



Concours du second degré – Rapport de jury

Session 2009

CAPES / CAFEP EXTERNE

Section : lettres classiques

Rapport de jury présenté par

**M. Charles MAZOUER
Professeur des universités
Président de jury**

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

SOMMAIRE

Informations pratiques

Composition du jury 2009

Rapport du Président

Rapport sur la composition française

Rapport sur la version latine

Rapport de la version grecque

Rapport sur l'explication d'un texte français

Rapport sur l'explication d'un texte de latin ou de grec

Rapport sur l'épreuve sur dossier

INFORMATIONS PRATIQUES

Une brochure destinée aux concours de recrutements des personnels enseignants est éditée chaque année par le ministère de l'Éducation nationale. Elle est disponible début septembre :

dans les rectorats d'académie ;
dans les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) ;
dans les services communs d'information et d'orientation des universités (SCUIO) ;
à la Direction générale des Ressources humaines :
72, rue Regnault 75243 PARIS CEDEX 13

Cette brochure succincte rappelle les conditions requises pour vous inscrire au concours et donne des conseils pratiques :

- Où et comment vous inscrire ?
- Comment se préparer au concours ?
- Que se passe-t-il après la réussite aux épreuves ?
- La carrière, les rémunérations ...

POUR EN SAVOIR PLUS

Vous pouvez consulter le Système d'information et d'aide aux concours SIAC sur internet

<http://www.education.gouv.fr/siac>

SIAC est un site dédié aux concours de recrutement des personnels enseignants, d'éducation et d'orientation (second degré) et de professeurs des écoles (premier degré).

Il regroupe les informations utiles pour répondre à vos questions :

- Les textes officiels publiés au BO (programmes annuels, notes de service...)
- Les postes offerts dès leur publication au journal officiel ;
- Des informations pratiques relatives à certains concours ;
- Un guide qui présente le déroulement des concours, les conditions d'inscription, les statistiques de la session précédente, la nature des épreuves, les nouveautés réglementaires ;
- Où vous préparer aux concours ?
- Comment vous procurer les rapports de jury ?
- Comment obtenir les photocopies de vos copies ?
- En cas de réussite au concours comment serez-vous affecté en qualité de stagiaire ;
- Un vagemestre pour répondre à vos questions.

SIAC vous permet également, pendant la période d'ouverture des serveurs, de procéder à votre inscription au concours de votre choix.

COMPOSITION DU JURY SESSION 2009

Président.

M. Charles MAZOUER
Professeur des universités

Académie DE BORDEAUX

Vice-président(s).

M Martin DUFOUR
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Académie DE PARIS

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 GRENOBLE

Mme Dominique BAUDOUIN
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Académie D'AIX-MARSEILLE

Mme Marianne BETHERY
Professeur agrégé

Académie DE PARIS

Mme Marine BRETIN-CHABROL
Professeur agrégé

Académie DE VERSAILLES

Mme Florence COGNARD
Inspecteur d'académie / Inspecteur pédagogique régional

Académie D'AMIENS

M. AUGUSTIN D'HUMIERES
Professeur agrégé

Académie DE CRÉTEIL

Mme Bénédicte DELIGNON
Maître de conférences des universités

Académie DE LYON

Mme Juliette DROSS-PORTEFAIX Maître de conférences des universités	Académie DE PARIS
Mme Marie-Odile DUFLOUX-RICHARD Professeur agrégé	Académie DE CRÉTEIL
M. Philippe DURIN Professeur agrégé	Académie DE REIMS
M. Thierry ELOI Maître de conférences des universités	Académie DE MONTPELLIER
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 Michèle GUERET-LAFERTE Maître de conférences des universités	Académie DE ROUEN
Mme Marlène GUILLOU Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE LILLE
Mme Laurence HOUDU Professeur agrégé	Académie DE CRÉTEIL
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 Marie-Françoise MAREIN Maître de conférences des universités	Académie DE BORDEAUX
M. Marie-Hélène MENAUT Professeur agrégé	Académie DE BORDEAUX
M. Daniel NIGOUL Professeur agrégé	Académie DE MONTPELLIER
M. Hubert OUDIN Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE REIMS

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

Mme Marie VER EECKE
Professeur agrégé

Académie DE CRÉTEIL

Mme Anne VIALLE
Professeur agrégé

Académie DE BORDEAUX

Mme Catherine WEIL
Professeur agrégé

Académie DE VERSAILLES

M. Arnaud ZUCKER
Professeur des universités

Académie DE NICE

Rapport du Président

Éléments statistiques commentés

CAPES

Bilan de l'admissibilité du CAPES EXTERNE DE LETTRES CLASSIQUES

Nombre de candidats inscrits : 439

Nombre de candidats non éliminés : 352 Soit : 80.18 % des inscrits.

Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire

Nombre de candidats admissibles : 258 Soit : 73.30 % des non éliminés.

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité

Moyenne des candidats non éliminés : 09.95 / 20

Moyenne des candidats admissibles : 11.42 / 20

Rappel

Nombre de postes : 150

Barre d'admissibilité : 07.56 / 20

Bilan de l'admission du CAPES EXTERNE DE LETTRES CLASSIQUES

Nombre de candidats admissibles : 259

Nombre de candidats non éliminés : 247 Soit : 95.37 % des admissibles.

Nombre de candidats admis sur liste principale : 150 Soit : 60.73 % des non éliminés.

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

Moyenne des candidats non éliminés : 10.52 / 20

Moyenne des candidats admis sur liste principale : 12.51 / 20

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Moyenne des candidats non éliminés : 09.84 / 20

Moyenne des candidats admis sur liste principale : 12.38 / 20

Rappel

Nombre de postes : 150

Barre de la liste principale : 10.00 / 20

Si le nombre des postes mis en concours est resté constant (150), le nombre des inscrits a baissé

(439 au lieu de 508). Il est dommage que davantage de candidats n'aient pas tenté leur chance, car ce concours n'est pas devenu plus difficile.

En fixant la barre d'admissibilité à 7,56 (7,89 en 2008), nous avons entendu à l'oral 258 candidats, afin de laisser à un certain nombre la possibilité de regagner des places – ce que d'aucuns ont réalisé.

Légèrement inférieure à la barre d'admission de l'an dernier (11), celle de cette année (10) a permis de pourvoir tous les postes avec la conscience que les candidats admis présentent les garanties de savoirs acquis et la capacité de continuer de s'améliorer dans l'exercice de leur métier. Les moyennes d'écrit et d'oral des candidats admis, supérieures à 12/20, montrent assez que le CAPES de Lettres classiques est un concours sérieux.

CAFEP

Bilan de l'admissibilité du CAFEP CAPES-PRIVE DE LETTRES CLASSIQUES

Nombre de candidats inscrits : 112

Nombre de candidats non éliminés : 89 Soit : 79.46 % des inscrits.

Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire

Nombre de candidats admissibles : 30 Soit : 33.71 % des non éliminés.

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité

Moyenne des candidats non éliminés : 08.02 / 20

Moyenne des candidats admissibles : 11.38 / 20

Rappel

Nombre de postes : 12

Barre d'admissibilité : 08.44 / 20

Bilan de l'admission du CAFEP CAPES-PRIVE DE LETTRES CLASSIQUES

Nombre de candidats admissibles : 30

Nombre de candidats non éliminés : 29 Soit : 96.67 % des admissibles.

Nombre de candidats admis sur liste principale : 12 Soit : 41.38 % des non éliminés.

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

Moyenne des candidats non éliminés : 10.97 / 20

Moyenne des candidats admis sur liste principale : 14.44 / 20

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Moyenne des candidats non éliminés : 10.52 / 20

Moyenne des candidats admis sur liste principale : 15.05 / 20

Rappel

Nombre de postes : 12

Barre de la liste principale : 12.11 / 20

La baisse du nombre de postes offerts a été drastique (on est passé de 20 à 12), et moindre celle du nombre d'inscrits. Mécaniquement, il a fallu limiter le nombre des admissibles à 30 (contre 50 en 2008), la barre étant fixée à 8,44 (7,89 en 2008) ; et la barre d'admission s'est élevée à 12, 11 (10,58 en 2008). Avec sa moyenne de 14, 44 sur le total général, le CAFEP est devenu un concours difficile.

Les épreuves

Le Président ne saurait se substituer aux rapporteurs chargés des différentes épreuves ; il recommande vivement la lecture précise des six rapports qui, en commentant les épreuves du concours 2009, rappellent leur nature et leur déroulement, les méthodes des différents exercices, et formulent des conseils de la plus haute utilité pour les mois de préparation au concours dans les universités. Et il remercie les membres du jury qui ont accepté de rédiger les rapports de leur soin et de leur souci pédagogique.

MOYENNE DES ÉPREUVES ÉCRITES

CAPES

Épreuve	Nombre d'inscrits	Nb. présents	Nb. admissibles	Moyenne des présents	Moyenne des admissibles
COMPOSITION FRANCAISE	439	357	258	08.63	10.02
VERSION LATINE	439	356	258	11.06	12.98
VERSION GRECQUE	439	353	258	11.90	13.34

CAFEP

Épreuve	Nombre d'inscrits	Nb. présents	Nb. admissibles	Moyenne des présents	Moyenne des admissibles
COMPOSITION FRANCAISE	112	90	30	06.61	10.30
VERSION LATINE	112	89	30	09.31	12.78
VERSION GRECQUE	112	89	30	10.22	12.67

MOYENNE DES ÉPREUVES ORALES

CAPES

Épreuve	Nombre d'admissibles	Nb. présents	Nb. admis	Moyenne des présents	Moyenne des admis
EXPLICATION FRANCAISE TEXTE	259	247	150	08.87	11.14
EXPLICAT. TEXTE LATIN OU GREC	259	247	150	10.60	13.83
ÉPREUVE SUR DOSSIER	259	247	150	10.00	12.22

Épreuve	C A F E P			Moyenne des présents	Moyenne des admis
	Nombre d'admissibles	Nb. présents	Nb. admis		
EXPLICATION FRANÇAISE TEXTE	30	29	12	10.14	14.92
EXPLICAT. TEXTE LATIN OU GREC	30	29	12	10.26	15.58
ÉPREUVE SUR DOSSIER	30	29	12	11.00	14.75

Une fois éliminée la différence entre les deux concours explicable par le nombre de postes offerts ici et là, on peut faire les mêmes remarques sur les différentes épreuves.

En ce qui concerne l'écrit, un décalage est évident entre les résultats de la composition française et ceux des versions de langues anciennes. Qu'il s'agisse des présents ou des seuls admissibles, on n'arrive pas ou on arrive péniblement en moyenne à 10/20 en français, alors que les deux versions latine et grecque passent nettement, en moyenne, la barre des 10/20. C'est le signe d'un problème plus grave qui concerne l'enseignement de la littérature française depuis le collègue jusqu'à la fin du parcours universitaire – les résultats au CAPES et à l'agrégation ne faisant que sanctionner froidement des déficiences accumulées. Faut-il rappeler que nos professeurs certifiés de Lettres classiques auront parfois la chance d'enseigner le latin, voire le grec, mais qu'ils enseigneront massivement la langue et la littérature française ? Il y a là une question de fond. Conclusion immédiate et pratique : les candidats porteront un soin particulier à la préparation des épreuves de français.

Le même tassement sur l'épreuve orale d'explication de texte se retrouve. L'explication d'un texte ancien et l'épreuve sur dossier, si elles fournissent des résultats supérieurs, restent un peu modestes : la moyenne des seuls admis est assez bonne, mais celle des présents à l'oral arrive tout juste à 10/20.

Quelques observations générales

1. Le CAPES et le CAFEP sont des concours de recrutement de futurs professeurs. Ce fait imprègne profondément l'esprit du concours et l'orientation du jury, depuis la constitution de celui-ci, qui mêle, parmi les correcteurs de l'écrit et les examinateurs de l'oral, des professeurs des collèges, des lycées et des classes préparatoires aux grandes écoles, des Inspecteurs pédagogiques régionaux et des universitaires. Le jury évalue les candidats en examinant, outre les primordiales et indispensables capacités académiques, leurs dispositions pédagogiques – et pas seulement dans l'épreuve sur dossier.
2. L'exigence sur les résultats doit être bien comprise. Le jury a reçu l'instruction d'utiliser toute l'échelle des notes, du 0/20 jusqu'au 20/20 de la perfection (relative au contexte de ce concours !). Il s'agit bien d'un concours, qui ne retient que les meilleurs, mais dont la notation est ouverte et valorise autant les prestations intéressantes ou excellentes qu'elle pénalise les médiocrités ou les erreurs inadmissibles. Des capacités avérées et un sérieux travail de préparation devraient garantir l'espoir de la réussite.
3. Le CAPES est enfin un concours sans programme, mais finalement fort exigeant, car les

candidats qui veulent réussir doivent avoir acquis une culture littéraire solide concernant les textes essentiels de notre littérature française comme des littératures antiques – textes qu'ils auront à expliquer dans les classes. Et comme les textes ne sont pas séparables de leur contexte et plus largement d'une civilisation, c'est toute une culture générale dont il faut faire preuve, qu'il faut maîtriser à bon escient. Cela nécessite des lectures poussées et nombreuses, qui doivent renforcer l'acquis de la scolarité et du cursus universitaire.

Par l'entraînement aux exercices écrits et oraux, par la masse des lectures à pratiquer, la préparation du concours est exigeante. Mais la preuve nous est donnée, cette année encore, que des jeunes filles et des jeunes gens ont fourni l'effort nécessaire pour être jugés dignes d'accéder au métier d'enseignant – avec la responsabilité d'enseigner la langue et la littérature françaises, liées si profondément au patrimoine vital des humanités.



SESSION 2009

**CONCOURS EXTERNE
DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS CERTIFIÉS
ET CONCOURS D'ACCÈS À LA LISTE D'APTITUDE**

Section : LETTRES CLASSIQUES

COMPOSITION FRANÇAISE

Durée : 6 heures

L'usage de tout ouvrage de référence, de tout dictionnaire et de tout matériel électronique est rigoureusement interdit.

