux membres du Conseil — tiennent dans leurs mains des manuels scolaires plutôt que des poignards (ἐγχειρίδια) ? Evidemment non. Le seul bon sens devait empêcher quiconque de choisir, parmi les sens mentionnés dans le dictionnaire pour ὑπηρέτης, celui de « rameur » ou de prendre Thérémène pour une femme, au mépris de tous les accords au masculin faits avec ce nom ; peut-être faut-il rappeler que certains noms masculins suivent la première déclinaison et que, sans être pour autant des féminins, ils ont des désinences communes avec ces derniers.

Dans le doute, les candidats peuvent et doivent se raccrocher à deux planches de salut :

✚ la logique propre au texte, tout d'abord : c'est elle qui permettait d'identifier avec certitude la forme πρόττετε de la ligne 10 comme un impératif, puisque — comme le montre, à la ligne 5, l'aoriste ἐκέλευσε commandant une proposition dont le verbe à l'infinitif est sous-entendu — Critias est en train de donner ses instructions aux Onze.

✚ le bon usage du dictionnaire ensuite, assorti de la connaissance de la civilisation grecque. En effet, le dictionnaire mentionne en abrégé les noms des auteurs chez qui tel sens est recensé pour un mot donné : ainsi, pour le verbe ἀποκοτταβίζω, deux sens principaux étaient donnés par Bailly : « jeter le fond de

sa coupe comme au jeu du cottabe », avec une référence à Xénophon et « vomir » avec références à Athénée, à Héronidas et à l'évangile de Matthieu. Même dans l'impossibilité de savoir si le passage de Xénophon mentionné par Bailly était bien celui que l'on avait sous les yeux (ce qui était du reste le cas), un rapide coup d'œil aux premières pages du dictionnaire permettait de situer dans le temps les autres auteurs et de constater qu'ils étaient tous postérieurs à Xénophon. Il n'était donc pas possible que le texte de Xénophon ait le sens de « vomir ». En outre, le jeu du cottabe est une distraction caractéristique des banquets grecs (expliquée en détail à l'article *κότταβος* du Bailly) ; il était indispensable de la connaître pour apprécier pleinement la valeur du geste de Thérémène : condamné à mort vivant ses derniers instants, Thérémène fait preuve d'une suprême ironie en faisant mine de considérer son exécution – acte de violence sacrilège, comme Xénophon le montre – comme une aimable réunion entre amis, et Critias qui, de fait, l'a condamné, comme son amant.

L'expression *ὦ ἄνδρες καλοὶ κάγαθοί*, à la ligne 3, a été particulièrement mal traduite : on ne pouvait évidemment se satisfaire du décalque « hommes beaux et bons », qui ne fait nullement apparaître le sens de cette expression si fréquente en grec ! Les traductions par « hommes de haute naissance » ou « nobles seigneurs » constituaient, quant à elles, des contresens caractérisés : c'est d'hommes de bien qu'il s'agissait, et de rien d'autre.

Les noms propres n'échappent pas à la règle commune qui veut qu'en toutes circonstances, on fasse preuve de précision : *Σάτυρος* devait être transcrit Satyros, non « Satiros », et encore moins « Satire » – graphies qui laissent augurer une confusion possible, en français, entre satyre et satire, même si ce n'était pas l'objet du texte.

Pour conclure, résumons les compétences qui sont attendues du futur professeur : la maîtrise des tournures les plus courantes de la langue grecque, bien sûr, mais aussi une bonne connaissance de la civilisation, et enfin, et surtout, un français irréprochable. Pour éviter les embûches que toute épreuve de concours réserve, on attend que les candidats sachent faire preuve de sang-froid et d'esprit critique, ainsi que d'une grande précision — toutes qualités qui leur seront indispensables dans l'exercice du métier auquel ils se destinent. Par définition, les candidats qui se soumettent aux épreuves ne sont pas encore des professeurs, mais ils ne sont plus tout à fait de simples étudiants non plus ; nous souhaitons que les remarques qui précèdent les aident à franchir ce cap décisif.

Rapport de jury de CAPES externe de lettres classiques, Épreuve orale d'explication de texte.

Les rapports de jury se complairaient, dit-on, dans la déploration et ne constitueraient qu'une litanie de lamentations. Le présent rapporteur tient d'emblée à préciser que lorsque c'est le cas, c'est à regret et sans complaisance aucune, que l'on sombre dans ce genre, et que si la plainte sied à d'autres genres bien identifiés, connus et sans nul doute plus nobles, là où « les plus désespérés sont les chants les plus beaux... », les examinateurs préféreraient, ô combien, ne pas avoir à y recourir. L'objet de ce rapport consistera donc en grande partie à rappeler quelques règles ou principes essentiels, sur l'exercice lui-même et sur sa préparation.

Heureusement, ces examinateurs ont aussi eu le plaisir d'entendre de belles, et de très belles prestations, et même si l'on sait quel risque il y a à commencer par cela, à cause de l'inévitable « *in cauda venenum* », c'est pourtant ce que nous ferons. Comment en effet, ne pas se réjouir d'avoir interrogé des candidats auxquels, sans tergiverser ni bouder son plaisir, on a pu attribuer une très bonne note, voire la note maximale ? Ceux-là ont montré une parfaite maîtrise de l'explication de texte, cette explication qui réussit à faire oublier qu'il s'agit d'un exercice « scolaire », ou plus exactement ici, d'une épreuve universitaire, parce qu'elle est, avant tout, une lecture analytique pertinente et sans appel, du texte alors « déployé » devant l'auditoire, mais aussi, et peut-être surtout, parce qu'elle parvient à faire partager le plaisir que procure sa lecture. On devine que dans le premier cas, on obtient une bonne ou très bonne note, dans le second, on obtient une note excellente. Allons plus loin, ou plutôt n'oublions pas l'objet d'un concours qui consiste à recruter des professeurs : se projetant dans un avenir proche, les examinateurs voient derrière ces deux cas se profiler d'une part ceux qui sauront rendre le texte intelligible à leurs élèves, amener ces derniers à une interprétation juste et fine, d'autre part ceux qui, parce qu'ils ajoutent à l'intelligence la conviction et l'enthousiasme, sauront séduire, et ce terme fort est à dessein employé, les élèves qui leur seront confiés, et leur donner le goût de la lecture et de la littérature.

Mais, force est bien de constater, à regarder la moyenne générale de l'explication de texte, que ces très bonnes prestations n'ont pas été suffisamment nombreuses pour faire pencher la balance du bon côté.

A dire vrai, pour préciser notre propos introductif, le jury dans son ensemble, ne s'est pas plaint, mais plus gravement, il a, s'agissant de l'explication de texte, exprimé une véritable inquiétude. Se projetant là aussi dans un avenir qui devrait, ou pourrait normalement être proche, ou en tout cas eût pu l'être, les examinateurs ont exprimé leur crainte de voir à quel point cet exercice fondamental pour un professeur de lettres pouvait être si peu et si mal maîtrisé.

En quoi consiste donc et que requiert une explication de texte ?

Une précaution s'impose : ce qui suit ne saurait être un rapport complet définitif sur l'explication de texte. Les futurs candidats qui en sont les premiers destinataires doivent savoir que, pour avoir une vision d'ensemble de l'exercice et des attentes du jury, ils ont intérêt à lire non seulement ce rapport, écrit à partir de qui a été constaté lors de la session passée, mais également et avec la même attention, les rapports des années précédentes.

Concernant tout d'abord la démarche, le texte qui régit l'épreuve indique qu'aucune méthode, linéaire ou synthétique, n'est exclue et que le candidat peut librement choisir l'une ou l'autre. Il se trouve que la grande majorité, sinon la totalité, des candidats opte pour la démarche linéaire. Mais suivre le fil du texte signifie-t-il d'une part que dans tout texte, chaque mot, chaque expression méritent d'être commentés ? A faire cela, on court un double risque : celui d'une paraphrase stérile et celui de remarques peu pertinentes ou même heurtant le simple bon sens. D'autre part, l'explication linéaire n'implique nullement l'abandon d'un ou de plusieurs

fils directeurs, l'absence de rapprochements, la mise en lumière de thèmes récurrents. Trop souvent, alors qu'il convient de saisir la progression, le mouvement, les candidats ne prenant ni hauteur ni recul, lisent le texte avec un regard myope, en proposent une lecture pointilliste, se livrent à une série de remarques décousues, qui dénaturent et défont ce qui précisément constitue le « tissu » textuel. Les termes de « progression » et de mouvement » sont à juste titre souvent employés ; encore faut-il que dans la présentation ou le déroulement de l'explication, ils ne se transforment en un tronçonnage qui contredit l'idée même de mouvement et qui est parfois fatal au texte.

Deux phases de l'explication nécessitent, mais permettent assez naturellement, cette prise d'altitude qui offre l'indispensable regard global. Ce sont l'introduction et la conclusion. Il est patent que les candidats ont été particulièrement sensibilisés à leur importance stratégique à tous les sens du terme, et amplement informés sur leur forme, leur contenu. Aussi, ne redisons-nous pas tout ce que doit comprendre une bonne introduction, mais le jury tient en revanche à rappeler la nécessité d'une problématique, de questions susceptibles d'orienter la lecture. On se demandera par exemple (et seulement par exemple et sans souci d'exhaustivité) « en quoi l'extrait étudié ressortit au genre auquel il appartient ou est censé appartenir » et/ou « dans quelle mesure il en respecte ou non les codes » ou « comment l'auteur utilise tels ou tels codes et règles » ou « quel peut être l'intérêt de cette scène » ou encore « quelle vision du héros ou du monde est ici proposée » ou « dans quelle mesure ce texte est audacieux, voire subversif »... Il va de soi que la conclusion doit, notamment, apporter à ces questions une réponse synthétique.