Dans le cas où un(e) candidat(e) repère ce qui lui semble être une erreur d'énoncé, il (elle) le signale très lisiblement sur sa copie, propose la correction et poursuit l'épreuve en conséquence.

De même, si cela vous conduit à formuler une ou plusieurs hypothèses, il vous est demandé de la (ou les) mentionner explicitement.

NB : Hormis l'en-tête détachable, la copie que vous rendrez ne devra, conformément au principe d'anonymat, comporter aucun signe distinctif, tel que nom, signature, origine, etc. Si le travail qui vous est demandé comporte notamment la rédaction d'un projet ou d'une note, vous devrez impérativement vous abstenir de signer ou de l'identifier.

Vous commenterez et discuterez ce jugement d'Albert Camus dans *L'Homme révolté* (1951) en vous appuyant sur des exemples précis :

« Qu'est-ce que le roman, en effet, sinon cet univers où l'action trouve sa forme, où les mots de la fin sont prononcés, les êtres livrés aux êtres, où toute vie prend le visage du destin. Le monde romanesque n'est que la correction de ce monde-ci, suivant le désir profond de l'homme. Car il s'agit bien du même monde. La souffrance est la même, le mensonge et l'amour. Les héros ont notre langage, nos faiblesses, nos forces. Leur univers n'est ni plus beau ni plus édifiant que le nôtre. Mais eux, du moins, courent jusqu'au bout de leur destin et il n'est même jamais de si bouleversants héros que ceux qui vont jusqu'à l'extrémité de leur passion, [...]. »

Rapport sur la composition française
établi par Mme Marlène GUILLOU
 Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Les chiffres concernant l'épreuve

CAPES

Nombre d'inscrits	Nombre présents	de	Nombre d'admissibles	Moyenne des présents à l'épreuve de composition française	des	Moyenne des admissibles à l'épreuve de composition française
439	357		258	08,63		10,02

La fourchette des notes s'étend de 01 à 20.

Selon les commissions, les notes les plus basses vont de 01 à 05 et les plus élevées de 17 à 20.

CAFEP

Nombre d'inscrits	Nombre présents	de	Nombre d'admissibles	Moyenne des présents à l'épreuve de composition française	des	Moyenne des admissibles à l'épreuve de composition française
112	90		30	06,61		10,30

La fourchette des notes s'étend de 01 à 19.

Selon les commissions, les notes les plus basses vont de 01 à 05 et les plus élevées de 10 à 19.

Ces résultats appellent deux remarques :

- Il apparaît qu'une bonne préparation des candidats à l'épreuve de composition française est couronnée de succès.
- Le jury use d'une notation très ouverte, ce qui valorise les efforts des candidats.

Pistes pour le traitement du sujet

1. Rappel du sujet

« Qu'est-ce que le roman, en effet, sinon cet univers où l'action trouve sa forme, où les mots de la fin sont prononcés, les êtres livrés aux êtres, où toute vie prend le visage du destin. Le monde romanesque n'est que la correction de ce monde-ci, suivant le désir profond de l'homme. Car il s'agit bien du même monde. La souffrance est la même, le mensonge et l'amour. Les héros ont notre langage, nos faiblesses, nos forces. Leur univers n'est ni plus beau ni plus édifiant. Mais eux, du moins, courent jusqu'au bout de leur destin et il n'est même jamais de si bouleversants héros que ceux qui vont jusqu'à l'extrémité de leur passion, (*Kirilov et Stavroguine, Mme Graslin, Julien Sorel ou le prince de Clèves*) » (Albert Camus, *L'homme révolté*, 1951).

Note : les exemples en italique ne figuraient pas dans le sujet du concours.

2. Étude du sujet

❖ **Contextualisation historique et littéraire**

Selon Michel Raimond (*Le roman depuis la révolution*), le roman existentialiste qui domine la production française de 1938 (*La Nausée* de Sartre) à 1954 (*Les Mandarins* de Simone de Beauvoir) s'interroge sur les rapports entre l'art et la vie.

Pour Sartre, qui s'exprime à travers Roquentin dans *La Nausée*, « Quand on vit, il n'arrive rien. Les décors changent, les gens entrent, sans rime ni raison, c'est une addition interminable et monotone ». C'est seulement dans les livres et sur le mode de l'imaginaire qu'un être peut vivre des aventures. Les livres donnent l'illusion que la vie a un sens, ce que condamne Sartre. En réalité il y a rupture entre le vécu et le romanesque. Un des motifs de *La Nausée* est que notre existence ne peut jamais se dérouler sur le mode romanesque.

Camus se démarque du roman existentialiste à travers une œuvre articulée autour de l'absurde mais surtout de la révolte. C'est un Camus isolé politiquement qui entreprend, après sa première série — négative — sur l'absurde avec *L'Étranger*, *Caligula*, *Le Malentendu*, et *Le mythe de Sisyphe*, sa seconde série — positive — sur la révolte avec *La Peste*, *les Justes*, *L'Homme révolté*. Au nihilisme s'oppose la révolte. "Je crie que je ne crois à rien et que tout est absurde, mais je ne puis douter de mon cri et il me faut au moins croire à ma protestation". La révolte est une forme d'état de « Révolution permanente » dans lequel l'homme se plonge pour défier l'Absurde. *La Peste*, allégorie du nazisme, définit, à travers les prises de position d'un certain nombre de personnages exemplaires, des impératifs face au mal : ne pas s'en rendre responsable, secourir, comprendre. *L'État de siège* reprend le même thème à la scène. *Les Justes* mettent en valeur la responsabilité individuelle.

❖ Contextualisation de la citation dans *L'Homme révolté*

L'Homme révolté marque de la part de Camus un certain éloignement par rapport à l'existentialisme. Les chapitres IV, « Révolte et Art », et V, « La Pensée de Midi », rappellent que tous les « réformateurs révolutionnaires », de Platon à Marx, ont exclu l'art ; mais pour Camus, l'artiste refait le monde, stylise pour donner du sens, donne sa forme à ce qui fuit, atteint ainsi une transcendance du réel. C'est ainsi que l'art procède de la révolte : « Dans toute révolte se découvrent l'exigence métaphysique de l'unité, l'impossibilité de s'en saisir et la fabrication d'un univers de remplacement. La révolte est fabricatrice d'univers. Ceci définit l'art aussi ».

Le roman naît donc en même temps que l'esprit de révolte. Les hommes refusent le monde tel qu'il est, mais ne veulent pas le quitter. Ils voudraient saisir leur vie comme destin, lui prêter une cohérence et une unité qu'elle n'a pas. « Chacun, dans ce sens, cherche à faire de sa vie une œuvre d'art ». Mais « la vie de ce point de vue est sans style. Elle n'est qu'un mouvement qui court après sa forme sans la trouver jamais ».

Camus écrit plus loin : « Voici donc un monde imaginaire mais créé par la correction de celui-ci [...]. L'homme s'y donne enfin à lui-même la forme et la limite apaisante qu'il poursuit en vain dans sa condition. Le roman fabrique du destin sur mesure. C'est ainsi qu'il concurrence la création et qu'il triomphe, provisoirement, de la mort ».

A propos de Proust, il dit aussi : « L'œuvre de Proust [...] apparaît comme l'une des entreprises les plus démesurées et les plus significatives de l'homme contre sa condition mortelle. [...] [Cet art] s'allie à la beauté du monde ou des êtres contre les puissances de la mort et de l'oubli. C'est ainsi que sa révolte est créatrice ».

❖ Analyse de la citation

« Qu'est-ce que le roman en effet sinon cet univers où l'action trouve sa forme, où les mots de la fin sont prononcés, les êtres livrés aux êtres, où toute vie prend le visage du destin. Le monde romanesque n'est que la correction de ce monde-ci, suivant le désir profond de l'homme. Car il s'agit bien du même monde. La souffrance est la même, le mensonge et l'amour. Les héros ont notre langage, nos faiblesses, nos forces. Leur univers n'est ni plus beau ni plus édifiant. Mais eux, du moins, courent jusqu'au bout de leur destin et il n'est même jamais de si bouleversants héros que ceux qui vont jusqu'à l'extrémité de leur passion, (Kirilov et Stavroguine, Mme Graslin, Julien Sorel ou le prince de Clèves) ».

La citation définit **le champ du roman et se centre sur le personnage romanesque.**

Les idées essentielles sont les suivantes :

- ➔ mise en relation du monde romanesque avec le monde réel : portant sur le monde (*univers, monde*), les personnages (*vie, héros, destin*), leurs actions (*action, toute vie*), leurs sentiments et passions (*souffrance, mensonge, amour, langage, faiblesses, forces, passion*).

- définition de l'univers de la diégèse comme calque du monde réel (*mimesis*) : réflexion sur les éléments communs : *même langage, même passion, même souffrance* ; idée d'un univers romanesque qui ne vise pas à l'édification morale ni à la vertu d'exemplarité : *ni plus beau ni plus édifiant*
- constat de différences cependant : ce monde romanesque est associé à la notion de destin : introduction d'une idée de finalité ; l'univers de la fiction est orienté, a un début et une fin (*fin, jusqu'au bout de leur destin, vont jusqu'à l'extrémité*).
- constat de différences liées à la forme : idée que le roman est une organisation aboutie (*les mots de la fin sont prononcés, l'action trouve sa forme*) ; l'univers romanesque met en forme, « met en intrigue ». Paul Ricoeur dans *Temps et récit 1* montre que toute intrigue consiste à prendre ensemble dans une intrigue complète les événements multiples et dispersés ; l'intrigue est le « moyen par lequel nous reconfigurons notre expérience temporelle confuse informe et à la limite muette ».
- définition du roman comme la réalisation d'une aspiration : nous utilisons la fiction pour organiser le temps comme durée et destin. Jean Pouillon dans *Temps et roman* distingue les romans de la durée et les romans de la destinée, ceux qui décrivent l'évolution d'un personnage et ceux qui tentent de dévoiler ce qui commanderait cette évolution. C'est des « romans de la destinée » que parle Camus.

❖ Problématiques possibles

- Postulat de Camus : la fiction romanesque représente la condition humaine (*mimesis*). Mais le roman est surtout l'une des uniques façons qu'a l'homme de saisir sa vie comme un destin c'est-à-dire comme une représentation organisée où tout fait signe et où tout concourt à une fin annoncée. La vie des personnages a un sens et prend donc sens (jeu sur la polysémie de « sens » : « direction » c'est-à-dire organisation sur une chaîne temporelle début/milieu/fin et « signification »). Le roman donne à la vie la forme qu'elle n'a pas, répond à un désir d'unité selon un phénomène de compensation analysé par Michel Picard dans *La lecture comme jeu*.
- En quoi le roman se définit-il donc comme la mise en forme d'une action organisée qui prend la forme d'un destin ? (et) en quoi la réalisation de ce destin est-elle en accord avec le caractère et le comportement des personnages ?
- Est-ce que le roman est vraiment la mise en forme d'une action organisée ; n'est-ce pas une illusion ? Est-ce que le roman ne refuse pas parfois cette « mission » ?
- Le roman parle-t-il toujours de notre monde ? Ne se donne-t-il pas d'autres fonctions ?

3. Examen de l'opinion de Camus

Les copies ont généralement privilégié l'examen du roman comme reflet du réel et ont longuement développé le champ des liens qu'entretiennent la vie et la fiction littéraire.

Mais pouvaient aussi être explorées d'autres pistes qui permettaient de dépasser des constats, certes justes mais, somme toute, assez banals et de préparer la discussion de l'opinion de Camus.

Piste 1 : Le roman construit des destins pour ses personnages. Analyse des romans qui construisent une cohérence entre un caractère et un destin.

(cf. *La Poétique* d'Aristote : le personnage est considéré comme l'agent de l'action)

- Exemples : *La Princesse de Clèves, Manon Lescaut, Atala, Paul et Virginie...*
- Exemples : les romans balzacien : créations de types, de caractères qui déterminent une vie (Jean Valjean, Vautrin, le père Goriot...).
- Exemple du roman naturaliste : destin individuel et destin familial des personnages de Zola.

- Exemple : les romans de Dostoïevski (cf. Milan Kundera *L'Art du roman* : « De la matière étrangère et chaotique de la vie, les anciens romanciers tentèrent d'abstraire le fil d'une rationalité limpide ; dans leur optique, le mobile rationnellement saisissable fait naître l'acte, celui-ci en provoque un autre. L'aventure est l'enchaînement, lumineusement causal, des actes »). Kundera prend comme exemple le suicide de Kirilov dans *Les Possédés* de Dostoïevski : « son acte n'est que le prolongement parfaitement logique de ses idées ».

Piste 2. Le roman « fabrique du destin sur mesure » (Camus). Analyse de la façon dont le romancier organise l'écriture pour orienter la vie des personnages vers un destin.

(cf. Sartre dans *Situations I* : « une technique romanesque renvoie toujours à la métaphysique du romancier ».)

- Le roman « fabrique du destin » par la mise en forme ordonnée du récit (« Tout se passe comme si le roman avait horreur de l'incertitude et du désordre » écrit Vincent Jouve, dans *Poétique du roman*) et par la « mise en intrigue » - au sens où Paul Ricœur l'entend, c'est-à-dire un dynamisme en vertu duquel « des buts, des causes, des hasards sont rassemblés sous l'unité temporelle de l'action totale et complète ».
- Les techniques narratives sont variées : choix d'un narrateur qui connaît déjà le dénouement de l'histoire et qui le laisse déjà deviner (cf. le récit du vieillard dans *Paul et Virginie*) ; jeux avec les temps verbaux : l'usage du passé simple dans le roman classique suggère la connaissance et la domination de la temporalité par le romancier ; jeux avec la temporalité narrative : retour en arrière ou anticipation, récit rétrospectif (cf. la structure de *Manon Lescaut*).
- Le récit est donc ordonné en fonction du dénouement : le présent en train de se dérouler est éclairé par l'avenir. L'écrivain choisit des détails prémonitoires, des signes symboliques qui viennent baliser l'aventure racontée et l'orienter vers son issue (cf. dans *Madame Bovary* : les signes que constituent l'aveugle, le bouquet.) Un candidat cite, dans *La Princesse de Clèves*, « les conseils à valeur prophétique de Madame de Chartres ». Systèmes d'échos, d'annonces, de rappels créent une cohérence que Julien Gracq appelle des « connexions » dans la composition du roman (cf. dans *Une Vie* de Maupassant : référence au calendrier de 1819 au début et à la fin du roman ; voyage en calèche de Jeanne avec ses parents au début du roman et voyage en carriole avec sa petite fille à la fin du roman. Dans *Thérèse Desqueyroux* de Mauriac, motifs récurrents de l'incendie, des barreaux).
- Les descriptions elles-mêmes contiennent des indices sur le destin : dans *Une ténébreuse affaire*, Michu, avec son cou court incarne le condamné à mort.
- La fin de l'histoire (cf. G. Larroux, *Le Mot de la fin*) marque souvent une concordance entre la fin de la diégèse et la fin du texte (généralement symbolisée par la disparition du ou des héros : cf. *Le Rouge et le Noir*) ; le terme formel et la clôture sémantique coïncident, créant ainsi le sentiment d'un ensemble fini, cohérent. (cf. Paul Ricœur : « La clôture donne sens à l'ensemble »). La fin de l'histoire fonctionne comme une clé du roman et éclaire par rétroaction l'ensemble du récit (cf. *Notre Dame de Paris* : fin sur l'union *post mortem* de Quasimodo et d'Esméralda).
- De façon générale, les données brutes du monde sont transformées en un ensemble cohérent, ordonné, raisonnable qui confère sens et unité à l'aventure. Mauriac écrit dans *Le Romancier et ses personnages* : « [ces héros] ont toujours une signification, leur destinée comporte une leçon, une morale s'en dégage qui ne se trouve jamais dans une destinée réelle toujours contradictoire et confuse ». Et, dans *Le Degré zéro de l'écriture*, Roland Barthes constate, tout en critiquant cette particularité, que le roman « fait de la vie un destin, du souvenir un acte utile et de la durée un temps dirigé et significatif ». Comme l'écrit un candidat, « le roman présente souvent une structure close, qui se déroule dans le déterminisme fabriqué par l'auteur, artisan d'un destin sur mesure ».
- Dans son article *Vraisemblance et motivation*, Gérard Genette souligne cette détermination de l'action romanesque par sa construction (« c'est [...] en fonction de la fin que [l'auteur] choisit le

milieu ») et par le choix, qu'opère l'auteur, d'événements qui justifient et motivent cette action (« Quand un personnage de Balzac est sur le chemin de la réussite, tous ses actes paient ; quand il est sur la pente de l'échec, tous ses actes – les mêmes aussi bien – conspirent à sa perte »).

Piste 3. Réflexion sur les attentes du lecteur (cf. Vincent Jouve *La lecture*)

- Camus fait référence au rôle pédagogique doublé d'effet métaphysique joué par la lecture : le livre propose au lecteur d'expérimenter sur le mode imaginaire une scène qu'il ne peut vivre dans la réalité. Le lecteur utilise le roman comme un phénomène de compensation ; il lit des possibles, des variations de son existence, des situations inédites. Il trouve dans la fiction une expérimentation virtuelle de sa vie menée jusqu'au bout. (cf. Michel Picard, *La Lecture comme jeu* : le sujet acquiert les bénéfices d'une expérience qu'il n'a pas pu, dû éprouver concrètement. Mauriac, dans *Le romancier et ses personnages*, définit clairement cette fonction du personnage : « Ces personnages fictifs et irréels nous aident à mieux nous connaître et à prendre conscience de nous-mêmes. »).
- Le roman peut ainsi offrir au lecteur la vision sublimée d'une passion conduisant à un renoncement exemplaire ou au sacrifice de la vie (*La Nouvelle Héloïse* de Rousseau offre des exemples de ces destins).

4. Mise en perspective de l'opinion de Camus et critiques, ou les limites de cette vision du roman

Piste 1 : le roman ne propose pas toujours la construction de personnages et de destins

→ Il est dans les romans des personnages imprévisibles

- Exemples : incomplétude des personnages soulignée chez Beckett ; opacité de Thérèse Desqueyroux, métamorphoses d'Albertine et de Swann dans l'œuvre de Proust.

→ Il est dans les romans des personnages sans destin

Exemple : *L'éducation sentimentale* ou roman sur l'absence de destin. Les signes ne fonctionnent pas. Les épisodes se succèdent sans cette « fausseté de perspective » par laquelle, dit Flaubert, l'artiste donne un sommet à son œuvre. Rien de décisif ne se produit, la passion de Frédéric ne se réalise pas, reste inopérante.

Piste 2 : des romans abandonnent les personnages à des destins inachevés dans des fins énigmatiques

Exemples : la fin des œuvres classées sous l'étiquette du Nouveau Roman. Ainsi dans *Le ravissement de Lol V Stein*, Marguerite Duras interrompt arbitrairement le récit d'une histoire en cours. Le héros de *La Modification* de Michel Butor fait demi-tour à la fin du roman.

Exemple extrait d'une copie :

Après Camus se met en place une nouvelle esthétique romanesque. Le Nouveau roman a remis en cause la fiction traditionnelle héritée du roman réaliste de type balzacien. Les principaux représentants de cette nouvelle vague, Claude Simon, Nathalie Sarraute, Alain Robbe-Grillet n'acceptent pas les structures romanesques anciennes. Les nouveaux romanciers s'attaquent d'abord à l'intrigue traditionnelle. Ils refusent le développement linéaire et chronologique d'une histoire et ils n'hésitent pas à brouiller les pistes. Dans Si par une nuit d'hiver un voyageur, Italo Calvino montre et démonte l'organisation traditionnelle d'un début de roman en proposant dix débuts de romans différents qui n'aboutissent jamais.

Piste 3 : certaines formes romanesques construisent l'incertitude sur les faits et sur les personnages

- Exemples : recours à la focalisation externe pour introduire des zones d'ombre, des temps de silence comme le font Giono dans *Un roi sans divertissement* et Gide dans *Les Faux Monnayeurs* (raison inexpliquée du suicide d'Olivier).
- Exemple : multiplication des points de vue, présentation des mêmes événements sous plusieurs angles comme le font Gide dans *Les Faux Monnayeurs* et Choderlos de Laclos dans *Les Liaisons dangereuses* (Michel Raimond dans *Le Roman* dit à propos d'Isabelle de Gide : « Le roman cessait d'être de la vie racontée ; il présentait un ensemble de lambeaux d'existences, de moments perçus par des consciences différentes ».)
- Exemples : choix, au contraire, de la restriction de champ comme dans *La Jalousie* de Robbe-Grillet où tout est vu à travers le regard du mari qui n'est d'ailleurs que regard ; romans de monologue intérieur (par exemple William Faulkner, *Le Bruit et la fureur*).

Piste 4 : élargissement : donc certains romans manifestent le refus de l'illusion romanesque

- L'illusion romanesque est objet de critiques : ainsi, selon Sartre, le fait de raconter confère à la suite d'événements une cohérence, un sens, qui lui étaient étrangers. Le roman ment sur le réel.
- André Breton apporte une nuance, même s'il va dans le même sens : le roman est mensonge car il ne traite que des comportements « visibles » et immédiatement lisibles. Il est mis au service de la psychologie humaine, dans son système de causalité rationnelle et néglige les forces obscures de l'inconscient qui animent les êtres.
- Le Nouveau Roman (Robbe-Grillet, *Sur quelques notions périmées*, Sarraute, *L'Ère du soupçon*) exprime le refus du personnage typé, de l'omniscience du narrateur, de la construction linéaire - refus liés à la mise en cause de l'intelligibilité du monde - et prône des structures ouvertes qui renvoient à l'interrogation du texte sur lui-même.
- Déjà dans *Jacques le Fataliste*, Diderot met en question(s) l'organisation du roman par un narrateur tout-puissant, composant en démiurge le destin de ses personnages.

Piste 5 : élargissement : l'objectif du roman n'est pas toujours de mettre en scène « ce monde ci »

Le roman peut en effet se donner d'autres objectifs :

- Milan Kundera distingue, dans *L'Entretien sur l'art du roman, réalité et existence* : le personnage romanesque n'est pas réel : « Le roman n'examine pas la réalité mais l'existence. Et l'existence n'est pas ce qui s'est passé, l'existence est le champ des possibilités humaines, tout ce que l'homme peut devenir, tout ce dont il est capable. Les romanciers dessinent la carte de l'existence en découvrant telle ou telle possibilité humaine.
- De façon plus générale, on peut multiplier les exemples de romans qui ne visent pas à reproduire ni à imiter la réalité.

Exemples :

- romans en rupture avec le réel : romans de Rabelais –fantaisies chargées de sens symboliques –, romans héroïques, romans de science-fiction ;
- ou encore roman qui est exploration poétique du monde (l'œuvre de Proust par exemple ou encore *Au château d'Argol* de Julien Gracq).

Rappels méthodologiques

Six domaines nous ont semblé devoir faire l'objet de rappels concernant les règles de l'exercice, les démarches qu'il met en œuvre et les qualités intellectuelles qui permettent sa maîtrise.

1. L'analyse du sujet

Il nous faut souligner la nécessité d'une analyse précise et minutieuse de la citation proposée qui constitue le sujet ; une lecture précipitée entraîne une problématique lacunaire, voire erronée. Pour comprendre la citation il faut en mener une lecture méthodique.

Cette analyse prend ensuite la forme, dans les copies, d'un commentaire de la citation et de la présentation d'une problématique.

❖ Le commentaire de la citation

1. L'introduction doit comporter un véritable commentaire de la citation et non une simple réécriture ou paraphrase. Lorsque la citation est assez longue, il convient de rassembler les phrases qui se font écho, qui se complètent, de sélectionner les éléments essentiels, les formules qui résument le reste du texte afin de les analyser. Le sur lignage en couleurs qui est utilisé ici montre à titre d'exemple comment procéder ; les expressions clés sont en caractères gras :

« Qu'est-ce que le roman en effet sinon **cet univers** où l'action trouve sa forme, où les mots de la fin sont prononcés, les êtres livrés aux êtres, où **toute vie prend le visage du destin**. Le monde romanesque **n'est que la correction de ce monde-ci, suivant le désir profond de l'homme**. Car il s'agit bien du même monde. La souffrance est la même, le mensonge et l'amour. Les héros ont notre langage, nos faiblesses, nos forces. Leur univers n'est ni plus beau ni plus édifiant. Mais eux, du moins, courent jusqu'au bout de leur destin et il n'est même jamais de si bouleversants héros que ceux qui vont jusqu'à l'extrémité de leur passion... »

Voici un exemple de formulation – extrait d'une copie - qui met clairement en valeur les éléments de la citation, même si l'on peut critiquer l'utilisation des citations ainsi intégrées au propos : « Dans le roman seulement, « la vie prend le visage du destin », « l'action trouve sa forme ». Pour cela, Camus postule une communauté de référents, un « même monde », des personnages qui nous ressemblent, à cette différence près qu'ils « courent jusqu'au bout de leur destin », et « vont jusqu'à l'extrémité de leur passion ». C'est postuler que le roman donne sens à la vie des personnages, satisfaisant « le désir de l'homme » qui, lui, ne peut avoir connaissance de sa vie et de son sens qu'au moment paradoxal de sa mort ».

2. Le commentaire de la citation aide à cerner l'essentiel du sujet. Si le correcteur le considère comme une partie nécessaire de l'introduction, c'est parce qu'il constitue une étape fondamentale dans la réflexion du candidat qui évite ainsi de s'emparer de n'importe quel mot de la citation pour construire un développement qui risquerait d'être en décalage par rapport aux thèmes de réflexion au cœur du sujet.

La plupart des candidats ont vu la question de la ressemblance entre le monde du roman et le monde réel. Mais une lecture précipitée a conduit certains candidats à ne retenir que la question des rapports entre le roman et le réel et à ne pas accorder à la notion de destin l'importance qu'elle avait ni à centrer l'analyse sur les personnages.

Il convient également d'examiner avec soin la signification de chaque mot de la citation en s'aidant du contexte afin de l'interpréter sans commettre de contresens. Ainsi le terme de « correction » était à prendre au sens neutre (« modifier, changer ») et non avec une acception morale ou comme rectification des idées du lecteur sur le monde ; contresens qui a amené un candidat à poser la problématique suivante : « La notion de monde suppose un système organisé voire clos, régi par des codes qui lui sont propres. Quels sont-ils ? Sont-ce uniquement ceux du monde réel ? L'acte littéraire ne serait-il pas capable de corriger ce monde ? » Ou encore à doter le roman du pouvoir d'édifier le lecteur en l'informant par exemple des dangers de la passion. Quant au mot « héros », il a parfois été compris au sens où l'emploie l'épopée : grand, fort, valeureux, toujours triomphant !

Des copies ont proposé des commentaires fort pertinents.

Par exemple : pour la notion de « correction » : « Il s'agit donc pour l'écrivain de remettre sur une ligne droite, de corriger, de tracer de manière linéaire la vie de son personnage... Peut-être fait-il ici référence à cette angoisse profonde que ressent l'homme face à l'inconnu de sa destinée et à son désir de la maîtriser ? »

Ou encore pour la notion de « destin » : « Albert Camus semble alors rapprocher la définition du roman de celle de la tragédie qui, elle aussi, est mimésis, où les personnages sont marqués par le destin, vont jusqu'au bout de leur passion, provoquant ainsi la catharsis du spectateur. »

❖ L'élaboration d'une problématique

L'analyse de la citation vise à l'élaboration d'une problématique. La formulation d'une problématique est nécessaire. Il ne s'agit pas d'un rituel gratuit et purement formel mais d'une démarche intellectuelle qui oriente toute l'écriture et qui guide la lecture du correcteur. La problématique ouvre une perspective d'examen et de questionnement du texte à laquelle le devoir doit en principe répondre progressivement, avec ses affirmations et ses nuances.