Bien souvent, redisons-le, ces deux parties sont assez soignées et plutôt réussies en elles-mêmes. Ainsi, pour l'introduction, le jury a-t-il eu plaisir à y entendre annoncés les enjeux essentiels du texte, à voir s'ouvrir des perspectives intéressantes. N'y aurait-il pour autant rien à y redire ? Hélas, plus est grand ce plaisir, plus est grande la déception de constater ensuite que « les fruits » n'ont pas toujours tenu « la promesse des fleurs » : la lecture myope précédemment évoquée, oublie ce qui a été annoncé, ou pire vient le contredire sans vergogne ! D'autres fois, voilà un candidat qui, à juste titre soucieux de bien clore sa prestation, nous livre en conclusion une juste appréciation du texte, qui montre qu'il en a compris les enjeux, qu'il en a vu les qualités littéraires...mais hélas encore ! notre plaisir s'accompagne de nouveau d'un regret : pourquoi donc rien de tout cela n'a été montré lors de l'explication ? et d'un doute : ne placerait-on pas à ce moment-là ce qu'on a pu lire dans l'une ou l'autre source consultée en préparation, sur le texte, sur l'œuvre ou sur l'auteur, sans que cela ait été dit dans le corps du commentaire ?

Disons donc pour résumer que l'introduction et la conclusion ne sont véritablement réussies que lorsqu'elles sont cohérentes entre elles et en cohérence avec l'ensemble de l'explication.

Quant à cette explication à proprement parler, répétons qu'elle combine analyse (qui va du détail à l'ensemble et de l'ensemble au détail), et interprétation intelligente et intelligible du texte.

Le pointillisme constitue, a-t-on écrit, un écueil : il est deux autres dangers entre lesquels il faut maintenant se frayer un passage.

Le premier consiste à vouloir, à toutes fins, placer tout ce que l'on sait d'une œuvre, d'un auteur ou du mouvement auquel il appartient. Certains textes, il est vrai, sont des « miniatures » d'une œuvre, et c'est parce qu'ils en sont emblématiques et qu'on y trouve les grandes caractéristiques d'un écrivain qu'un jury a pu les retenir. Signalons d'ailleurs que dans ce cas les examinateurs n'attendent pas autre chose que ce que l'on doit savoir et dire, et que le texte impose en quelque sorte : aussi ne comprend-on pas toujours les raisons qui poussent un candidat à fuir des textes trop connus, pour se lancer dans d'autres qui ne les inspirent absolument pas ? Cela dit, on ne saurait voir dans tous les passages proposés un raccourci ou un condensé de toute l'œuvre d'un auteur. Au contraire, c'est parce qu'il permettrait de découvrir un aspect singulier, un moment d'une évolution, parce qu'il étonne et

détonne... qu'un texte peut aussi avoir été choisi. C'est que la lecture obéit en vérité à quelques principes déontologiques vis-à-vis du texte qu'on pourrait ainsi formuler : fidélité et respect, soumission, honnêteté.

Le texte doit d'abord être lu tel qu'il est : la « lettre » doit en être respectée et donc sont regardés de près et analysés, le matériau de base que constituent le lexique, la grammaire et le style. Cela implique des connaissances précises et sûres dans ces domaines. A l'heure où les programmes réaffirment l'importance de la maîtrise de la langue, avec un enseignement systématique de la grammaire phrastique, le jury a entendu d'effroyables confusions : ainsi, sous prétexte qu'elles font partie des invariables, des prépositions ou conjonctions sont identifiées comme des adverbes. On ne peut se présenter au concours sans maîtriser parfaitement la morphologie et la syntaxe qui sont au programme de l'enseignement secondaire. On fera la même remarque sur le plan stylistique : tel candidat qui voit de l'hypotypose partout, y compris dans le portrait de M. de Nemours, (le jury s'est demandé si ce n'était pas l'année de l'hypotypose, figure pourtant délicate et sujette à controverse !) n'identifie dans un discours ni la concession, ni la prétérition. On dira de manière globale qu'il faut être attentif aux caractéristiques génériques du texte : aspects scéniques d'un extrait de théâtre par exemple, éléments sonores et rythmiques d'un poème, éléments dont l'observation nécessite des connaissances précises : formes fixes, métrique, rythme, système des accents.

Lu avec précision, le texte ne peut pas être lu tel qu'on voudrait qu'il soit : tel est le second principe. Les étudiants de lettres classiques connaissent sans doute cette tentation fréquente à laquelle on succombe parfois en traduction et qui consiste à tirer le texte à soi, jusqu'au contresens. Plutôt que d'imposer un sens au texte, il convient de s'efforcer de se soumettre à ce qu'il nous dit, quitte à constater quelquefois que ce sens va à l'encontre de la *doxa*.

Quant à l'honnêteté, elle consiste tout simplement à reconnaître ce qui pose question. Comment les examinateurs en voudraient-ils aux candidats qui avoueraient leur difficulté devant des passages ou expressions sur lesquels des spécialistes peuvent hésiter quand ils ne proposent pas des explications divergentes ? En outre, mieux vaut sans doute mentionner ou affronter les questions plutôt que de commettre quelques omissions ou impasses qui seront forcément suspectes et ne manqueront pas d'être traitées lors de la reprise. Il faut savoir également reconnaître, lors de l'entretien par exemple, qu'une proposition d'interprétation n'est pas tenable ; ont tous vécu cette expérience les praticiens de théâtre qui, s'apercevant au fil de la lecture ou de la mise en scène du texte, que le « parti-pris » initialement choisi, n'est pas tenable jusqu'au bout, reprennent nécessairement le texte et en proposent une autre lecture.

Le deuxième des écueils annoncés est en quelque sorte inverse : l'attention au matériau et à la réalité du texte ne signifie pas pour autant qu'il faille ne rien savoir ni dire de l'œuvre d'où il est extrait, de son auteur, du contexte général, autant d'éléments qui permettent d'expliquer, de comprendre et d'éclairer le texte. S'agissant d'abord des œuvres, il est regrettable de se présenter à un CAPES de lettres sans avoir lu *Les fleurs du mal*, *Madame Bovary*, *Le misanthrope*, pour ne citer que quelques-uns des exemples de grosses et graves lacunes. Sur un plan plus général, on a été frappé cette année par le manque de culture de nombreux candidats : on constate avec stupeur qu'un candidat interrogé sur *Phèdre* n'a qu'une idée très vague du jansénisme et de l'éducation reçue par Racine à Port-Royal ; un autre ignore que les séjours de Voltaire à l'étranger, en Angleterre où il avait été contraint de s'exiler, puis en Prusse, sur l'invitation de Frédéric II, lui ont permis de mûrir sa réflexion politique ; certains confondent l'édit de Nantes et sa Révocation. Rappelons toutefois que s'il est impossible de faire abstraction du contexte historique et des questions politiques qui agitent une époque, on doit veiller à ne pas confondre une critique dont la portée est essentiellement morale, avec une satire ouvertement politique, ce qui d'ailleurs peut offrir une problématique de lecture pertinente. Le jury peut aussi se poser des questions quant à la culture proprement littéraire d'un candidat qui ne dit rien de la notion de correspondance dans un des poèmes en prose de

Baudelaire, ou d'un autre qui, ayant choisi un poème d'Eluard, ne parle jamais du Surréalisme... On ne saurait oublier enfin qu'un mouvement culturel n'affecte pas que la littérature, mais touche les arts dans leur ensemble : on attend donc des candidats qu'ils possèdent un bagage culturel minimal. Ils ne devraient pas être étonnés qu'on leur demande de donner des exemples d'architecture classique, de sculptures baroques, ou de tableaux surréalistes ! En somme, si un auteur et une œuvre ne sauraient se réduire à une époque, un mouvement, un contexte historique, il faut être capable de voir et montrer en quoi le texte s'y inscrit, ou en porte la trace. Bien plus, cette culture générale est indispensable pour qui veut proposer une interprétation du texte en prise avec le contexte littéraire, historique, culturel. Les littéraires devraient être les premiers à savoir et appliquer ce que Pascal écrit dans *Les Pensées* et qu'a volontiers repris par Edgar Morin dans ses développements sur l'approche systémique et la pensée complexe : « Je tiens pour impossible de connaître les parties sans connaître le tout, non plus que de connaître le tout sans connaître les parties ».

Pour cette raison, il serait nécessaire que les candidats aient pour le moins, dans leur bibliothèque, des ouvrages de niveau universitaire qui introduisent à la vie littéraire de chaque siècle et permettent de relier les œuvres avec le monde où elles ont vu le jour. Certaines erreurs ou confusions graves font regretter au jury l'époque où elles étaient moins fréquentes tout simplement parce qu'une collection de manuels d'histoire littéraire, si imparfaite qu'elle fût, accompagnait l'élève puis l'étudiant, de la classe de 3^{ème} à l'université...