L'absence de problématique est donc pénalisée ainsi que les interrogations erronées qui, par là même, témoignent d'un contresens sur la citation et annoncent généralement des développements « hors sujet ».

Il s'agissait, pour ce sujet, de formuler explicitement l'idée simple que Camus propose une certaine conception du roman mais qu'il existe d'autres conceptions concernant soit d'autres formes romanesques (par exemple les œuvres de Rabelais) soit des esthétiques liées à d'autres époques (par exemple le Nouveau Roman).

On retiendra à titre d'exemple cet extrait d'une copie : « Mais tout est-il toujours aussi bien réglé dans un roman que le dit Camus ? Le désir profond de l'homme, est-ce forcément que le monde romanesque corrige le monde réel ? Et d'ailleurs, si ces deux mondes sont très proches, s'agit-il vraiment du même monde ? Enfin, Camus ne propose-t-il pas une forme plus fermée que ce qu'est le roman en réalité ? »

2. La cohérence et la progression

L'objet de la composition française est de justifier la thèse soutenue dans une citation et d'en examiner les limites. Cette forme d'écriture relève donc du discours argumentatif et s'inscrit nécessairement dans une situation de communication. Le candidat doit donc veiller à conduire, à accompagner le lecteur-correcteur dans le cheminement de sa réflexion et de ses analyses.

Le souci de la cohérence du raisonnement et de la progression de la pensée se manifeste à travers le respect de plusieurs contraintes :

❖ Une argumentation développée

Il relève du simple bon sens que le candidat ait le souci de développer ses analyses sur un nombre suffisant de pages. Certes la longueur d'un devoir ne garantit pas sa qualité ; mais la brièveté de certains devoirs ne permet assurément qu'une approche embryonnaire de la réflexion.

❖ Un exposé cohérent

On conseille au candidat de suivre avec vigilance un fil directeur pour l'ensemble de sa démonstration. Quelques réflexes sont à développer : écrire au brouillon les étapes du cheminement de la pensée et s'interdire les digressions et les ajouts ; relire régulièrement les passages déjà écrits avant de passer à la suite ; repousser la tentation de « copier coller » des développements tout faits, des bribes de cours.

❖ Une explicitation des liens entre les idées

Il faut expliciter les relations entre les arguments et les exemples, souligner la progression de la pensée d'un paragraphe à l'autre, en utilisant les connecteurs logiques adaptés. De trop nombreuses copies construisent des mosaïques de réflexions, d'analyses, d'exemples qui produisent un effet de dispersion contraire à la démarche attendue. Les allusions qui restent dans l'implicite, les jeux de connivence culturelle ne sont pas de mise dans un concours qui doit évaluer des compétences d'enseignants qui auront, tout au contraire, à conduire des élèves vers les savoirs et les savoir-faire.

3. Les références, les citations, les illustrations

La dimension argumentative de la composition française implique le recours à des illustrations à l'appui des arguments avancés. La réflexion de chacun naît et se nourrit de références au concret et à la pensée d'autrui. Les citations de critiques sont indispensables mais les analyses d'œuvres littéraires doivent être privilégiées. Certes il est rare que les candidats omettent d'illustrer leurs

propos ; mais ils commettent souvent des maladresses méthodologiques qui nuisent à l'harmonie du devoir.

❖ Du bon usage des citations

La fonction des citations de critiques est d'étayer une idée, d'appuyer un raisonnement par une référence à un texte qui joue en quelque sorte le rôle d'argument d'autorité dans le domaine de l'art et de la pensée. Leur validité s'évalue à leur pertinence par rapport à l'analyse.

Les exemples empruntés aux œuvres littéraires doivent ponctuer régulièrement le développement de façon à l'illustrer avec logique. Il convient que leur choix et leur traitement répondent à des critères de rhétorique bien précis : emprunts à des œuvres variées, présentation de longueur raisonnable, justification développée en quelques lignes.

Pour étayer un argument, il convient de convoquer deux ou trois exemples qui seront développés de façon égale ; il convient de justifier leur choix en explicitant le lien logique qu'ils entretiennent avec l'idée exposée.

Le paragraphe suivant, extrait d'une copie, comporte non seulement une analyse fine et parfaitement juste de certains éléments de la citation, mais aussi une exploitation pertinente d'exemples de romans réalistes.

Le roman, en effet, est le lieu où les mots de la fin sont prononcés, les êtres livrés aux êtres, où toute vie prend le visage du destin. Ainsi le roman non seulement représente le destin de personnages, leurs actions et leurs confrontations, mais il présente également en avance le dénouement. C'est ainsi, en effet, que l'on peut comprendre que les mots de la fin sont prononcés. Il ne s'agit pas seulement de nous présenter la fin, la mort du personnage qui coïncide avec la fin du roman, ce qui se résumerait simplement au récit d'une vie, mais d'inscrire dans la narration même le destin qui va se jouer pour le personnage. Des indices sont alors donnés au lecteur pour comprendre et appréhender ce destin. C'est notamment le cas des romans réalistes et naturalistes. Chez Balzac, en effet, romancier réaliste, une attention singulière est portée sur la description qui annonce les grandes lignes de la vie du personnage. Les lieux chez Balzac sont longuement décrits pour un effet de réel. Mais, s'ils font l'objet de descriptions si détaillées, c'est aussi parce que les lieux révèlent les personnages, comme Balzac le dit lui-même sur la pension Vauquer : les personnages expliquent la pension et la pension implique les personnages. Ainsi dans Gobseck la description de l'appartement de Mme de Restaud, où tout n'est que désordre, indique au lecteur, qui sait lire entre les lignes, la déchéance future et la destinée tragique du personnage. La physiognomonie, si chère également à ce romancier, permet de connaître le caractère du personnage, mais également la suite de son destin. La recherche des causes qu'affectionne Zola dans l'écriture d'un roman naturaliste permet également de savoir à l'avance quel enfant deviendra alcoolique, quel personnage connaîtra l'ascension sociale. Ainsi les éléments qui définissent les personnages sont semés à l'avance, faisant du roman le récit d'un destin où tout se joue.

❖ Les maladresses à éviter

Certains emplois de la citation de critique nuisent au devoir plus qu'ils ne l'enrichissent : catalogue de citations ou citation par fragments. Le premier donne un sentiment que le candidat s'exonère de toute réflexion personnelle ; avec le second, le lecteur perd de vue l'unité du texte, sa cohérence, le lien entre les éléments qui la constituent.

Concernant les exemples littéraires, les principaux défauts signalés par les correcteurs sont les suivants :

- références à un seul auteur, voire à une seule œuvre ;
- développement anarchique d'un exemple qui se déploie sur une page entière et qui étouffe totalement le raisonnement ; l'analyse prolix tend à s'éloigner de sa fonction argumentative pour devenir une narration autonome et elle égare le lecteur ;
- ou, au contraire, catalogue de titres, voire de résumés d'œuvres, non accompagné d'analyse.

Mais surtout ces exemples doivent se limiter au champ littéraire évoqué par le sujet. Or plusieurs copies ont évoqué des œuvres non romanesques (comme l'épopée – *Illiade* en particulier) ou des œuvres autobiographiques (*Les Confessions* de Rousseau). Certains candidats ont dérivé du côté du théâtre : *Le Cid*, *Phèdre*..., voire du cinéma (*L'incroyable destin d'Harold Crick* – sic –). Enfin il ne semble pas que certaines allusions à des best-sellers actuels de la littérature de jeunesse aient vraiment leur place dans une copie de CAPES !

On ne saurait trop recommander enfin de veiller à la rigueur des commentaires concernant l'Histoire et de l'Histoire littéraire: des correcteurs ont ainsi par exemple découvert avec un certain étonnement que « Valmont a vécu à peu près 150 ans avant Meursault », que « le surréalisme est un mouvement postérieur à la seconde guerre mondiale », que *Mademoiselle de Scudéry* est l'auteur de *La Princesse de Clèves*.

4. Le choix et le respect d'un plan pertinent

❖ Un plan pertinent

Les attentes des correcteurs ne sont pas figées autour du « bon plan » qui constituerait la seule façon de traiter le sujet. Est considéré comme un « bon plan » la démarche d'analyse qui répond à la problématique en faisant progresser la réflexion, sans dériver et en envisageant un certain nombre de nuances, de limites, de critiques possibles. Le candidat doit être capable d'introduire un certain dialogisme dans le monologue que constitue son devoir.

Voici des exemples de « bons plans » trouvés dans des copies :

Exemple 1 : 1. *Le roman est à considérer d'abord comme lieu d'une expérience naturaliste et éthique par l'influence des lois humaines qui s'y exercent et par l'exploration des lois psychologiques et la dimension éthique qu'il propose.* 2. *Le « monde corrigé » et la « vie prenant le visage du destin » : la construction du roman - la mise en forme romanesque- le langage des personnages.* 3. *Un postulat que ne partagent pas toutes les formes romanesques. Limites : le caractère autonome du personnage et le problème de la réception.*

Exemple 2 : 1. *Réutilisation de la réalité par le romancier : importance du langage dans cette opération ; mise en intrigue et sublimation.* 2. *Jugement de Camus relativisé : frontières brouillées entre le réel et le roman ; absence de destin héroïque (L'Éducation sentimentale) ; la sublimation comme résultat d'une distanciation prise par rapport au réel.* 3. *Les limites de la conception de Camus : la mise en question de l'intrigue et des personnages par certains romans : Jacques le Fataliste, La Modification, Raquela (Vargas Llosa) ; la fonction ludique de nombreux romans.*

❖ Les plans maladroits

Des exemples extraits de copies illustreront ce que nous entendons par « plan maladroit ».

- Plan bâti à partir d'une question de cours : par exemple « Nous envisagerons les étapes essentielles de l'histoire du roman et de ses origines, confrontées aux propos tenus par Camus dans ce texte »
- Plan sommaire composé de deux parties, dont l'une étudie les similitudes entre le roman et le réel, et l'autre les différences.
- Plan qui dévie du sujet : par exemple : 1. Liens entre le monde romanesque et le monde réel. 2. Le romanesque n'est pas le propre du roman (le candidat évoquera dans cette partie le théâtre). 3. Les personnes et les personnages sont interchangeables.
- Plan sans réfutation : par exemple : 1. Le monde romanesque est proche du monde réel. 2. Le personnage a une existence partielle et orientée. 3. Le roman répond à un besoin ontologique.

5. La production d'analyses personnelles

❖ Nécessité d'une réflexion personnelle en actes.

Le défaut qui a le plus généralement frappé les correcteurs est le peu d'autonomie des candidats par rapport à leurs cours ou aux œuvres critiques qu'ils ont pu lire. De nombreuses copies se limitent à une récitation sans nuances de parties de cours sur le romanesque, sur le roman du XIXe, sur le Nouveau Roman ou encore à un catalogue de citations de critiques et de théoriciens du roman, adaptées ou non, comme si l'essentiel était d'en produire le plus grand nombre possible.

Ce manque d'autonomie est d'ailleurs particulièrement visible dans la difficulté qu'éprouvent la plupart des candidats à élaborer une étude des limites de la citation.

❖ **Nécessité d'un jugement esthétique lié à une vraie connaissance des œuvres**

Si le parcours superficiel d'une œuvre – voire la simple lecture de résumés – peut donner l'illusion que l'on connaît le déroulement de l'histoire et l'évolution des personnages, ce n'est qu'un vrai contact approfondi avec les textes qui peut permettre un jugement esthétique pertinent sur les choix d'écriture. La majorité des copies a centré les analyses sur la notion de réalisme à travers l'étude des personnages, des lieux, des faits et des événements. Ce sont en effet les éléments qui restent le mieux dans la mémoire des candidats. Mais une œuvre littéraire se définit par sa construction et par son écriture et, pour ce sujet, les correcteurs ont particulièrement apprécié des analyses mettant en valeur la façon dont le roman « donne une forme » spécifique à l'action : ont été ainsi valorisés l'étude de certains procédés narratifs, la comparaison entre un début et une fin de roman, la référence aux points de vue narratifs, l'allusion au traitement de la temporalité. D'une manière générale, la question de la forme (l'espace, le temps, le caractère, les déterminations, le « sens »), était ici au cœur du sujet. Elle n'a malheureusement été posée dans les copies qu'assez rarement, et encore, souvent indirectement.

Nécessité d'un recul critique

L'examen d'une problématique littéraire ne peut s'exempter de partie critique. Il s'agissait ici d'éviter un double écueil, celui de l'ouverture désordonnée et celui de la restriction mesquine.

Pour ce sujet, les candidats ont souvent adopté une perspective très générale (« quels romans n'obéissent pas à la définition de Camus ? »), qui les a amenés à une énumération « fourre-tout ».

En revanche sont apparues dans les copies quelques idées intéressantes qui permettaient de prendre ses distances par rapport à la citation tout en ne la perdant pas de vue :

- l'émotion esthétique suscitée par certains romans (élargissement par rapport au « bouleversement » que suscitent selon Camus les personnages romanesques « qui vont jusqu'à l'extrémité de leur passion ») ;
- contre le « monde clos » décrit par Camus, présentation du roman comme « ouverture » (avec valeur d'universalité), ayant un sens toujours nouveau (rôle du lecteur) ;
- mise à l'épreuve de la définition de Camus par une analyse de ses propres romans.

6. Présentation, écriture et rédaction

Ce rapport, après tous les autres, rappellera l'importance de la forme autant que du contenu. L'évaluation d'un devoir prend largement en compte la clarté, la cohérence et la correction de l'expression. Il semble donc nécessaire de rappeler le rôle que jouent dans un document de communication entre un écrivain et un lecteur la correction orthographique et syntaxique, la lisibilité graphique, la qualité de la présentation matérielle du devoir.

❖ **Veiller à la correction grammaticale**

Il semble aller de soi que des candidats à un CAPES de lettres maîtrisent l'orthographe d'usage et grammaticale et que, même dans une situation de concours, ils n'écrivent plus par exemple : « cette excipit », « références », « eux-même », « il a remit », « elle renvoit », « les détails qu'il a choisi »...

Si quelques fautes bénéficient de l'indulgence des correcteurs – car elles peuvent être imputées au contexte de l'examen –, des erreurs semblent moins acceptables (par exemple le problème d'accord sémantique du participe : « Etant soumis à son destin, Camus fait du héros... »).

Il est également souhaitable que les titres des œuvres (« *L'Assomoir* ») les noms des auteurs (« Chateaubriant », « Madame Lafayette ») soient moins malmenés...

❖ **Cultiver la simplicité**

S'il est vrai que les correcteurs se plaisent à lire une copie écrite dans une langue qui épouse les subtilités et les nuances d'une pensée claire et ordonnée, ils redoutent de buter sur des termes qui appartiennent à un jargon littéraire ésotérique ou de s'enliser dans des discours amphigouriques. Ils ont aussi parfois déploré lors de cette session de devoir décoder des images alambiquées (« aux yeux de chaque conscience lisante... » (sic), « les yeux de la citation » (sic).).

❖ Soigner la lisibilité du devoir

Que les candidats songent aussi que certaines négligences d'ordre purement graphique (graphie illisible, encre trop claire, ligne intermédiaire non sautée, saturation de corrections) gênent grandement la lecture et ne favorisent pas la recherche de l'adhésion à un raisonnement. La *captatio benevolentiae* passe également par la recherche d'un minimum de « confort » visuel pour le lecteur : un lecteur qui doit déchiffrer chaque mot est un lecteur qui perd de vue le raisonnement du texte.

Il est également conseillé de respecter les codes de la mise en page, de « donner à voir » la cohérence, de signaler la progression du devoir grâce à des alinéas, à des sauts de lignes, à des puces typographiques.

Pour conclure

Si les candidats considèrent cet ensemble de préconisations comme des contraintes propres à un exercice universitaire, ils risquent de ne pas être convaincus de son intérêt et de refuser un formalisme apparemment gratuit.

Mais, en réalité, toutes les qualités requises pour analyser et expliquer le sens d'un sujet, pour construire et rédiger une composition française, pour aider le lecteur à suivre le raisonnement tenu et l'amener à adhérer aux idées exposées, ces qualités sont quotidiennement mises en œuvre dans les activités d'enseignement qui seront confiées aux lauréats du concours du CAPES. Il est donc nécessaire de les acquérir en s'entraînant à l'épreuve avec sérieux car elles constitueront la garantie, non seulement du succès au concours mais aussi de la réussite professionnelle.

J'adresse mes remerciements à tous les correcteurs de la composition française dont les remarques et commentaires, riches et détaillés, m'ont été d'une grande aide dans la rédaction de ce rapport.

SESSION 2009

**CONCOURS EXTERNE
DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS CERTIFIÉS
ET CONCOURS D'ACCÈS À LA LISTE D'APTITUDE**

Section : LETTRES CLASSIQUES

VERSION LATINE

Durée : 4 heures

Les dictionnaires latin-français Bornecque, Gaffiot, Goelzer et Quicherat sont autorisés.

L'usage de tout ouvrage de référence, de tout autre dictionnaire et de tout matériel électronique est rigoureusement interdit.

Dans le cas où un(e) candidat(e) repère ce qui lui semble être une erreur d'énoncé, il (elle) le signale très lisiblement sur sa copie, propose la correction et poursuit l'épreuve en conséquence.

De même, si cela vous conduit à formuler une ou plusieurs hypothèses, il vous est demandé de la (ou les) mentionner explicitement.

NB : Hormis l'en-tête détachable, la copie que vous rendrez ne devra, conformément au principe d'anonymat, comporter aucun signe distinctif, tel que nom, signature, origine, etc. Si le travail qui vous est demandé comporte notamment la rédaction d'un projet ou d'une note, vous devrez impérativement vous abstenir de signer ou de l'identifier.

Tournez la page S.V.P.

Version latine

CRUAUTÉ DE TIBÈRE ENVERS SA FAMILLE

Filiorum neque naturalem Drusum neque adoptiuum Germanicum patria caritate dilexit ¹, alterius uitae infensus. Nam Drusus fluxioris remissiorisque uitae erat. Itaque ne mortuo quidem periinde adfectus est, sed tantum non statim a funere ad negotiorum consuetudinem rediit iustitio longiore inhibito. Quin et Iliensium legatis paulo serius consolantibus, quasi oblitterata iam doloris memoria, irridens « se quoque » respondit « uicem eorum dolere, quod egregium ciuem Hectorem amisissent. » Germanico usque adeo obtrecauit, ut et praeclara facta eius pro superuacuis eleuarit et gloriosissimas uictorias ceu damnosas rei publicae increparet. Quod uero Alexandream propter immensam et repentinam famem inconsulto se adisset, questus est in senatu. Etiam causa mortis fuisse ei per Cn. Pisonem legatum Syriae creditur, quem mox huius criminis reum putant quidam mandata prolaturum, nisi ea secreto ostentanti auferenda ipsumque iugulandum curasset. Propter quae multifariam in scriptum et per noctes celeberrime adclamatum est : « redde Germanicum ! ». Quam suspicionem confirmauit ipse postea coniuge etiam ac liberis Germanici crudelem in modum afflictis.

Nurum Agrippinam post mariti mortem liberius quiddam questam manu apprehendit Graecoque uersu : « si non dominaris, » inquit, « filiola, iniuriam te accipere existimas ? » nec ullo mox sermone dignatus est. Quondam uero inter cenam porrecta a se poma gustare non ausam etiam uocare ² desiit, simulans ueneni se crimine arcessi, cum praestructum utrumque consulto esset, ut et ipse temptandi gratia offerret et illa quasi certissimum exitium caueret. Nouissime calumniatus modo ad statuam Augusti modo ad exercitus confugere uelle, Pandatariam relegauit conuiciantique ³ oculum per centurionem uerberibus excussit. Rursus mori inedia destinanti per uim ore diducto infulciri cibum iussit.

Suétone

¹ Le sujet est Tibère.

² *vocare aliquem* : « adresser la parole à quelqu'un »

³ *conuicianti* : suppléer *ei* qui désigne Agrippine.

Rapport sur la version latine
établi par Mme Françoise JOURDAN
Professeur agrégé

L'extrait de la *Vie de Tibère* (LII-LIII) de Suétone proposé cette année présente une série d'anecdotes relatant la cruauté de l'empereur envers les membres de sa famille. Il n'était pas nécessaire de connaître les *Vies* des douze Césars pour saisir que l'historien-biographe décrit ici comme ailleurs le caractère de l'empereur à travers toute une série d'actes. Et l'on pouvait légitimement espérer que les personnages fussent connus de candidats au CAPES de Lettres classiques. Le passage, d'un niveau de difficulté soutenu et constant, nécessitait une bonne connaissance des règles de la grammaire, sans point qui puisse surprendre vraiment.

Les membres du jury ont eu le plaisir de lire bon nombre de traductions révélant une solide connaissance du latin et n'ont pas hésité à valoriser ces excellentes copies. Quand les heureuses trouvailles compensaient de rares erreurs, ils ont eu à cœur de récompenser leurs auteurs de la note maximale. C'est ainsi qu'il leur a été donné de mettre plusieurs 20/20. La moyenne de l'épreuve se situe à 11 (9,3 pour le CAFEP) et la moyenne des admissibles à 12,5.

Avant de procéder à l'analyse du détail, rappelons quelques impératifs généraux.

La lecture globale du passage est une étape indispensable pour repérer la structure du texte. Ici, elle permettait de faire apparaître la progression du récit appuyée sur les connecteurs temporels. Se succèdent différents épisodes concernant d'abord Drusus, puis Germanicus pour finir par Agrippine, tous rapportés au parfait, ayant pour sujet Tibère, auteur de tous ces actes révélant sa cruauté. Ainsi, pour chacun, l'auteur énumère des détails qu'il enchaîne de façon semblable : explication de l'absence d'amour filial pour Drusus (*nam, itaque*) et renchérissement (*quin etiam*) ; expression de la jalousie à l'égard de Germanicus (*uero*) puis renchérissement (*etiam*). Mettre en évidence ce procédé répétitif aurait permis d'éviter les erreurs sur *nouissime* qui, clôturant presque la liste des méfaits contre Agrippine, prend le sens de *finalement*, avant la dernière forme d'acharnement (*rursus*) d'un homme décidé à s'opposer à sa belle-fille jusque dans sa décision de se laisser mourir de faim.

Pas plus qu'en poésie, on ne saurait se dispenser, dans une page de prose, d'une analyse rigoureuse des cas et des formes. Les confusions morphologiques sont nécessairement à l'origine de faux-sens ou de contresens. Traduire *Germanicum* comme s'il était au vocatif produit une curieuse apostrophe à un personnage dont la mort vient d'être rapportée. On ne sait si confondre *famem* avec *famam* relève de l'ignorance morphologique ou de l'erreur de lecture. Erreur de lecture aussi sur *dolere* compris comme *dolore*. Aussi graves, les confusions sur le génitif singulier *doloris* pris pour un ablatif pluriel ou *mori* identifié de façon erronée comme datif de *mos, moris* et non comme l'infinitif du verbe *morior*. La précision n'a pas toujours été assez grande pour rendre les degrés de l'adjectif, le comparatif dans sa valeur d'intensité (*fluxioris remissionisque* : « particulièrement oisif et nonchalant ») et le superlatif *gloriosissimas*, parfois négligé. Le jury s'étonne que des candidats puissent « oublier » que les verbes déponents ont un sens actif : *dignatus est* signifie : « il ne la jugea plus digne (d'aucun entretien) », *calumniatus* (*eam* sous-entendu) se traduit littéralement par « l'ayant accusée (de vouloir...) » et *dominatus* signifie « tu domines ». Les correcteurs ont apprécié de trouver restituée la valeur instrumentale de l'ablatif absolu *coniuge ac liberis Germanici afflictis* (« il confirma lui-même ce soupçon en traitant de cruelle façon la femme et les enfants de Germanicus »), mais sont restés surpris quand celui-ci n'a pas même été repéré. Enfin on n'oubliera pas qu'une attention scrupuleuse doit être portée à la ponctuation : dans le passage au discours direct « *si non dominatus* », *inquit*, « *filiole, iniuriam ...* », on ne sait si les fautes commises proviennent de l'oubli de la ponctuation ou de l'ignorance du procédé de l'incise. Les virgules apportent une aide précieuse dans la construction des groupes ; il ne faut pas les négliger.

Une version latine ne peut se comprendre qu'en fonction de référents culturels. On ose espérer que seule l'angoisse des concours a empêché certains étudiants de Lettres classiques de mobiliser les connaissances nécessaires pour interpréter l'allusion à la guerre de Troie et à la mort d'Hector sous les murs d'Ilium. Un usage judicieux du dictionnaire, rappelons-le, permet de lever les incertitudes quant aux noms propres : par exemple, les relations entre Tibère, Drusus, Germanicus et Agrippine y sont indiquées. Seul le manque de temps, on veut le croire, a empêché d'identifier, grâce au dictionnaire, *Pandatarium* comme un accusatif de lieu.

Bien plus gravement sanctionnés, les manques de logique, de cohérence ou les non-sens.

Comment rapporter *destinanti* à Tibère, qui ainsi destinerait Agrippine à la mort par privation de nourriture tout en ordonnant de lui enfoncer les aliments de force dans la bouche? Tout devient logique et respectueux de la grammaire si l'on rapporte le participe au datif à un *ei* désignant Agrippine; littéralement: « à elle qui était décidée à mourir de faim, il ordonna... » Ainsi *alterius*, dans un emploi non classique, s'imposait dans le sens de *premier* pour représenter Drusus à la lumière de la phrase suivante explicative: *Nam Drusus fluxioris remissionisque uitae erat* développe le mot *uitis*. Enfin ne pas rapprocher *patria* de l'adjectif *patrius* quand il est question de l'amour paternel de Tibère suppose une lecture peu attentive.

L'exercice de traduction sollicite évidemment le respect de la langue française, tant au niveau de la syntaxe et de l'orthographe – on y reviendra – que du lexique. Par exemple le *filium naturalēm* signifie le fils par la naissance, pour le distinguer du fils par adoption (*adoptiuum*), et non le fils naturel qui désigne en français un enfant né hors mariage.

Revenons sur plusieurs passages délicats au fil du texte.

La première phrase, qui rapporte l'absence de douleur de l'empereur à la mort de son fils Drusus, présente plusieurs difficultés que la logique aide à élucider. La dureté de Tibère vient précisément de son comportement contre nature; c'est en ce sens qu'il faut comprendre la reprise des affaires immédiatement après les funérailles de Drusus: le sens de *tantum non* en latin impérial est « presque » (attesté par Gaffiot); *tantum non statim* signifie alors « presque aussitôt »; et l'ablatif absolu *iustitio longiore inhibito*, souvent mal compris, précise l'interdiction impériale d'un deuil prolongé.

La méconnaissance de plusieurs règles de grammaire ou d'usages a causé de nombreuses erreurs dans la phrase suivante. La fréquentation des éditions Budé devrait avoir familiarisé les lecteurs à l'emploi des guillemets, même dans le cas d'un discours rapporté en style indirect. Ainsi le verbe introducteur *respondit*, intégré dans la phrase rapportée, commande une proposition infinitive dont le sujet se représente Tibère (réfléchi indirect) et le pronom *eorum* les envoyés Troyens (forme non réfléchie). A ces règles du discours rapporté que nul ne devrait ignorer, s'ajoutait une construction bien connue également, celle des verbes de sentiment suivis de *quod*; le jury a ici admis deux interprétations du *quod* complétif ou causal, à condition que le subjonctif ait été perçu comme étant d'attraction modale: « en se moquant il répondit qu'il déplorait leur sort (solution proposée par Gaffiot) parce qu'ils avaient perdu... »; ou « qu'à son tour il les plaignait de ce qu'ils avaient perdu un remarquable citoyen en la personne d'Hector ».