Reste à aborder pour finir les exigences inhérentes à la nature même de cette épreuve orale. Le jury tient d'abord à rappeler que la familiarité et la désinvolture ne sont pas de mise, que ce relâchement se manifeste dans la tenue, la présentation, le langage, la manière de répondre aux questions. La langue doit être correcte, claire, élégante sans pour autant être pédante, affectée, précieuse, voire absconse. Le jury ne peut accepter que l'explication commence par une faute sur le discours indirect, faute qu'on trouve à l'écrit dans des copies d'élèves : « On va analyser comment le texte s'y prend-il ». Doivent également être évités les termes ou expressions à la mode, mais maladroits comme « le vécu » (de l'écrivain), le « ressenti » (du narrateur ou du lecteur) ! La lecture du texte doit être particulièrement soignée : l'absence de liaisons, le massacre de vers réguliers ne sont pas acceptables. Le jury déplore enfin que certains candidats oublient le principe de base de toute communication orale : s'adresser à son auditoire, se soucier d'être compris, et même tout simplement d'être entendu.

La préparation à cette épreuve est d'abord un travail de fond, au sens sportif du terme : les candidats doivent n'avoir de cesse de se construire une vraie culture littéraire, artistique générale. Ils doivent se donner comme priorité de combler leurs lacunes les plus criantes dans ces domaines. Bien évidemment, outre que la fréquentation quotidienne des œuvres devrait être naturelle, la lecture de certaines grandes œuvres est une incontournable nécessité. Il s'agit bien là de la première des conditions de réussite de cette épreuve d'explication elle-même. Mais ce rapport a voulu également montrer qu'il fallait pour éviter le naufrage, définir et conserver un cap (le projet de lecture), veiller à la cohérence de son propos, ne pas s'écarter du bon sens, s'en tenir au texte en le respectant, mais sans oublier de convoquer tout ce qui concourt à son interprétation. Mais se préparer au concours, c'est aussi s'entraîner à une prestation orale qui doit tout mettre en œuvre pour emporter l'adhésion de son auditoire. Les candidats de lettres classiques ne devraient-ils pas être les mieux nourris des ressources de la rhétorique ?

Hubert OUDIN.

RAPPORT SUR L'EXPLICATION D'UN TEXTE GREC

établi par Denis Lamour

Cette année encore, le jury a eu plaisir à constater que l'explication grecque, épreuve trop souvent redoutée des candidats, lui a permis d'entendre un nombre croissant d'excellentes performances. Comme cette remarque est présente dans les rapports successifs depuis plusieurs années maintenant, on peut donc sans crainte en déduire qu'il s'agit d'une tendance lourde : sans doute les candidats arrivent-ils à l'oral mieux préparés à cette épreuve. Le jury espère contribuer à cette préparation en précisant une fois encore les différentes étapes qui leur permettront de parvenir le jour venu à construire une explication fondée sur une technique solide de l'épreuve, et non à "limiter la catastrophe" dans laquelle une $\tauύχη$ malicieuse, les faisant "tirer du grec", les précipiterait d'emblée. La spécificité du professeur de lettres classiques, c'est précisément cette trivalence qui lui permet d'asseoir sa culture générale et sa pratique des textes sur une base solide dont le grec est l'un des trois piliers, à l'égal des deux autres. Cette épreuve n'est donc en aucun cas plus insurmontable que les autres, et il semble qu'un nombre de plus en plus grand de candidats l'ait compris. C'est également l'esprit des nouveaux programmes, qui entrent en vigueur en septembre 2008 au Lycée et mettent l'accent sur la complémentarité des trois disciplines.

Le corpus des auteurs proposés pour la session 2008 a peu varié : c'est donc une donnée solide pour qui veut s'entraîner régulièrement à une indispensable pratique quotidienne de la langue grecque. Il n'y a pas —il ne devrait pas y avoir— de mauvaise surprise. Les vers sont toujours représentés par Homère, Sophocle, Euripide et Aristophane. Hérodote, Lysias, Isocrate, Andocide, Platon, Démosthène, Xénophon, Longus et Eschine sont les prosateurs qui fournissent la grande majorité des explications. Toute l'échelle des notes (de 0,5 à 20) est représentée cette année. Rappelons que le candidat tire au sort son sujet, et qu'il a une chance sur deux de tirer du grec plutôt que du latin, et la même probabilité de tirer de la prose ou des vers. Tous les cas de figure cette année encore ont été représentés : des auteurs considérés comme difficiles ont pu donner lieu à de très bonnes performances, tandis que les passages réputés les plus célèbres de Lysias ont précipité la chute de candidats insuffisamment préparés. Il faut cependant souligner une moyenne un peu plus basse pour les textes en vers, certaines mauvaises performances étant dues très souvent à une ignorance totale des grandes œuvres de l'Antiquité. Il doit être évident pour chacun que lorsque nous parlons de préparation, il faut entendre plusieurs années de fréquentation régulière des auteurs. Même avec beaucoup de chance, on peut difficilement prétendre passer cette épreuve, persuadé comme l'était une candidate, que Platon est un dramaturge, tragique qui plus est, au motif que le texte est dialogué et parle de la mort de Socrate, ou dire qu'Euripide est un fabuliste sous prétexte que l'édition Oxford a fort justement intitulé le volume fourni au candidat *Fabulae*. On doit cette année signaler une nouveauté : Lucien de Samosate a fait une entrée remarquée au CAPES. Il avait déjà, l'an passé, signalé sa présence à l'écrit, il a désormais franchi la barre de l'oral.

La première des préparations, c'est donc d'avoir lu de larges extraits de ces auteurs en grec. Il n'est pas non plus scandaleux de penser que quiconque prétend enseigner les lettres classiques a lu en traduction intégrale Homère, une ou deux pièces de théâtre et quelques dialogues de Platon...

Muni de ce bagage minimum, notre candidat tire donc un texte d'environ vingt lignes, plutôt moins, qui lui est fourni dans les éditions Oxford, Teubner, ou plus rarement Budé. Il est dangereux de découvrir ces éditions le jour du concours : certaines utilisent une typographie qui peut dérouter : l'usage de la virgule ou de la majuscule est souvent différent selon que l'éditeur est français, anglais ou allemand. Le billet de tirage précise la référence exacte, qu'il

convient de respecter, un titre, qui aide le candidat à situer le passage, et plus rarement une ou deux notes qui élucident une éventuelle difficulté majeure. Tous ces éléments sont à prendre en compte et l'on déplore souvent la rapidité, certes compréhensible en raison de l'émotion liée à l'épreuve elle-même, qui pousse le candidat à se jeter sur un texte dont il n'a pas à l'avance mesuré la limite et les enjeux. On a vu ainsi telle candidate désolée d'avoir perdu du temps sur les deux derniers vers d'une tirade... qui n'étaient pas à traduire ! Le candidat est ensuite conduit dans une salle de préparation où il passera une heure, muni d'un dictionnaire et de différents usuels, notamment le *Dictionnaire de l'Antiquité*, des éditions Oxford.

L'épreuve proprement dite est composée de deux parties d'inégale longueur. Le candidat présente son explication pendant vingt minutes au maximum. Ensuite il répond aux questions du jury lors d'un entretien qui dure au maximum dix minutes, mais qui ne peut excéder le temps effectivement utilisé par le candidat. Nous souhaiterions à présent décomposer cette épreuve en montrant que ses exigences, au delà de l'aspect sélectif qu'il serait malvenu de nier dans un concours, sont destinées à mettre en relief les compétences complètes d'un futur professeur de lettres.

Le professeur doit savoir retenir l'attention de ses élèves.

Le candidat présente d'abord le texte en le resituant dans son contexte. Ce n'est pas une simple formalité. Trop souvent l'introduction se borne à répéter terme à terme, parfois avec des erreurs dues probablement à la précipitation, un résumé recopié dans les usuels. Là encore c'est la culture du candidat qui fait la différence. Le rôle de l'introduction est de centrer l'attention sur l'extrait précis que l'on se propose d'expliquer après l'avoir traduit. Il s'agit donc de situer l'extrait dans l'œuvre sans commencer le commentaire, ni proférer d'un ton convaincu la biographie d'un auteur qu'on n'a visiblement pas lu. Il faut aller droit au but et énoncer de façon claire les enjeux d'un texte, choisi pour des raisons précises. L'introduction, présentant le texte dans son contexte, devrait donc permettre de répondre à cette question : quel est l'intérêt spécifique de cet extrait ? Proclamer qu'Euripide est un grand écrivain ne saurait suffire à inciter des élèves à connaître cet auteur, surtout quand cette affirmation est lue, les yeux baissés, et que pendant toute l'épreuve on ignore jusqu'à la présence du jury.

Le professeur doit savoir lire.

Cette remarque n'est pas anodine. On rencontre trop souvent des candidats qui buttent sur chaque mot, faute de s'être suffisamment entraînés au préalable. Nul ne saurait exiger du candidat qu'il "joue" le texte, mais la lecture devrait montrer au minimum qu'il sait grouper les mots à bon escient, faire sentir le ton interrogatif d'une phrase, marquer les différentes étapes d'un dialogue. Trop souvent, une lecture qui écorche le texte est le signe d'une traduction et d'un commentaire catastrophiques. Curieusement, ce n'est pas toujours le cas : nous avons assisté, rarement il est vrai, à des lectures calamiteuses, syllabe par syllabe, qui faisaient craindre le pire, alors que la traduction et le commentaire ont révélé des qualités de précision et de maîtrise honorable de la langue. En pareil cas, il faut agir au plus vite et quelques séances d'entraînement devraient résoudre le problème rapidement. En d'autres termes, il faut faire entendre le texte, dans toutes ses dimensions. Si le professeur de lettres classiques n'est pas convaincu que le grec fut et reste une langue écrite pour des vivants, qui le sera ?

Le professeur doit savoir traduire.