Dans la phrase consacrée aux victoires de Germanicus, plusieurs candidats ont eu soin de rendre la distinction dans la consécutive entre le subjonctif parfait *eleuarit* –marquant l'insistance sur la réalité du fait – et le subjonctif imparfait *increparet*: « il dénigra Germanicus au point qu'il rabaissa comme inutiles ses actions éclatantes et qu'il lui reprochait ses plus glorieuses victoires comme funestes à l'empire ». Le jury a particulièrement apprécié cet effort de précision et n'a pas hésité à valoriser de telles traductions.

Beaucoup de candidats ont été fort gênés par la densité de la phrase suivante, par méconnaissance des points de grammaire. La jalousie de Tibère à l'égard de Germanicus se traduit dans la plainte que l'empereur exprime au sénat « que Germanicus se soit rendu à Alexandrie, sans le consulter, en raison d'une immense famine soudaine ». Outre l'erreur sur *famem* déjà signalée, *Alexandream* n'a pas toujours été identifié comme un accusatif de lieu (nom de ville, question *quo*); le *quod* est complétif (construction des verbes de sentiment) et dans l'ablatif absolu *inconsulto se*, le *se* est de toute évidence un réfléchi indirect (le sens l'imposait). La difficulté liée au changement de sujet entre *accidisset* et *questus est* pouvait être levée par la logique.

L'accumulation de difficultés grammaticales dans la phrase rapportant la mort de Germanicus a provoqué de multiples contresens et jusqu'au non-sens. Cependant le jury s'est réjoui de lire des copies montrant la maîtrise d'un point aussi complexe que l'expression de la condition dans le discours rapporté. Il s'agissait ici d'un irréel du passé que l'on identifie par le subjonctif plus-que-parfait de la protase (*curasset*) et l'infinitif futur – ici incomplet (*prolaturum* pour *prolaturum fuisse* – dans l'apodose. *Putant*, avec pour sujet *quidam*, commande une subordonnée infinitive dont le sujet *quem* introduit aussi la subordonnée relative et dont le verbe est *prolaturum (fuisse)*; dans de nombreuses copies, *reum* n'a pas été vu comme apposé au sujet *quem*: *quem mox reum putant mandata prolaturum nisi curasset...*: « dont on pense que, bientôt accusé de ce crime, il aurait produit les ordres de l'empereur si ce dernier n'avait pris soin... ».

On aurait pu s'attendre à ce qu'un plus grand nombre de candidats ne restent pas désarmés face à un passif personnel: *causa mortis fuisse ei creditur*: littéralement « on croit que la cause de la mort fut pour lui... ». La même remarque vaut pour l'adjectif verbal introduit par le verbe *curare*, tout à fait classique: « s'il n'avait pris soin de les faire ôter (= les ordres) et de le faire étrangler lui-même ». L'emploi d'un participe présent épithète d'un pronom non exprimé est des plus classiques et la logique

imposait d'interpréter ce *ei* sous-entendu comme désignant Pison : « s'il (=Tibère) n'avait pris soin de les lui faire ôter quand il (=Pison) les montra en secret ».

Le passif impersonnel est un point nettement mieux connu, les erreurs ont été peu nombreuses sur les formes *inscriptum (est)* et *adclamatum (est)*.

Des lectures trop hâtives (ou des ignorances morphologiques!) ont entraîné des faux-sens dans la première phrase du passage consacrée à Agrippine. *Questam*, confondu avec *quaestam*, n'a pas toujours été vu comme participe du verbe déponent *queror*, renvoyant à *Agrippinam*. Dans un grand nombre de copies, les mots *quiddam* (lui aussi mal identifié et confondu avec le nominatif masculin *quidam*) et *liberius* ont été mal référés : *liberius*, comparatif de l'adverbe *libere* ne porte pas sur *apprehendit* mais sur *questam* (« s'étant plainte avec trop de liberté ») et *quiddam*, accusatif neutre du pronom indéfini, complète *questam* (accusatif de relation ou c.o.d., les deux analyses ont été acceptées).

Toute la phrase rapportant l'épisode des fruits offerts au repas nécessitait une rigueur extrême, grâce à laquelle on progressait dans la phrase avec certitude. Plusieurs bonnes copies ont montré cette rigueur. Le participe féminin à l'accusatif *ausam* ne pouvait de toute évidence que renvoyer à Agrippine, complément du verbe *uocare* – comme la note le laissait entendre –; dès lors le sujet du verbe *desiit* ne pouvait être que Tibère. Plusieurs candidats ont procédé à des regroupements hasardeux pour les infinitifs *gustare* et *uocare* : *gustare* complète *ausam* et *uocare* le verbe *desiit* : « il cessa de s'entretenir avec Agrippine qui n'avait pas osé goûter.. ». *Porrecta* a été mal compris par plusieurs candidats et interprété comme se rapportant à Agrippine ; il renvoie au nom *poma*, c.o.d. de *gustare*; dans le groupe *poma a se porrecta*, le pronom personnel *se* est un réfléchi direct, il représente Tibère: Agrippine n'a pas osé goûter les fruits que lui tendait l'empereur.

Le prétexte de la réaction de Tibère était donné dans l'expression *simulans se crimine arcessi*: le nominatif *simulans* ne peut représenter que le sujet de *desiit*, Tibère, ainsi que le réfléchi (indirect) *se* sujet de la proposition infinitive: « feignant d'être accusé de crime d'empoisonnement ». On aurait pu s'attendre à ce qu'un plus grand nombre de candidats maîtrisent ces points. Identifier la subordonnée introduite par *cum* comme adversative impliquait d'avoir perçu la perversité de l'empereur qui avait établi ce plan pour perdre Agrippine; le *ut*, comme cela a été bien vu dans plusieurs copies, a valeur explicative. Le balancement *et ipse et illa* explicite le *utrumque* (les deux moments du plan) : « à savoir qu'il lui offre des fruits pour la mettre à l'épreuve et qu'elle se défie d'une mort quasiment assurée ».

Le sort réservé à Agrippine reléguée à Pandatarie a sans doute surpris par son horreur; par la concision extrême sans doute aussi. Mais là encore la grammaire permet d'établir le sens. Malgré la note, certains candidats n'ont pas analysé *conuicianti* comme un datif se rapportant à *ei* sous-entendu complément de *excussit* (*ei conuicianti*: « à elle tandis qu'elle l'invectivait »). *Oculum* a aussi été mal rattaché: il est, par exemple, devenu un c.o.d. du verbe *conuicianti*, intransitif (donc sans c.o.d.)! Toutes ces erreurs d'analyse ont provoqué de nombreux contresens. Le sujet du verbe *excussit* est, comme depuis le début du texte, Tibère, qui confie à un intermédiaire (*per centurionem*) le soin du châtement, châtement qui, à force de coups (*uerberibus*), fera perdre un oeil à Agrippine.

La même difficulté concernant le participe au datif, récurrente et caractéristique de Suétone, est présente dans la dernière phrase. De nombreux candidats n'ont pas réussi à établir la construction de ce passage: *destinanti* renvoie à *ei*, sous-entendu et représentant toujours Agrippine, au datif dit d'intérêt, *mori* est le c.o.d. du participe au datif, et *inedia* est ablatif de cause : « à Agrippine décidée à mourir de faim.. ». On supposera que la fatigue de la fin d'épreuve a empêché certains de reconnaître l'ablatif absolu *ore diducto*.

On ne saurait terminer ce rapport sans rappeler la nécessité, pour de futurs enseignants de français et de langues anciennes, de maîtriser parfaitement la langue française. L'on déplore tous les ans un grand nombre de fautes d'orthographe, tant d'usage que grammaticale. Cette année n'a pas fait exception. Ce sont toujours les mêmes fautes d'accord que l'on se lasse de trouver. La syntaxe est également fort mal respectée dans certaines copies, et l'usage de la ponctuation négligé. La relecture, une fois la traduction recopiée, doit, de façon très attentive, vérifier la correction syntaxique des phrases et le respect de la ponctuation. Trop de phrases incorrectes en français et pas ou mal ponctuées ont été trouvées dans les copies.

Rappelons qu'un exercice de version latine exige des connaissances en latin mais aussi des qualités de traducteur. Le jury s'est plu à lire plusieurs copies faisant preuve de toutes ces compétences: le texte, bien compris, y était précisément traduit, et même avec élégance, ce qui n'était pas aisé vu la difficulté de la version.

SESSION 2009

**CONCOURS EXTERNE
DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS CERTIFIÉS
ET CONCOURS D'ACCÈS À LA LISTE D'APTITUDE**

Section : LETTRES CLASSIQUES

VERSION GRECQUE

Durée : 4 heures

Les dictionnaires grec-français Bailly, Geogin et Magnien-Lacroix sont autorisés.

L'usage de tout ouvrage de référence, de tout autre dictionnaire et de tout matériel électronique est rigoureusement interdit.

Dans le cas où un(e) candidat(e) repère ce qui lui semble être une erreur d'énoncé, il (elle) le signale très lisiblement sur sa copie, propose la correction et poursuit l'épreuve en conséquence.

De même, si cela vous conduit à formuler une ou plusieurs hypothèses, il vous est demandé de la (ou les) mentionner explicitement.

NB : Hormis l'en-tête détachable, la copie que vous rendrez ne devra, conformément au principe d'anonymat, comporter aucun signe distinctif, tel que nom, signature, origine, etc. Si le travail qui vous est demandé comporte notamment la rédaction d'un projet ou d'une note, vous devrez impérativement vous abstenir de signer ou de l'identifier.

Tournez la page S.V.P.

Pourquoi la peste qui ravagea Athènes en 426 av. J.-C. fut d'une telle virulence.

Οὕτω γὰρ ὑπὸ τῆς νόσου διετέθησαν¹, ὥστε τῶν στρατιωτῶν ἀποβαλεῖν πεζοὺς μὲν ὑπὲρ τοὺς τετρακισχιλίους, ἵππεις δὲ τετρακοσίους, τῶν δ' ἄλλων ἐλευθέρων τε καὶ δούλων ὑπὲρ τοὺς μυρίους. Ἐπιζητούσης δὲ τῆς ἱστορίας τὴν τῆς περὶ τὴν νόσον δεινότητος αἰτίαν, ἀναγκαῖόν ἐστιν ἐκθέσθαι ταῦτα. Προγεγενημένων ἐν τῷ χειμῶνι μεγάλων ὄμβρων συνέβη τὴν γῆν ἔνυδρον γενέσθαι, πολλοὺς δὲ καὶ τῶν κοίλων τόπων δεξαμένους πλῆθος ὕδατος λιμνάσαι καὶ σχεῖν στατὸν ὕδωρ παραπλησίως τοῖς ἐλώδεσι τῶν τόπων, θερμαινομένων δ' ἐν τῷ θέρει τούτων καὶ σηπομένων συνίστασθαι παχείας καὶ δυσώδεις ἀμίδαις, ταύτας δ' ἀναθυμιωμένας διαφθεῖρειν τὸν πλησίον ἀέρα· ὅπερ δὴ καὶ ἐπὶ τῶν ἐλῶν τῶν νοσώδη διάθεσιν ἔχόντων ὁρᾶται γινόμενον. Συνεβάλετο δὲ πρὸς τὴν νόσον καὶ ἡ τῆς προσφερομένης τροφῆς κακία· ἐγένοντο γὰρ οἱ καρποὶ κατὰ τοῦτον τὸν ἐνιαυτὸν ἔνυγροι παντελῶς καὶ διεφθαρμένην ἔχοντες τὴν φύσιν. Τρίτην δὲ αἰτίαν συνέβη γενέσθαι τῆς νόσου τὸ μὴ πνεῦσαι τοὺς ἐτησίας, δι' ὧν αἰεὶ κατὰ τὸ θέρος ψύχεται τὸ πολὺ τοῦ καύματος· τῆς δὲ θερμασίας ἐπίτασιν λαβούσης καὶ τοῦ ἀέρος ἐμπύρου γενομένου, τὰ σώματα τῶν ἀνθρώπων μηδεμιᾶς ψύξεως γενομένης λυμαινέσθαι συνέβαινε. Διὸ καὶ τὰ νοσήματα τότε πάντα καυματώδη συνέβαινε εἶναι διὰ τὴν ὑπερβολὴν τῆς θερμασίας. Διὰ δὲ ταύτην τὴν αἰτίαν οἱ πλεῖστοι τῶν νοσοῦντων ἔρριπτον ἑαυτοὺς εἰς τὰ φρέατα καὶ τὰς κρήνας, ἐπιθυμοῦντες αὐτῶν καταψύξαι τὰ σώματα. Οἱ δ' Ἀθηναῖοι διὰ τὴν ὑπερβολὴν τῆς νόσου τὰς αἰτίας τῆς συμφορᾶς ἐπὶ τὸ θεῖον ἀνέπεμπον. Διὸ καὶ κατὰ τινα χρησμὸν ἐκάθηραν τὴν νῆσον Δῆλον, Ἀπόλλωνος μὲν οὔσαν ἱεράν, δοκοῦσαν δὲ μεμιάνθαι διὰ τὸ τοὺς τετελευτηκότας ἐν αὐτῇ τεθᾶσθαι.

Diodore de Sicile

¹ διετέθησαν a pour sujet « les Athéniens ».

Rapport de la version grecque

établi par Marie-Hélène Menaut

Le texte proposé était un extrait de la *Bibliothèque historique* de Diodore de Sicile (LVIII, 2-6) traitant des circonstances de la propagation de la peste à Athènes en 426 av J.C. Le sujet devait être connu des candidats qui ont traduit ou au moins lu en traduction le texte de Thucydide. Diodore aborde la question de façon plus scientifique, cherchant à expliquer les causes de la première épidémie. Les difficultés ne naissaient pas de la syntaxe, somme toute simple, mais le texte demandait une traduction précise et cohérente.

Les notes sont échelonnées entre 1 et 20 ; la moyenne est de 10,79 , ce qui est satisfaisant, car nous savons que beaucoup de candidats commencent l'étude du grec à l'université en première année de licence.

Nous voudrions cependant attirer l'attention sur un certain nombre de notions qui nous paraissent indispensables à acquérir pour que les futurs certifiés dispensent un enseignement de grec solide au collège et au lycée.

- Le texte présentait des génitifs absolus en abondance : ἐπιζητούσης δὲ τῆς ἱστορίας (I.3) προγεγεννημένων ἐν τῷ χειμῶνι μεγάλων ὄμβρων (I.4), θερμαινομένων...τούτων καὶ σηπομένων(I.7), τῆς δὲ θερμασίας ἐπίτασιν λαβούσης καὶ τοῦ ἀέρος ἐμπύρου γενομένου (I13), μηδεμιᾶς φύξεως γενομένης (I.14). Le génitif absolu non identifié encourt la peine maximale ; de plus, la traduction en français doit rendre compte de la valeur circonstancielle adéquate : la cause « parce que, comme » convenait pour le premier exemple ; le temps, la concession apparaissant dans la traduction ont été sanctionnés. Pour le second exemple, la valeur d'antériorité mêlée à la cause par rapport au verbe συνέβη pouvait être rendue par «Des pluies torrentielles se produisirent l'hiver précédent ; voici ce qui s'ensuivit... ». Il s'agit d'adapter la traduction au contexte ; c'est bien là que l'exercice de version révèle la maîtrise de la langue française.

- Une autre caractéristique du texte et de la langue grecque est l'emploi du génitif partitif : τῶν στρατιωτῶν (l1) et τῶν δ' ἄλλων non identifiés conduisaient à un contre-sens ; Diodore oppose deux catégories de pertes : celles qui ont lieu « parmi les soldats » et celles qui ont lieu « dans le reste de la population », c'est-à-dire les hommes libres comme les esclaves (ἐλευθέρων τε καὶ δούλων étant mis en apposition à τῶν ἄλλων). Il fallait savoir que tout citoyen n'était pas soldat, que tout homme libre n'était pas citoyen.

L'expression « οἱ πλείστοι τῶν νοσοῦντων » doit être également connue comme un idiotisme : « la plupart des gens atteints par la maladie » ; « les très nombreux malades », ou « les malades, en grand nombre » étaient sanctionnés au-delà du faux-sens. Le bon sens excluait « les meilleurs malades ».

- Il fallait construire correctement **les propositions infinitives substantivées** : à la ligne 12, τὸ μὴ πνεῦσαι τοὺς ἐτησίας est le sujet de la proposition infinitive dépendant de συνέβη ; l'article substantive l'expression qui est elle-même une propositions infinitive : « Le fait que les vents étésiens n'ont (ou n'avaient) pas soufflé ». Dans l'expression suivante διὰ τὸ τοὺς τετελευτηκότας ἐν αὐτῇ τεθάφθαι, les candidats n'ont pas tous identifié τοὺς τετελευτηκότας comme sujet de τεθάφθαι : « A cause du fait que ceux qui étaient morts y avaient été enterrés », « parce qu'on y avait enterré des morts ».
- On attend également du candidat la maîtrise des **particules et des adverbes** .

Si on recommande de ne pas traduire le γὰρ de début de texte puisqu'il relie la phrase au texte précédent qui n'apparaît pas, il fallait traduire γὰρ ligne 10 par « car », ou « en effet », ou encore par deux points , ponctuation qui est toujours bien venue car elle allège la traduction. Le pléonasme « car en effet » est sévèrement sanctionné.

Le candidat doit aussi faire comprendre au correcteur qu'il a repéré **καὶ adverbe** et le traduire par « aussi », « même » ligne 5 et lignes 15 et 19 διὸ καὶ « c'est pourquoi aussi » ou « c'est pourquoi justement ».

Nous revenons sur la traduction de **μέν...δέ** évoquée régulièrement dans les rapports. La traduction par « d'une part... d'autre part » est lourde et irrite certains correcteurs ; cependant cette particule sert à structurer le texte : ligne 1 et 2 πρέζους et ἰππεῖς se trouvaient développer τῶν στρατιωτῶν; on pouvait traduire par "et"; de la même façon aux lignes 19 et 20 μέν...δέ permet de comprendre que οὔσαν et δοκοῦσαν sont apposés à τὴν νήσον Δήλον " l'île de Délos qui était consacrée à Apollon et qui passait pour avoir été souillée ».

Quant à **δέ**, il sert de liaison banale et peut ne pas être traduit (ligne 7) ; cependant « et », « or », « mais » peuvent convenir selon le contexte : ligne 3, ligne 5, la traduction par « mais » a été sanctionnée ; la traduction par « or » ligne 13 a été sanctionnée.

-Les temps doivent également être traduits avec la plus grande attention.

Il fallait être attentif à l'orthographe ligne 9 et ne pas confondre γινόμενον

(équivalent ionien de γινόμενον) avec l'aoriste γένόμενον.

Le texte présentait une alternance d'imparfaits et d'aoristes qui marquaient tantôt la répétition ou la durée, tantôt l'immédiateté ou le fait pur et simple.

L'aoriste ne peut se traduire à l'indicatif par un imparfait : συνέβη ne pouvait se traduire comme συνέβαινε ; par exemple « par coïncidence, il se trouva que la terre fut gorgée d'eau » (ligne 4). Διετέθησαν « ils furent atteints par la maladie » ligne 1 a été traduit souvent par un imparfait ou un plus que parfait; il est donc indispensable de maîtriser parfaitement la conjugaison des verbes athématiques. Mais il fallait bien traduire ἔρριπτον par « ils se précipitaient ».

Les participes aoristes peuvent avoir soit une valeur d'aspect , soit une valeur d'antériorité . A la ligne 6 δεξαμένουσ indiquait bien la dernière notion, par rapport à θερμαινομένων employé deux lignes plus loin dans la même phrase. On pouvait hésiter pour le génitif absolu μηδεμιᾶς ψύξεως γενομένης " alors qu'il n'y avait ou qu'il n'y avait eu aucun moyen de se rafraîchir ».

L'infinitif aoriste se traduit avec une valeur d'antériorité par un passé simple ou un passé composé(ligne 1 ἀποβαλεῖν) , par un passé simple ligne 5 συνέβη τὴν γῆν ἔνυδρον γενέσθαι : « il s'ensuivit que la terre fut gorgée d'eau » ainsi qu'à la ligne 6 λιμνάσαι et σχεῖν. Mais les infinitifs aoristes ἐκθέσθαι (l. 4) καταψύξαι (l.17) ont une simple valeur d'aspect.

Nous recommandons aussi aux candidats de faire très attention au sens des **prépositions** et de les traduire lorsqu'elles prennent la forme de préverbe.

Ainsi il fallait donner la valeur de πρό- dans προγεγενημένων ἐν τῷ χειμῶνι μεγάλων ὄμβρων " de grosses pluies s'étant produites au cours de l'hiver précédent"

ὑπὲρ suivi d'un nom de nombre ne se traduit pas par « au-dessus de », mais par « plus de » ; κατὰ τινα χρησμόν : « selon, d'après, suivant un oracle »

-On attend d'un candidat au CAPES de lettres classiques qu'il montre que les langues anciennes sont une école de **précision**. Des confusions de formes sont tout à fait regrettables : ἵππεις(12) , «les cavaliers», a été confondu avec ἵπποι, «les chevaux; τὸ θεῖον (l.18) " la divinité" a été traduit sans aucune logique par « le soufre" ; ἱερόν (l. 19), adjectif apposé à νῆσον sous-entendu mais qui apparaissait dans la phrase précédente a été traduit par "le sanctuaire " au lieu de l'île sacrée d'Apollon.

A ce propos, une connaissance **de la civilisation** était utile : il fallait savoir que l'on ne pouvait ni naître ni mourir, à Délos, sanctuaire d'Apollon, et que l'île ne pouvait donc recevoir de sépulture. Ainsi l'on évitait un faux-sens sur δοκοῦσαν δὲ μεμιάσθαι " (l'île) qui passait pour avoir été souillée... » et non qui « semblait » ou « qui avait l'air ».

-Les **fautes de français et d'orthographe** ont été beaucoup trop nombreuses et sont fortement sanctionnées : un professeur se doit d'écrire un français irréprochable.

Les accents : il existe un accent aigu, un accent grave, un accent circonflexe en français. Les accents horizontaux sont comptés comme des fautes. « brûlant », « rafraîchir » prennent un accent circonflexe (on a trouvé aussi « raffraichir »!); on distingue « il fut « passé simple de « il fût » imparfait du subjonctif. L'accent n'est pas là pour « faire plus ou moins joli », mais s'explique par l'étymologie latine et se

préserve par la pratique de la grammaire. Qui, mieux qu'un étudiant de lettres classiques, peut et doit le savoir ?

Les règles concernant les adjectifs numéraux sont ignorées de beaucoup de candidats ; les « quatre milles » ont côtoyé les « quatre cent » ; rappelons que mille est invariable, que cent multiplié prend la marque du pluriel, sauf lorsqu'il est suivi d'un autre nombre.

Après que est toujours suivi de l'**indicatif** même si les journalistes font régulièrement cette faute ! Les correcteurs devaient lire « Après que de grosses pluies sont tombées » et non « Après que de grosses pluies soient tombées » ; cette dernière formule est sanctionnée.

Lorsque des propositions circonstancielles ou complétives sont coordonnées, la coordination est suivie obligatoirement par « que », au risque de faire une faute de construction. Par exemple lignes 4 et suivantes « ... il arriva **que** la terre fut gorgée d'eau et **que** bon nombre aussi des lieux en creux étaient de véritables fondrières ».

Les fautes sur les pronoms relatifs proviennent de la difficulté rencontrée par les candidats à manier « **dont** » et le **relatif composé en français**. Ligne 12, dans la phrase δι' ὧν ἀει κατὰ τὸ θέρος ψύχεται τὸ πολὺ τοῦ καύματος le relatif avait pour antécédent τοὺς ἐτησίαις, "les vents étésiens" ; rappelons qu'en français, l'antécédent (qui « marche devant ») doit immédiatement précéder le relatif et qu'il ne faut pas hésiter à le répéter si la phrase précédente impose un autre ordre une traduction près du texte pouvait être la suivante : « Une troisième cause de la maladie fut que les vents étésiens ne soufflèrent , vents grâce auxquels en été la canicule est toujours tempérée ». Le candidat était libre d'alléger la phrase en la transformant à la voix active, mais il fallait respecter les règles de la grammaire française.

Il fallait enfin être très attentif à l'emploi de οὗτος : reprenant ce qui précède, il est traduit par « celui-là, celle-là, cela » ; annonçant ce qui suit, il est traduit

par « celui-ci, celle-ci, ceci ». Ainsi, ligne 7 τοῦτων reprend τῶν κοίλων τόπων et doit être rendu par « ceux-ci » « ou ces derniers » ; de même ligne 8 ταύτας reprend ἀτμίδας « les vapeurs », d'où « celles-ci, en s'exhalant... ». Mais à la ligne 4, ταῦτα annonçait le développement suivant " il est nécessaire d'exposer ce qui suit" ou "il est nécessaire d'exposer ceci », ou « voici ce qu'il est nécessaire d'exposer ».

-Beaucoup de fautes aussi sont dues à des **définitions imprécises de mots en français.**

Passons sur des fautes grossières graves : les vapeurs « s'exhalent » et ne « s'exaltent » pas ! Il s'agissait d'analyser les causes de la propagation de l'épidémie dues aux conditions climatiques et à la configuration du terrain.

Les pluies abondantes ont fait que « la terre fut gorgée d'eau » συνέβη τὴν γῆν ἔνυδρον γενέσθαι (15) : ἔνυδρον n'a pas été toujours vu comme attribut de τὴν γῆν; « recouverte d'eau, inondée » ne convenaient pas.

Ensuite ligne 6 τῶν κοίλων τόπων désigne « des creux du terrain », configurations naturelles, « des dépressions dans le terrain » et non des « réservoirs » qui auraient été destinés à recevoir de l'eau. Ceci permettait de comprendre λιμνάσαι infinitif aoriste de λιμνάζω : « beaucoup de creux du terrain, après avoir reçu une grande quantité d'eau, devinrent marécageux formèrent des fondrières » c'est-à-dire « des trous pleins d'eau et de boue dans un chemin défoncé » selon la définition du *Petit Robert*. Il ne fallait pas se contenter de recopier une traduction du *Bailly*.

καὶ ἐπὶ τῶν ἐλῶν τῶν νοσώδη διάθεσιν ἔχόντων (1.9) : outre que νοσώδη n'a pas toujours été identifié comme un accusatif singulier, il a été traduit par « nauséabond », faible pour parler de la propagation de la peste ; il fallait aller jusqu'à « malsain », « délétère » (cet adjectif dont le sens premier est « nuisible à la santé » convenait parfaitement au contexte).

ή τῆς προσφερομένης τροφῆς κακία ligne 10 a sans doute été compris, mais mal rendu; il fallait cerner le sens de προσφερομένης .*Bailly* indiquant « ce que l'on prend », il fallait indiquer absolument une notion qui impliquait « la nourriture absorbée », sans lequel on ne pouvait comprendre ni la propagation de la maladie ni le sens de διεφθαρμένην ἔχοντες τὴν φύσιν à la ligne suivante. διεφθαρμένην est attribut de τὴν φύσιν complément d'objet de ἔχοντες et devait être rendu par « les fruits étaient de mauvaise qualité, gâtés ».

Le jury a valorisé la traduction de ἐπίρρασις dans le sens de "canicule" à la ligne 13, ainsi que καυματώδη rendu par « caractère fébrile ».

En conclusion, une version prend du sens au fur et à mesure que la traduction s'élabore ; les phrases s'éclairent les unes par les autres. Il est donc recommandé aux candidats de bien gérer leur temps et de ménager un temps de relecture final afin d'affiner le sens définitif. Un brouillon est indispensable de façon à ne pas rendre des copies illisibles à force de ratures. Le jury en tient compte.

Puissent ces remarques être utiles aux futurs candidats !