On nous permettra là encore de nous attarder sur ce qui pourrait paraître une évidence. Il faut partir de cette conviction que le texte a un sens dans sa langue d'origine —certains can-

didats semblent parfois en douter— et qu'il doit signifier quelque chose ("presque la même chose" dirait Umberto Eco) dans la langue d'arrivée, qui est en principe du français. Dans ce deuxième cas, c'est le jury qui pourrait parfois en douter.

La traduction, qui reprend les groupes grammaticaux, s'appuie en premier lieu sur une connaissance précise de la langue. Le dictionnaire doit rester un outil secourable, qui n'intervient qu'en dernier ressort, lorsque la structure de la phrase, voire celle du texte tout entier, a été comprise. Il est évident pour le jury que les meilleures notes n'ont pas été mises nécessairement à des "sans-faute", mais à des candidats qui, connaissant le vocabulaire de base, n'ont pas perdu de précieuses minutes à le chercher dans le dictionnaire et ont pu se concentrer sur des difficultés plus substantielles et en se posant, encore et toujours, la question de l'enjeu du passage. Il n'est pas concevable d'ignorer la signification de νόμος dans un texte de Démosthène où il ne peut qu'avoir son sens ordinaire. Le recours aux usuels, en pareil cas, ne doit intervenir que si l'on soupçonne un sens inhabituel. C'est ainsi que lorsqu'on rencontre un ὡς apparemment inexplicable par la construction, un rapide coup d'œil dans le dictionnaire vous apprend qu'il peut s'agir d'une préposition. Il faut admettre que le texte résiste à l'analyse sans s'obstiner à lui trouver un sens à tout prix. De tels réflexes relèvent, on l'a dit, de la pratique quotidienne et de l'entraînement. Des confusions de termes précipitent parfois la catastrophe. C'est particulièrement vrai concernant des formes homonymes (εἶμι, ἵημι et certaines formes de ἔρχομαι par exemple font des ravages). La plupart des grammaires présentent des tableaux récapitulatifs des principales confusions possibles : il faut les avoir à l'esprit avant de se présenter au concours. Ce sont souvent de réelles difficultés. En revanche, il n'est pas excusable de buter sur ἦλθον, en composition ou non.

Parmi les points de grammaire malmenés, il a semblé au jury que les différents emplois des temps, tant en grec qu'en français, ont besoin d'être revus : un candidat a rendu un extrait d'Hérodote proprement incompréhensible en alternant de façon aléatoire semble-t-il passé composé, passé simple et imparfait pour traduire des imparfaits, ce qui augure mal des capacités d'un futur professeur de grammaire française. Il faut également signaler une imprécision dans la traduction dès qu'apparaît un éventuel, sans parler de l'ignorance pure et simple des formes de l'impératif ou des emplois de l'optatif, qui ne doit pas être systématiquement traduit par un conditionnel, surtout quand il exprime une répétition dans le passé. Enfin, le pronom relatif, quand il est identifié, constitue parfois une tournure aussi exotique en grec qu'il est en passe de le devenir en français, surtout quand il a le mauvais goût de n'être pas à un cas direct.

Tout cela est parfois aggravé lorsque ces erreurs constituent les points d'ancrage majeur du commentaire qui suit.

Le professeur doit savoir commenter un texte littéraire.

Le professeur de grec est et doit rester un professeur de littérature. La traduction n'est pas une fin en soi : sa finalité est la compréhension du texte qui ne s'achève que dans le commentaire. Il n'y a pas de spécificité du texte grec en ce domaine, et la technique du commentaire est exactement la même quelle que soit la langue dans laquelle le texte est écrit. Le passage a été choisi pour sa cohérence, sa représentativité, l'art avec lequel les idées s'incarnent dans une forme donnée pour un faire jaillir un sens et une émotion. Dès lors, il est vain de vouloir à tout prix retrouver telle caractéristique subjective prise dans un article de dictionnaire.

Le jury est bien conscient qu'élaborer un commentaire exhaustif d'un extrait aussi court relève de l'exploit. Il est évident que le commentaire n'est vraiment possible que lorsqu'on a réussi à élucider suffisamment rapidement les problèmes posés par la traduction pour se poser les questions rituelles qui aboutissent à un commentaire cohérent : à qui le texte

s'adresse-t-il, quelle réaction l'auteur cherche-t-il à provoquer chez son lecteur, quels sont les moyens mis en œuvre pour ce faire ? etc....

Le jury déplore tout particulièrement les commentaires inexistantes, qui ne font que paraphraser le titre, et durent pourtant une dizaine de minutes pour "occuper" le temps restant. Se contenter de relever des champs lexicaux pour montrer qu'une tragédie est tragique, un récit historique plein d'action ou que Platon utilise le vocabulaire du dialogue n'a aucun sens en soi : ce sont là outils de recherche, fort utiles au moment de la préparation, mais qui doivent se fondre au moment de la prestation dans un exposé organisé dont la fonction est d'élucider les principaux points obscurs et de montrer comment tout cela est mis en œuvre pour obtenir un résultat donné. Doit-on rappeler que le professeur est censé s'exprimer dans un français correct, qui maîtrise par exemple la proposition interrogative indirecte, qui évite de confondre humanité et humanisme, s'abstient de répéter en boucle que les soldats grecs font preuve d'un grand déterminisme lorsqu'il s'agit de défendre Athènes et ne replace pas l'insomnie d'Achille, torturé par le souvenir douloureux de Patrocle, dans une scène "typique de repos du guerrier" ?

C'est évidemment la connaissance préalable de la culture et de la civilisation helléniques qui permet au candidat de s'orienter immédiatement dans le texte qu'il vient de traduire : la fin du chant XII n'est que le milieu de *l'Odyssée* même s'il est vrai que ce chant termine... le premier des deux tomes de l'édition Oxford ! Il est bon de savoir que les guerres Médiques sont au nombre de deux, et que Démosthène, né à la fin des années 80, a peu de chance d'avoir fréquenté Socrate.

Qu'on imagine alors le plaisir du jury qui, à la suite de l'élégante traduction d'un début de dialogue de Platon, se voit démontrer, par une étude fouillée et systématique du texte comment une mise en scène apparemment anodine et accessoire des différents personnages prépare et met déjà en œuvre le propos philosophique qui constitue la matière même du dialogue dont est extrait le passage proposé. De telles explications ne sont pas si rares contrairement à ce que le relevé de certaines erreurs particulièrement significatives pourrait laisser supposer.

Enfin, le professeur doit savoir dialoguer

Le reprise n'est ni un moment de détente après l'effort, ni un moment de torture. C'est l'occasion pour le candidat de réparer une partie et parfois la totalité de ses erreurs, ou d'éclaircir des points demeurés obscurs. La traduction étant souvent assez rapide, le jury peut demander au candidat de revenir sur une expression, soit parce qu'elle a été mal traduite, soit parce qu'il n'a pas eu le temps de la noter. Rappelons qu'une erreur immédiatement rectifiée est purement et simplement annulée. Il convient donc de rester disponible et d'éviter les deux défauts majeurs qui consistent soit à redire exactement la même chose quand un problème est signalé, soit à refuser de se battre avec le texte sous prétexte que l'épreuve serait déjà terminée. Certains candidats ont tendance à rectifier non leur traduction mais la question posée par le jury, d'autres "avouent" d'emblée des fautes qu'ils n'ont pas commises.

L'impression générale laissée par cette session 2008 est que les excellents hellénistes ne sont pas près de disparaître et le jury espère que ces quelques remarques aideront les futurs candidats à les imiter.

RAPPORT SUR L'EXPLICATION D'UN TEXTE LATIN

Etabli par Mme Sophie RATTO

L'épreuve d'explication orale d'un texte latin ne présente aucune difficulté particulière pour tout candidat ayant en latin le niveau que l'on est en droit d'attendre de la part de qui se destine à enseigner ; les conseils que l'on peut donner en la matière relèvent souvent du plus élémentaire bon sens.

Il est cependant nécessaire de bien connaître le déroulement de l'épreuve, à la fois pour des raisons de confort, pour se trouver en terrain connu et pour ainsi dire familier, et aussi pour éviter de mal disposer les membres du jury en posant des questions du genre : « Maintenant, est-ce que je dois lire ? » - questions il est vrai assez peu fréquentes mais qui néanmoins s'entendent chaque année.

L'explication orale d'un texte latin est une épreuve régie par des normes très précises ; se conformer à ces normes et satisfaire aux attentes du jury garantit une note élevée. Après une préparation d'une durée d'une heure, le candidat dispose de vingt minutes pour introduire, lire, traduire et commenter un extrait d'une longueur variant entre dix-huit et vingt lignes ou vers.

Les textes sont extraits d'auteurs connus. Il est donc nécessaire de bien connaître les grandes œuvres de la littérature latine, et inutile de chercher les textes de « petit latin » ou d'exercices pendant l'année de préparation parmi les auteurs ou les textes les moins connus, ou réputés les plus difficiles. On ne saurait fournir une liste exhaustive, et donc limitative, des auteurs possibles, mais des noms aussi connus qu'Apulée, Catulle, César, Cicéron, Lucrèce, Ovide, Pétrone, Salluste, Tibulle, Tite-Live, Virgile (liste, je le répète, non exhaustive) offrent à l'examineur de nombreuses possibilités – pas toujours très originales, certes, mais très efficaces pour vérifier les connaissances grammaticales et littéraires.

Le candidat ne dispose pas d'un texte photocopié, mais de l'intégralité de l'œuvre, proposé la plupart du temps dans les éditions Oxford, Loeb ou Teubner.

Attention : les typographies sont assez différentes de l'édition de Belles Lettres utilisées couramment dans l'université française. Teubner, selon l'usage allemand, insère une virgule entre le verbe principal et la subordonnée (rogat, ut...) et les ponctuations fortes ne sont pas suivies d'une majuscule, ce qui peut surprendre.

Ce qui se passe au juste...

Le tirage

Les candidats sont pris en charge par des appariteurs et n'ont pas à s'inquiéter de leurs déplacements – les temps sont calculés de manière à ce que chacun dispose bien de l'heure entière de préparation prévue.

Le bulletin de tirage comporte obligatoirement :

- Le nom de l'auteur
- Le titre de l'œuvre
- Les références exactes du texte à traduire, dans l'édition choisie par l'examineur (page, lignes ou numéros des vers, quelques mots de l'incipit et de l'excipit)
- Le titre donné au passage par l'examineur ; ce titre a été choisi avec soin, pour guider le commentaire. Il est recommandé d'en tenir compte.

Ce bulletin comporte éventuellement, lorsque l'examineur l'a jugé indispensable :

- Un chapeau introducteur, destiné à aider le candidat à situer l'œuvre (quelques données historiques, ou situation dans une pièce de théâtre)
- Des notes signalant une difficulté grammaticale, ou élucidant une allusion à un personnage ou à un fait historique ou mythique...

Ces notes sont là pour aider à la traduction et au commentaire ; elles doivent impérativement être lues. Ce qui semble un conseil de bon sens, mais chaque année, une proportion non négligeable de candidats oublie l'existence des notes – qui sont une aide, et nullement l'indice que le texte est très compliqué.

La préparation

Il faut impérativement gérer son temps, et donc on ne saurait trop insister sur la nécessité d'un entraînement sérieux - et en temps limité ; il faut pendant toute l'année s'astreindre régulièrement à traduire vingt lignes en les préparant en une heure.

Le candidat dispose, en salle de préparation, de dictionnaires bilingues, mais aussi de dictionnaires de langue française et d'usuels de mythologie et de littérature. Attention : le temps est compté, et il ne s'agit pas de se plonger dans des notices de littérature ou de mythologie trop nombreuses qui risqueraient d'égarer, ni surtout de croire que les notices en question pourraient tenir lieu de commentaire.

La préparation d'une heure entière doit suffire pour situer, traduire et commenter le texte. Dans la mesure où le candidat ne dispose pas d'une photocopie, il ne doit bien évidemment pas écrire sur les livres qui lui sont confiés ; ceux qui ont besoin pour traduire de griffonner, surligner... auront soin de se munir de trombones et de papier calque.

Le vif du sujet...

Le candidat dispose de vingt minutes pour introduire, lire, traduire et commenter le texte. Les dix minutes restantes sont consacrées à un entretien avec le jury.

Une bonne situation dans le temps est primordiale : le jury interrompra sans état d'âme au-delà des vingt minutes réglementaires ; la gestion du temps est capitale. Vingt minutes suffisent à l'exercice, sans qu'il soit besoin de parler trop vite, ou d'interrompre la lecture. Il est inutile, en revanche, de chercher à « tenir » absolument les vingt minutes, et de délayer le commentaire avec un oeil sur la montre ; il peut y avoir d'excellentes prestations en un quart d'heure.

Il va de soi qu'un futur enseignant – fût-il émotif – doit faire l'effort de maîtriser l'image qu'il donne de lui-même : saluer les membres du jury en entrant et en sortant, regarder le jury, éviter de gesticuler ou de se tordre les mains, parler à voix assez forte pour être intelligible même s'il y a du bruit dehors. (Les concours se passent dans des établissements d'enseignement, et il arrive que le lycéen ou le collégien soit bruyant).

Il ne faut pas perdre de vue que le Capes est un concours de recrutement et que le jury n'évalue pas seulement les connaissances universitaires ; l'aptitude à enseigner est prise en compte également, et de façon non négligeable. Il appartient au candidat non seulement de montrer ses compétences littéraires, grammaticales... mais aussi de manifester qu'il saura les transmettre, qu'il pourra faire vivre les textes et éventuellement attirer des élèves vers l'étude des langues anciennes.

L'introduction

Elle doit être brève, éviter de reprendre l'intégralité de notices manifestement empruntées aux usuels de la salle de préparation, et aller à l'essentiel : il n'est pas nécessaire d'évoquer l'intégralité de la vie de l'œuvre d'auteurs comme Cicéron, ni de parler des souffrances d'Ovide en exil pour expliquer un extrait des *Amores*.

L'introduction doit montrer que le candidat a compris l'enjeu du texte, et qu'il est capable de mettre en perspective l'extrait qu'il doit traduire. Et bien entendu, situer l'extrait dans l'économie de l'œuvre...

Ce n'est pas parce qu'il s'agit d'un texte à traduire que sa dimension esthétique doit être négligée, et l'introduction doit manifester l'aptitude du futur enseignant à aller à l'essentiel et à mettre en valeur ses capacités de synthèse.

La lecture

Elle est obligatoire, et importante. Ce n'est pas une corvée dont il faut se débarrasser, c'est un moment qui permet au candidat de manifester à la fois ses compétences linguistiques et ses qualités pédagogiques.

Il faut soigner la prononciation : il importe, par exemple, de prononcer le y latin « u ».

Les chiffres, dates et abréviations éventuelles doivent être lues et restituées correctement devant le jury.

Il faut aussi restituer les abréviations de noms les plus courants (Le jury a eu la surprise d'entendre M. lu « Marcellus », et C. « Cornelius »)

L'aisance dans le découpage des groupes syntaxiques manifeste la compréhension, ou la non compréhension du texte. Il importe de faire l'effort de bien montrer le sens en lisant, et de suggérer le plaisir du texte.

Le candidat doit lire l'intégralité de l'extrait, à voix claire et intelligible, sans balbutier, mais sans effet de dramatisation excessive. Il est inutile d'annoncer : « Je vais maintenant procéder à la lecture ».

La traduction

C'est, bien entendu, le passage le plus important de l'épreuve, et il convient là aussi de procéder sans précipitation, avec la plus grande clarté possible. Le candidat reprendra les groupes de mots latins, dans un ordre cohérent, avec un grand souci pédagogique et **sans sacrifier la grammaire française.**

Le jury saura toujours gré au candidat de prendre le temps d'être précis dans la lecture syntagme par syntagme, dans l'attention portée aux temps et aux modes, et à la précision du vocabulaire.

Un problème de construction est toujours compréhensible, mais **on ne saurait tolérer d'approximations ou d'ignorances dans la connaissance des déclinaisons et des conjugaisons.**

- **Identification des mots** (on relève des confusions, toujours les mêmes : *fama/fames* ; *hostis / hostia* ; *vis / vir* ; *paret / parat*...)
 - **Identification des cas** (*homini* n'est pas un nominatif pluriel)
 - **Confusion de sens** entre *Quod* + indicatif et *Quod* + subjonctif
 - Le terme ***Quisque*** pose statistiquement problème aux candidats (*Quisque*, qu'il soit précédé d'un superlatif, d'un adjectif ordinal, d'un relatif ou d'un interrogatif est supposé connu par le jury)
 - **Le gérondif et l'adjectif verbal** provoquent, alors qu'ils ne devraient pas poser de problème, de nombreuses erreurs.
 - **La maîtrise de latinismes comme l'ablatif absolu ou le double datif** est attendue par le jury.
-
- Certains mécanismes ne peuvent être fournis que par la pratique du latin ; certes, le sens premier de *lumen* est la lumière, mais il semble que l'on peut attendre qu'un candidat connaisse le terme *lumina* au sens de « yeux ». De même, il n'est pas rare de trouver dans les textes les formes *deum* pour *deorum* et *civis* pour *cives*...

On ne saurait trop insister sur la nécessité d'apprendre du vocabulaire, ce qui permet de gagner du temps, de rendre les textes moins opaques à la première lecture, et d'être tributaire de Gaffiot, au risque de choisir un sens certes attesté, mais qui parfois ne convient pas.

Le commentaire

Il est obligatoire, et le jury déplore trop souvent que cette partie de la prestation se borne à une paraphrase qui n'apporte rien ou au délayage des notices des usuels (que le jury finit par bien connaître à force de les entendre...)

Le candidat peut choisir le commentaire linéaire ou composé ; la forme n'a aucune importance dans la mesure où le temps consacré au commentaire est très bref, et donc où toute tentative d'exhaustivité est vouée à l'échec. Le candidat aura donc à cœur, non de tout dire à

tout prix, mais de bien mettre en valeur les enjeux du texte, de dégager les traits spécifiques d'écriture, et de mettre en perspective historique, littéraire, philosophique.

La culture grecque fait aussi partie de l'épreuve, et le rapprochement, s'il est porteur, avec des auteurs grecs peut être attendu par le jury. Un extrait de la *Médée* de Sénèque gagnera à être mis en parallèle avec la pièce d'Euripide. De même, toujours évidemment à bon escient, des références à la littérature française peuvent éclairer un texte et aider à le commenter. Le jury attend, tout naturellement, après la traduction du passage des Horaces et des Curiaces, une allusion à la pièce de Corneille.

Les connaissances culturelles comptent beaucoup dans l'évaluation de la prestation ; on ne peut évidemment pas tout savoir, mais le jury est en droit d'attendre quelques compétences dans les domaines suivants :

- **Littérature** (connaissance des oeuvres majeures – notion délicate à définir, certes, et on ne peut pas avoir tout lu, mais la lecture de l'*Enéide*, du théâtre de Sénèque, des Catilinaires... au moins en extraits, ou même en français ! est une nécessité pour qui prétend enseigner les lettres classiques.)
- **Histoire** (il faut avoir quelques repères chronologiques importants, comme la fondation, le début et la fin de la République, les guerres puniques, les guerres civiles, la conjuration de Catilina, la conquête des Gaules, avoir quelques idées sur la biographie de quelques grands personnages, les empereurs Julio-Claudiens...)
- **Repères géographiques** : savoir ce qu'est le Latium, où se situent Troie, Carthage, le Pont Euxin – savoir que le Tibre (fût-il qualifié de Lydien) s'obstine à ne pas couler près de l'Euphrate...
- **Civilisation** (éviter les contresens dans les rapports maîtres / esclaves, savoir ce que sont le *cliens* et le *patronus*, ce qu'est la plèbe, qui sont les *Patres*, ce qu'est un licteur (contrairement à ce que croyait une candidate, ce ne sont pas des insignes brodés sur la toge des sénateurs), ce que l'on appelle *cursus honorum*, avoir quelques notions sur les institutions romaines, sur les pouvoirs de la curie, sur le fonctionnement de l'armée...)
- **Mythologie** (avoir quelques idées sur les cosmogonies, anthropogonies et grands mythes littéraires, connaître les attributs des principaux dieux)

Même si le candidat a manqué de temps lors de la préparation, il peut toujours improviser en s'appuyant sur les lignes directrices qu'il a dégagées pendant la traduction. Même si elle n'est pas optimale, une telle stratégie est préférable à l'aveu : « Je n'ai pas eu le temps de faire un commentaire ». **L'absence de commentaire est sévèrement sanctionnée.** L'explication d'un texte latin n'est pas seulement un exercice de traduction !

L'entretien avec le jury

Cet entretien est là pour aider le candidat et ne saurait baisser la note ; il n'est en aucun cas destiné à enfoncer le candidat, mais à revenir sur ses erreurs, vérifier ses connaissances grammaticales, et les connaissances de civilisation.

Il est regrettable que bien des candidats lorsqu'ils croient, à tort ou à raison, avoir fait une prestation moyenne, ou même mauvaise, « baissent les bras », et se contentent de répondre par monosyllabes aux questions que le jury leur pose, pour les aider, et seulement

pour cette raison. On a même entendu la phrase suivante : « Je n'ai rien compris pendant la préparation, je ne vais pas comprendre maintenant ».

Or, il est tout à fait possible, même quand on a mal compris le texte, de pouvoir rectifier la traduction, une fois que l'on a compris le début. Et, de toute façon, la combativité face au texte et aux difficultés est toujours appréciée, et récompensée.

L'interrogateur ne reprend pas forcément les fautes dans l'ordre où elles ont été commises, il ne faut pas s'en émouvoir : on commence toujours par les fautes de traduction les plus importantes, afin de donner une chance au candidat de rectifier immédiatement. Si la faute est corrigée tout de suite, la note tiendra compte de la vivacité de la correction.

Ce que le jury évalue dans l'entretien, c'est aussi et surtout la vivacité d'esprit, le sang froid, la capacité à revenir sur une faute et à établir un dialogue. Il n'est pas rare que l'entretien avec le jury permette au candidat d'obtenir quelques points supplémentaires. C'est dans cette optique positive qu'il faut aborder cette dernière partie de l'épreuve.

En conclusion...

Pour bien préparer cette épreuve, il faut **s'habituer à travailler en temps limité** ; une mauvaise gestion du temps peut amener des oublis, des erreurs, et même des crises de panique.

Il est nécessaire de s'entraîner à :

- Lire à voix haute intelligible et claire
- Regarder son auditoire
- Gérer, outre le temps de préparation, celui de prestation (et dans la mesure où les téléphones portables sont interdits, il faut penser à se munir d'une montre...)

Apprendre à manipuler les éditions Oxford, Loeb et Teubner pour ne pas être déstabilisé le jour de l'épreuve.

Et, bien sur, lire et traduire du latin, le plus souvent possible. **Rien ne remplace la familiarité avec les textes.**

Bon courage à tous les candidats de la session 2009 !

Sophie RATTO

Rapport sur l'épreuve sur dossier Mme Isabelle Lievaloo.

Préambule

Ecrire un rapport de jury, c'est être condamnée à se répéter puisque d'une session à l'autre le jury observe chez les candidats les mêmes qualités et les mêmes défauts.

Néanmoins, nous avons été heureux de constater que, dans l'ensemble, l'épreuve est désormais connue et que la plupart des candidats ont le souci de s'y préparer. Mais cette préparation est inégale comme le démontre l'écart des notes obtenues (de 1 à 20) sur des dossiers communs à toutes les commissions. Cette année le jury a en effet proposé tous les jours deux dossiers communs à toutes les commissions en français et en langues anciennes (latin ou grec), ce qui a permis d'harmoniser plus encore que les années précédentes les attentes du jury et les critères d'évaluation.

La disparité des notes obtenues sur un même dossier prouve à l'évidence que ce qui importe n'est pas, comme le croient certains candidats, la difficulté présumée ou l'apparente facilité de certains dossiers mais bien les qualités dont il font preuve au cours de l'épreuve. Quelles sont les qualités indispensables pour réussir?

Une prestation réussie repose d'abord nécessairement sur une préparation sérieuse tout au long de l'année. Le candidat doit s'entraîner à analyser dans le temps réglementaire (2 heures) des dossiers variés: extraits de manuels, séquences élaborés par des enseignants, confrontation du traitement d'un même texte dans différents manuels d'un même niveau ou de niveaux différents, documents associant étude de texte et étude d'iconographie.....

Cet entraînement régulier permet d'acquérir une connaissance suffisante des programmes de la 6e à la Terminale mais aussi d'apprendre à analyser et problématiser les documents proposés. Trouver une problématique spécifique pour chaque dossier est en effet essentiel, cela permet de construire un plan clair et d'éviter une description fastidieuse des documents, qui généralement passe à côté de l'essentiel. Il est ainsi indispensable de s'interroger sur les objectifs poursuivis par tel extrait de manuel, telle séquence en prenant en compte le niveau d'étude et de se demander si le texte choisi, son découpage, le para texte et les activités et questions qui l'accompagnent permettent ou non d'atteindre les objectifs visés.

C'est dire qu'une problématique ne peut que s'appuyer sur une analyse précise du ou des textes et nécessite comme pour les autres épreuves du concours des savoirs disciplinaires solides. Que penser en effet de candidats incapables de percevoir et de définir l'ironie dans deux extraits de Flaubert, commettant des contresens sur le sens littéral des textes comme ce fut le cas dans un dossier traitant du portrait d'Arrias de La Bruyère, ignorant que la Révolution de 1789 n'est pas la seule révolution française ou confondant adjectifs verbaux et gérondifs dans un dossier de latin? Bref une solide culture générale, littéraire et linguistique est indispensable pour réussir cette épreuve. Le candidat doit pouvoir définir précisément des notions comme le mythe, la satire, le burlesque, l'épique..., connaître les mouvements littéraires étudiés dans le secondaire, maîtriser la grammaire française mais aussi latine et grecque. Ce sont ces connaissances qui lui permettent de prendre une distance critique face aux documents didactiques proposés et de faire éventuellement des contre propositions.

Préparer l'épreuve sur dossier c'est donc aussi préparer les autres épreuves du concours.

Enfin, dans la mesure où il s'agit d'un concours de recrutement de futurs professeurs, le candidat doit faire preuve de qualités de communication. L'expression orale ne doit pas être relâchée (expression de la négation, maîtrise des modes, de l'interrogation indirecte...) ni jargonante ou imprécise. Le candidat ne doit surtout pas lire ses notes, il doit s'exprimer de manière claire et audible. L'entretien qui suit la prestation est un moment très important. Il permet généralement de gagner des points si le candidat fait preuve d'ouverture d'esprit, d'à propos et de bon sens. Les questions lors de l'entretien peuvent porter sur des erreurs d'appréciation mais aussi sur la culture générale (littérature, oeuvres critiques et théoriques, liens entre la littérature et les autres formes d'art en particulier la peinture).

J'encourage très vivement les futurs candidats à consulter les rapports précédents, en particulier celui de 2007 qui est une mise au point très précise sur les qualités et les compétences requises pour cette épreuve.

Typologie des dossiers.

Parmi les dossiers communs proposés à la sagacité des candidats cette année, on peut retenir les exemples suivants:

- * Confrontation du traitement d'un même texte dans deux ou trois manuels différents. Exemples: Une fable de La Fontaine dans trois manuels différents (4e, 2e et 1ère), le même poème de Catulle traité en 3e et 1ère, le portrait d'Arrias de la Bruyère en 4e et en 2e
- * Confrontation d'un extrait tiré d'une même oeuvre mais proposant des choix de découpage ou des adaptations différents: un extrait de l'incipit de *L'Education sentimentale* de Flaubert en 2e avec un découpage différent ou encore un extrait de *Gargantua* de Rabelais ou du *Roman de Renart* en 5e proposant des choix différents dans l'adaptation en français modernisé.
- * Epreuves d'examen : épreuve de grec du bac 2008, comparaison de deux épreuves du brevet des collèges (1999 et 2003).
- * Extraits de chapitres de manuels: l'argumentation dans un manuel de 6e, Romulus et Remus dans un manuel de latin de 5e, le sonnet dans un manuel de 4e,
- * Séquence produite par un enseignant: le discours explicatif en 4e autour du thème des volcans.

Exemples de dossiers accompagnés des attentes du jury.

Les deux dossiers accompagnés de pistes d'étude proposés ci-dessous visent à aider les candidats à mieux cerner les attentes du jury et à mieux comprendre le sens de cette épreuve.

Le premier dossier est un extrait de manuel de français 1ère: Soleils d'encre, Hachette 2007 p. 294-299 (Groupement 2 Apollinaire *Alcools*)

Annexe: éléments de biographie des peintres cités dans le chapitre.

Question: Dans le cadre de l'enseignement du français en classe de 1ère, vous analyserez cet extrait de manuel. Vous pourrez en particulier vous intéresser aux relations que les auteurs établissent entre image et texte dans ce chapitre.

Généralités :

Description du dossier :

- Chapitre extrait du chapitre 7 intitulé « recueils poétiques », apparemment consacré à la lecture de différents recueils poétiques.
- Titre du groupement : "Une vision en kaléidoscope de l'homme" qui semble proposer un axe de lecture ou une clef pour la lecture de la poésie d'Apollinaire.
- Trois textes dont on peut dire qu'ils sont des textes phares du recueil *Alcools*: "Zone" (la fin), "Marie", et "Nuit rhénane".
- Les textes sont accompagnés d'un appareil didactique où revient à trois reprises le terme analyse : d'où sans doute un objectif de lecture analytique
- Trois images : un tableau de Giacomo Balla, contemporain d'Apollinaire, l'un des fondateurs du futurisme italien dont le travail est essentiellement un travail sur la couleur, et un tableau de Arthur Rackham (" Les Filles du Rhin") ainsi qu'une introduction par l'image avec la reproduction de "Disques de Newton" de Frank Kupka.

Pistes pour cerner la problématique :

- Il s'agit d'un chapitre qui vise manifestement à appréhender l'univers poétique d'Apollinaire. Une première piste incontournable est de se demander dans quelle mesure il permet de le faire: commentaire du choix des textes, des démarches de lecture proposées, analyse des textes eux-mêmes.
- Ce qui caractérise l'attitude artistique d'Apollinaire, c'est sa curiosité et son ouverture à d'autres arts (art hybride en quelque sorte comme en témoignent les calligrammes entre autres) (c'est aussi une caractéristique de l'époque). La présence d'images contemporaines semble vouloir illustrer cette attitude. On peut donc se demander aussi dans quelle mesure le chapitre permet d'illustrer cette attitude artistique, de montrer à la fois comment la poésie d'Apollinaire trouve des échos dans l'art de son temps, en particulier la peinture, mais aussi comment sa poésie elle-même est caractérisée par cette diversité, ce mélange. Pour répondre à cette question, il convient donc d'analyser l'appareil didactique, le statut des images, les activités proposées pour les étudier.
- il est donc nécessaire de réfléchir à la pertinence et à la fonction de l'analyse de l'image : la reproduction du tableau de Kupka, " Disques de Newton", est proposée en introduction : Il convient de s'interroger sur le statut de l'image comme introduction à la lecture de textes. En quoi le lien entre texte et image contribue-t-il à mieux appréhender l'œuvre d'Apollinaire?
- Toutes ces pistes se rattachent à la question de la lecture. On pourrait donc formuler la problématique de la manière suivante : En quoi ce chapitre permet-il d'apprendre à lire un recueil poétique, en l'occurrence *Alcools*. En quoi les iconographies proposées par le manuel facilitent-elles ou non cette lecture?

Attentes du jury

- Le candidat devra dégager l'enjeu de ce chapitre, à savoir la découverte et la lecture d'un recueil poétique en général et d'*Alcools* en particulier.
- Il devra prendre en compte et analyser la place et la fonction des images dans cette perspective. Il ne devra surtout pas se limiter à une analyse des images mais les traiter en analysant en quoi elles servent les savoirs et les savoir-faire abordés ici.

Pistes d'analyse :

Lire un recueil poétique : le travail sur la contextualisation:

Analyse de la page 295 montrant qu'elle met en évidence l'idée de nouveauté, de modernité, et, en ce qui concerne Apollinaire, d'un art qui se nourrit de multiples expériences et présente une grande diversité.

Ces caractéristiques sont reprises par le choix des images (Kupka, Balla, et Rackham) qui renvoient pour les deux premiers au travail des futuristes et des cubistes, pour le dernier à la thématique allemande d'une partie du recueil. Ce souci de contextualisation est aussi présent dans les différents travaux de recherches proposés (sur l'image de Kupka, sur celle de Rackham)

Enfin et c'est sans doute l'objectif, cette contextualisation est réinvestie dans l'approche du recueil : emploi du mot "kaléidoscope" dans le titre, travail sur la table des matières du recueil à la page 295, rapport établi dans les questions entre le poème et le recueil (questions 2.p297 ou 3.p299 ainsi que le choix des images)

Lire un recueil poétique : la lecture des textes proposés

L'approche du recueil : analyse des éléments qui permettent, malgré sa diversité, de saisir le caractère construit (dans sa déconstruction) du recueil Ex : question sur le sens du titre p.295 complétée par la question 2.p297 et par la n° 3 p.299.

Cette diversité est aussi visible à travers le choix représentatif des textes : analyse des poèmes pour montrer que "Zone" est significatif de la modernité à la fois dans sa forme et dans son thème, "Marie" se nourrit de souvenirs biographiques (souvenir de Marie Dubois, du souvenir de Marie Laurencin, le poème étant quasi contemporain de la rupture d'Apollinaire. avec elle), le troisième se nourrit de la mythologie germanique (rappel biographique + lyrisme)

Si l'on analyse les pistes proposées pour la lecture de chacun des poèmes, on s'aperçoit également qu'elle permettent d'analyser la poétique d'Apollinaire : travail sur la forme, sur l'importance de l'image (n° 3.p 298, n° 3.p299), sur la modernité des thèmes (n°1.p297, n°4.p299), sur les références aux différents arts. (n° 1.p297, n°1.p299), sans oublier le rapport au recueil (plusieurs questions)

La place de l'image

Ces aspects de la poésie d'Apollinaire sont repris par le travail sur l'image, en particulier la lecture d'image p 294 : on retrouve dans le questionnaire une démarche qui va de la contextualisation au recueil d'Apollinaire, en passant par une analyse de l'image qui renvoie au thème du kaléidoscope, fédérateur du chapitre et signifiant par rapport à la poétique d'Apollinaire telle qu'elle apparaît ici.

Quelques réserves:

Travailler un recueil à partir de trois textes est contestable et ce chapitre nécessite le recours à l'ensemble du recueil (cf. p.295, et n° 3 p.297 (ce dont témoigne la question 1p.297).

Le découpage de "Zone" est problématique, le manuel a choisi en effet les deniers trente-cinq vers mais la première question de la p. 297 suppose la lecture intégrale du poème.

La richesse des références culturelles (les pré-requis) rend ce chapitre peu lisible par un élève de 1ère. Il est donc nécessaire de s'interroger sur le rôle du professeur, sur la situation de cette étude dans la progression annuelle

Les questionnements sont souvent difficiles (n° 3.p 298, n° 4.p299). On peut montrer que ces questions s'adressent, sous couvert de travailler sur les représentations ou les impressions des élèves, à des spécialistes que sont rarement les élèves de 1ère. Ainsi, la question 3 p. 298 demande aux élèves de relever une comparaison, une métaphore in praesentia, une métaphore in absentia, une métonymie et de conclure sur le travail de l'image accompli par Apollinaire.

Trois reproductions enfin sont proposées mais une seule est véritablement exploitée alors qu'elles présentent toutes un intérêt pour la lecture du recueil.

Le second dossier est un dossier de latin qui propose de comparer le traitement didactique d'une même poésie de Catulle dans trois manuels.

Latin 3e, Les Belles Lettres, Hatier, 2003 (p. 106)

Latin 1re, Bordas, 2002 (p. 110-111)

Latin 1re terminale, Nathan 2002 (p. 64)

Annexes : Extraits des sommaires des trois manuels.

Traduction du poème de Catulle par M. Rat (Garnier 1931)

Question: Dans le cadre de l'étude du latin en collège et en lycée, vous analyserez et confronterez ces pages de trois manuels consacrées au poème de Catulle, Poésies 8. Vous pourrez vous interroger notamment sur les objectifs visés, le traitement didactique ainsi que la pertinence des questions proposées.

Remarques préliminaires.

Ce dossier confronte le traitement didactique d'un même poème de Catulle à des niveaux différents: il conviendra donc de s'interroger sur la pertinence du choix du texte en fonction des objectifs poursuivis et du niveau d'étude.

Par ailleurs sont proposés en annexes des extraits des sommaires des manuels. La présence de annexes invite à s'interroger sur la place du texte dans la progression du manuel, dans la progression du chapitre.

Pistes pour cerner la problématique

Il convient tout d'abord de s'interroger sur la pertinence du choix du texte: son inscription dans les programmes et les manuels.

En 3e, le texte figure dans un chapitre consacré à la poésie amoureuse à travers deux poèmes de Catulle. Ce chapitre poursuit la même thématique dans le chapitre suivant à travers des textes d'Ovide. Il s'inscrit donc de façon assez lâche dans deux thèmes d'étude: points de vue sur la fin de la République et le mécénat, la production artistique (bien que Catulle soit antérieur à la période d'Auguste).

L'étude des deux poèmes de Catulle se poursuit par un bref GT qui permet d'inscrire ces textes dans l'histoire littéraire (Anacréon/Tibulle).

En 1ère, ce poème s'inscrit dans le thème: expression de soi et choix de vie/ poésie élégiaque et confessions (mais les programmes ne préconisent pas explicitement Catulle parmi les auteurs proposés puisque la poésie étudiée n'est pas une élégie).

Dans le manuel *Bordas 1ère*, ce texte figure dans un chapitre intitulé "les poètes élégiaques" (ce qui est contestable), essentiellement consacré à Tibulle (s'agit-il d'une lecture suivie des Elégies?) et à Propertius (un texte). Le poème est précédé de la même poésie que dans le manuel de 3e: "Invitation à l'amour."

Le manuel *Nathan* choisit de regrouper dans le chapitre 4 intitulé " Je vous aime" des textes de poésie amoureuse dont quatre poèmes de Catulle suivis de poésies de Propertius, Horace, Tibulle, Ovide.

On peut donc repérer que le manuel destiné aux collégiens choisit une entrée générique et thématique: la poésie amoureuse, que des deux manuels de 1ère, seul Bordas choisit une entrée générique (la poésie élégiaque) mettant ainsi l'accent sur l'histoire littéraire.

Problématique: Dans quelle mesure la lecture et l'appareil didactique de ce poème de Catulle permettent-ils à des élèves de 3e et de 1ère d'appréhender la notion de genre poétique en troisième et en première, et notamment le lyrisme à Rome?

Les attentes du jury:

Les éléments à repérer

Dans les trois manuels, ce texte est pourvu d'un appareil didactique censé en faciliter la lecture et la traduction.

Le manuel de 3e propose le texte dans une rubrique intitulée " lire en latin", on peut supposer néanmoins que le texte doit être traduit en classe. Le titre " Pauvre Catulle" n'est guère explicite et il manque une introduction dans les manuels *Hachette 3e* et *Bordas 1ère*. L'introduction de *Nathan* est discutable car il laisse croire à l'existence de Lesbie.

Le poème est relativement long et difficile pour des élèves de 3e d'où l'importance des notes. Elles explicitent les difficultés du texte mais certaines d'entre elles manquent de rigueur et de cohérence: ainsi la note 8 propose-t-elle la traduction de "candidi", or, cet adjectif est déjà employé dans ce sens au vers 3. La note 4 est une traduction maladroite de la proposition " cum ventitabas" ("comme tu accourais") et insuffisante (le suffixe fréquentatif du verbe " ventitabas" n'est pas rendu). La difficulté du vers 17 explicitée dans le manuel de *Nathan 1ère* ne fait l'objet d'aucune note dans le manuel de 3e. Dans le manuel *Bordas 1ère*, les notes se réduisent à deux notes lexicales qu'un simple recours au Gaffiot permettrait d'élucider. Etant donné la difficulté du texte que prouve le nombre de notes, il aurait été sans doute préférable donner en classe de 3e ce poème accompagné d'une traduction et de proposer à traduire le premier poème, plus court et plus simple (" Vivamus mea Lesbia....").

Aucun des manuels ne distingue les questions avant et après traduction. Ils mêlent les questions de repérage et les questions de commentaire, difficiles à traiter à ce stade de l'activité.

Néanmoins, certaines questions sont pertinentes dans le manuel *Hachette 3e* et *Bordas 1ère* dans la mesure où elle se fondent sur un examen attentif du texte latin: énonciation/lexique/ temps. On aurait pu dans le manuel de 3e insister sur l'expression de l'ordre (objet de la leçon de grammaire). La structure du poème est bien mise en valeur par le choix des recherches, en revanche il manque des questions d'interprétation et des questions sur les procédés poétiques. La formulation des questions chez Nathan est beaucoup plus critiquable. En particulier la question 2 qui se fonde sur la " situation psychologique" du poète. Par ailleurs, les questions sont assez répétitives (questions 2, 3

et 5). Une seule question porte sur les procédés poétiques, en particulier les anaphores et les répétitions (question 4).

En conclusion, cette poésie est un texte difficile pour les élèves de troisième et trop long. L'étude n'envisage pas assez l'étude de la poésie et les questions sont insuffisantes pour construire un commentaire. Les manuels enfin semblent tous considérer Catulle comme le poète par excellence de la poésie amoureuse, ce qui est contestable. Enfin, on ne constate pas de réelle progression entre les questions posées en 3e et en 1ère et seul l'appareil des notes rappelle que le niveau de latin est différent. Il conviendrait donc en classe de première d'approfondir le commentaire et de suggérer des prolongements en particulier avec la poésie de la Renaissance.

Pour conclure, ces deux exemples démontrent que l'épreuve sur dossier est loin d'être insurmontable et que la réussite est à la portée de tout candidat sérieux. Les qualités qu'elle requiert sont celles que doit posséder tout futur professeur de Lettres Classiques: esprit critique, bon sens, savoirs disciplinaires et culture générale.

Bilan de l'admissibilité

Concours EBE CAPES EXTERNE

Section / option 0201E LETTRES CLASSIQUES

Nombre de candidats inscrits : 508

Nombre de candidats non éliminés : 392

Soit : 77.17 % des inscrits.

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

Nombre de candidats admissibles : 324

Soit : 82.65 % des non éliminés.

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité

Moyenne des candidats non éliminés : 09.48 / 2 (soit une moyenne coefficientée de : 0085.30)

Moyenne des candidats admissibles : 10.46 / 2 (soit une moyenne coefficientée de : 0094.18)

Rappel

Nombre de postes : 150

Barre d'admissibilité : 07.89 / 20

(soit un total coefficienté de : 0071.00)

(Total des coefficients des épreuves d'admissibilité : 9)

Bilan de l'admissibilité

Concours EBF CAFEP CAPES-PRIVE

Section / option 0201E LETTRES CLASSIQUES

Nombre de candidats inscrits : 132

Nombre de candidats non éliminés : 101

Soit : 76.52 % des inscrits.

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

Nombre de candidats admissibles : 50

Soit : 49.50 % des non éliminés.

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité

Moyenne des candidats non éliminés : 07.94 / 2 (soit une moyenne coefficientée de : 0071.50)

Moyenne des candidats admissibles : 10.04 / 2 (soit une moyenne coefficientée de : 0090.38)

Rappel

Nombre de postes : 20

Barre d'admissibilité : 07.89 / 20

(soit un total coefficienté de : 0071.00)

(Total des coefficients des épreuves d'admissibilité : 9)

Bilan de l'admission

Concours EBE CAPES EXTERNE

Section / option : 0201E LETTRES CLASSIQUES

Nombre de candidats admissibles : 325
Nombre de candidats non éliminés : 306 Soit : 94.15 % des admissibles.

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

Nombre de candidats admis sur liste principale : 150 Soit : 49.02 % des non éliminés.
Nombre de candidats inscrits sur liste complémentaire : 0
Nombre de candidats admis à titre étranger : 0

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

Moyenne des candidats non éliminés : 10.18 / 20 (soit en moyenne coefficientée ~~0~~193.51)
Moyenne des candidats admis sur liste principale : 12.67 / 20 (soit en moyenne coefficientée ~~0~~240.79)
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentair / 20 (soit en moyenne coefficientée :)
Moyenne des candidats admis à titre étranger : / 20 (soit en moyenne coefficientée :)

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Moyenne des candidats non éliminés : 10.07 / 20 (soit en moyenne coefficientée ~~0~~00.66)
Moyenne des candidats admis sur liste principale : 13.50 / 20 (soit en moyenne coefficientée ~~0~~134.96)
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentair / 20 (soit en moyenne coefficientée :)
Moyenne des candidats admis à titre étranger : / 20 (soit en moyenne coefficientée :)

Rappel

Nombre de postes : 150
Barre de la liste principale : 11.00 / 20 (soit en total coefficienté : 0209.00)
Barre de la liste complémentaire : / 20 (soit en moyenne coefficientée :)

(Total des coefficients : 19 dont admissibilité : 9 admission : 10)

Bilan de l'admission

Concours EBF CAFEP CAPES-PRIVE

Section / option : 0201E LETTRES CLASSIQUES

Nombre de candidats admissibles : 50
Nombre de candidats non éliminés : 46 Soit : 92.00 % des admissibles.

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

Nombre de candidats admis sur liste principale : 20 Soit : 43.48 % des non éliminés.
Nombre de candidats inscrits sur liste complémentaire : 0
Nombre de candidats admis à titre étranger : 0

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

Moyenne des candidats non éliminés : 09.59 / 20 (soit en moyenne coefficientée : 182.24)
Moyenne des candidats admis sur liste principale : 12.05 / 20 (soit en moyenne coefficientée : 229.00)
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentair / 20 (soit en moyenne coefficientée :)
Moyenne des candidats admis à titre étranger : / 20 (soit en moyenne coefficientée :)

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Moyenne des candidats non éliminés : 09.24 / 20 (soit en moyenne coefficientée : 92.37)
Moyenne des candidats admis sur liste principale : 12.87 / 20 (soit en moyenne coefficientée : 128.65)
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentair / 20 (soit en moyenne coefficientée :)
Moyenne des candidats admis à titre étranger : / 20 (soit en moyenne coefficientée :)

Rappel

Nombre de postes : 20
Barre de la liste principale : 10.58 / 20 (soit en total coefficienté : 0201.00)
Barre de la liste complémentaire : / 20 (soit en moyenne coefficientée :)

(Total des coefficients : 19 dont admissibilité : 9 admission : 10)