RAPPORT SUR L'EXPLICATION D'UN TEXTE FRANÇAIS établi par Monsieur Jean-Claude Gaven

Un rapport de jury – et celui-ci comme tant d'autres qui l'ont précédé – est certes un bilan, nourri d'impressions partagées au long des épreuves, dont le rapporteur n'est que le truchement fidèle, mais c'est aussi un guide pour les futurs candidats. A ce titre, il paraît bon, après avoir donné des éléments chiffrés propres à la session 2009, de rappeler les étapes de l'épreuve et les attentes du jury, pour conclure sur quelques recommandations qui semblent essentielles.

259 candidats étaient admissibles, 247 présents ; 150 ont été admis au CAPES, avec une moyenne (en explication française) de 11,4. 12 postes étaient ouverts pour les candidats au CAFEP (29 présents) ; la moyenne des admis est de 14,92.

Il apparaît ainsi que le niveau des reçus est très satisfaisant ; un nombre appréciable de candidats, par leur maîtrise méthodologique, leur culture et la finesse de leurs analyses, ont favorablement impressionné le jury, qui n'a alors pas hésité à décerner une excellente note, voire le maximum possible, en se réjouissant pour les futurs élèves de ces futurs collègues.

L'épreuve d'explication française consiste en un commentaire méthodique d'un texte littéraire du XVI^e au XX^e siècle, d'une durée maximale de 30 minutes, suivi d'un entretien de 20 minutes au plus. Le temps de préparation accordé au candidat est d'une heure et 45 minutes, dont il convient de décompter éventuellement une dizaine de minutes consacrées au choix du texte. Le candidat en effet tire au sort un bulletin qui propose deux extraits d'œuvres appartenant à des genres et des siècles différents. Insistons sur ce moment et son importance stratégique : le jury a souvent été étonné de choix opérés, sans doute par défaut, qui menaient des candidats à affronter un texte qu'ils maîtrisaient bien mal : vouloir commenter telle page célèbre de *La Nausée* en ignorant tout de ses enjeux philosophiques est pure inconscience ; voir dans un poème des *Contemplations* comme « Pasteurs et troupeaux » la douleur de Victor Hugo après la mort de Léopoldine est plutôt consternant. Le conseil est donc simple : choisir l'extrait que l'on a vraiment les moyens de commenter ; encore faut-il s'être donné ces moyens, ce qui suppose d'avoir quelque culture et d'être conscient de ses lacunes.

Le temps de préparation suffit donc en principe à dominer le texte proposé, de longueur modérée, mais variable (un sonnet, une tirade, une page de roman..., le choix se faisant en fonction de l'unité du passage plutôt que mécaniquement selon un certain nombre de lignes ou de vers). Le candidat a en main une édition présentant l'œuvre complète et peut consulter ce qui entoure son extrait ; il dispose également d'un dictionnaire *Robert* qui devrait lui éviter d'avouer au jury son ignorance de tel ou tel terme ; attendre de futurs professeurs de lettres classiques quelques lumières étymologiques et quelques notions sur les évolutions sémantiques ne semble pas une exigence déraisonnable.

L'explication commence par une lecture expressive : tout professeur de lettres est un bon lecteur qui sait faire partager son plaisir devant un texte. Que les candidats ne considèrent pas cette étape comme une pure formalité, mais songent qu'elle révèle largement l'idée qu'ils se font du texte – ainsi que, trop souvent, hélas, pour les poèmes, leurs incertitudes métriques ; qu'ils soignent les liaisons, n'estropient pas les vers et n'oublient pas les diérèses.

Le jury attend que le candidat annonce un projet de lecture, sans le perdre de vue ensuite, et ne découpe pas systématiquement son extrait en trois parties, au mépris parfois du mouvement même du passage. Le jury ne privilégie aucune démarche méthodologique particulière, mais un commentaire suivi paraît plus judicieux qu'un commentaire composé qui prête trop souvent au survol et à la paraphrase. L'essentiel consiste à mettre en œuvre une approche du texte consciente de ses buts et de ses moyens, respectueuse des genres et des registres, présentée dans un langage soutenu et précis. Sans vouloir établir un sottisier, on peut déplorer des imprécisions terminologiques inquiétantes pour un futur professeur, tant en rhétorique qu'en stylistique, voire en grammaire. Certains candidats se croient obligés de faire un sort à chaque mot qu'ils isolent du contexte et baptisent à leur fantaisie, confondant par exemple adverbes et conjonctions. D'autres nomment *incipit* l'exposition au théâtre, négligent les questions d'énonciation, oublient les points de vue dans l'œuvre romanesque.

L'entretien qui fait suite à l'exposé du candidat ne comporte aucun piège, ne témoigne aucune malveillance ; il vise à faire préciser tel ou tel point évoqué précédemment, à ouvrir une piste de réflexion, à présenter une suggestion d'interprétation. Le jury mesure alors la disponibilité et la réactivité du candidat, qualités professionnelles à coup sûr. Dans les meilleurs cas, l'entretien est devenu un échange cordial d'impressions, comme on peut en avoir entre collègues, en toute sympathie et humilité devant un texte.

Les recommandations essentielles sur lesquelles on voudrait finir consistent avant tout à se donner une culture solide et des connaissances précises : familiarité avec les grandes œuvres,

bonnes notions d'histoire littéraire, lumières suffisantes à propos des démarches critiques. Certes, un professeur n'est pas une encyclopédie, mais il faut, par des lectures larges, éviter de ramener un texte à l'idée étriquée que l'on se fait de son auteur : tout Corneille ne se résume pas au conflit de la passion et de la raison, ni Rabelais à la critique du Moyen-âge ; le « réalisme » de Balzac n'est pas incompatible avec un certain humour.

Un concours se prépare très en amont de l'année où l'on s'y présente, mais il n'est jamais trop tard pour combler ses lacunes ; c'est ce qu'ont montré certains candidats persévérants qui, d'une année à l'autre ont su progresser d'une façon très satisfaisante. Puissent ces quelques remarques être utiles aux futurs candidats, quelle que soit la forme prise par les épreuves à venir, elles se veulent conseils de bon sens nourris par l'expérience des classes de lycées et collèges .Bon courage à tous pour 2010 !

RAPPORT SUR L'ÉPREUVE ORALE DE LANGUES ANCIENNES

présenté par Marie-Françoise MAREIN

Le présent rapport concerne tant l'épreuve de grec que celle de latin. Sur les 259 candidats déclarés admissibles à l'issue des épreuves écrites du CAPES de Lettres Classiques 2009, 247 se sont présentés à l'épreuve orale de langues anciennes (latin ou grec) et 150 ont été déclarés admis. La moyenne de ces 247 candidats admissibles s'élevait à 10,60 et la moyenne des admis à 13,83.

Les candidats admissibles au CAFEP étaient au nombre de 30, avec 29 présents pour 12 postes. La moyenne des présents en langues anciennes était de 10,26 et celle des admis de 15,58.

Les 150 admis ont obtenu les notes suivantes :

20 : 12
19-20 : 14
18-19 : 12
17-18 : 19
16-17 : 13
15-16 : 11
14-15 : 8

13-14 : 8
12-13 : 7
11-12 : 5
10-11 : 7
9-10 : 8
8-9 : 5
7-8 : 7

6-7 : 7
5-6 : 3
4-5 : 2
3-4 : 1
2-3 : 1

Les 12 admis au CAFEP ont obtenu les notes

20 : 2
19-20 : 2
18-19 : 2
16-17 : 1
14-15 : 3
12-13 : 1
3-4 : 1

Le jury félicite les candidats pour les excellentes prestations entendues et le rapporteur se propose de faire une synthèse qui permette aux futurs candidats de prendre en compte, dans leur année de préparation, toutes les attentes d'un jury.

Les rapports de jury des années précédentes constituent une mine de ressources et de renseignements indispensables pour tout étudiant préparant un concours. Ils sont téléchargeables sur le site : <http://www.education.gouv.fr/personnel/siac2/jury/default.htm>

Les clés de la réussite

1. dans la connaissance du déroulement de l'interrogation

Le candidat choisit un billet sur les trois qui lui sont proposés dans le « pot » de tirage et qu'il remettra au jury, signé, au début de son interrogation. Ce billet comporte l'auteur (grec ou latin), le titre de l'œuvre, l'édition, le début et la fin du texte à traduire, le titre de l'extrait et éventuellement des notes. L'examineur qui a assuré le tirage lui fournit l'ouvrage et lui indique sur le livre le début et la fin du texte.

Le texte comporte environ dix-huit lignes ou vers et le candidat dispose d'une heure de préparation. L'édition fournie étant rarement l'édition Budé, le candidat se sera entraîné pendant l'année à travailler sur les éditions Oxford et Teubner et ne sera pas surpris de voir que les éditions anglaises comportent peu de signes de ponctuation, que les éditions allemandes, au contraire, comportent de nombreuses virgules – car elles sont ponctuées selon le génie de la langue allemande qui oblige à faire précéder tout subordonnant d'une virgule. Attention donc à la distinction entre relative déterminative et explicative.

Parmi les auteurs les plus souvent proposés sur les billets de tirage, citons :

Pour le grec
<p>o prose :</p> <p>les orateurs attiques ANDOCIDE (<i>Sur les Mystères</i>), ANTIPHON, LYSIAS (I, XII, <i>Contre Simon, Pour l'Invalide</i>), ISOCRATE (<i>Hélène, Panégyrique, Sur l'échange, Paix</i>), DÉMOSTHÈNE (<i>Chersonnèse, Paix, Couronne, Philippiques</i>), ESCHINE (<i>Fausse ambassade, Contre Timarque, Contre Ctésiphon</i>), ainsi que HÉRODOTE, LONGUS (<i>Daphnis et Chloé</i>), LUCIEN (<i>Dialogues des morts, Dialogues des dieux</i>), LYCURGUE (<i>Contre Léocrate</i>), PLATON (<i>Alcibiade, Cratyle, Euthyphron, Gorgias, Ion, Ménexène, Phèdre, Phédon, Protagoras, République, Timée</i>), XÉNOPHON (<i>Anabase, Économique, Helléniques, Cyropédie, Banquet</i>) ...</p>
<p>o poésie-théâtre :</p> <p>HOMÈRE (<i>Iliade, Odyssée</i>), SOPHOCLE (<i>Ajax, Philoctète, Œdipe roi, Électre</i>), EURIPIDE (<i>Alceste, Andromaque, Hécube, Hippolyte, Iphigénie à Aulis, Iphigénie en Tauride, Médée, Oreste, Phéniciennes, Suppliantes, Troyennes</i>), ARISTOPHANE (<i>Acharniens, Assemblée des femmes, Grenouilles, Guêpes</i>)...</p>

Pour le latin
<p>o prose :</p> <p>APULÉE (<i>Métamorphoses</i>), CÉSAR (<i>Bellum Ciuile, Bellum Gallicum</i>), CICÉRON (<i>Catilinaires, Tusculanes, Lettres à Atticus, De amicitia, De diuinatione, Pro Sex. Roscio Amerino</i>), CORNELIUS NEPOS, PÉTRONE (<i>Satiricon</i>), PLINE LE JEUNE (<i>Epistulae</i>), QUINTILIEN, SALLUSTE (<i>Bellum Iugurthinum</i>), SÉNÈQUE (<i>Lettres à Lucilius, De ira, De clementia</i>), SUÉTONE (<i>Vie de César, Auguste, Tibère Claude, Néron...</i>), TACITE (<i>Agricola, Germanie, Annales</i>), TITE-LIVE (<i>Ab urbe condita</i> livres 1, 2 et 24) ...</p>
<p>o poésie-théâtre :</p> <p>CATULLE, HORACE (<i>Satires</i>), JUVÉNAL (<i>Satires</i>), LUCAIN (<i>La Pharsale</i>), LUCRÈCE (<i>De Natura rerum</i>), OVIDE (<i>Les Amours, l'Art d'aimer, Métamorphoses, Les Remèdes à l'amour, Tristes, Pontiques</i>), PLAUTE (<i>Ménechmes, Miles gloriosus, Pseudolus, Aulularia</i>), PROPERCE (<i>Élégies</i>), SÉNÈQUE (<i>Hercule furieux, Médée, Phèdre, Troyennes</i>), TÉRENCE (<i>Adelphes</i>), TIBULLE (<i>Élégies</i>), VIRGILE (<i>Énéide</i>) ...</p>

Ces listes sont juste indicatives, elles ne sont absolument pas exhaustives.

L'interrogation dure trente minutes et se déroule en deux temps : 20 minutes pour la prestation, 10 minutes pour l'entretien.

Dans ces 20 minutes le candidat introduit le texte par quelques brèves considérations sur l'auteur, l'œuvre et, si possible, la place de l'extrait dans l'œuvre, qui montrent son aisance à le situer par rapport à un genre, à un moment de l'histoire événementielle, à un mouvement littéraire. Il ne récite pas consciencieusement la notice qu'il vient de recopier dans le dictionnaire et ne se contente pas non plus de reprendre le titre

proposé et les éléments du chapeau introducteur fourni mais il suscite l'intérêt de son auditoire en mettant en valeur dès l'introduction un élément important du texte ; ainsi les grandes banalités seront-elles évitées.

Un temps fort de l'épreuve sera la lecture du texte car elle donne le ton de toute la prestation. Le candidat aura à cœur de faire vivre son texte en le présentant selon la prononciation qu'il désire pourvu que la lecture n'accroche pas le texte et avec un ton approprié, ni emphatique, ni monotone mais expressif ; il ne lira pas trop rapidement mais en marquant les élisions quand il lit un texte poétique, la césure pour les hémistiches et le rythme, en différenciant ω et o , et en évitant le ton sinistre... Parfois cette lecture est un vrai supplice pour le candidat et pour le jury, particulièrement en grec : on ne peut imaginer un professeur écorchant son texte dans sa classe, fût-ce sous le coup de l'émotion. L'entraînement à la lecture à haute voix est indispensable pour lire sans faute, sans hésitation et par groupes syntaxiques.

Le candidat traduit le texte par petits groupes de mots, en relisant juste les mots constituant une unité syntaxique et en suivant au maximum l'ordre du texte. La traduction se fait posément, lentement, certes pour laisser aux examinateurs le temps de noter mais aussi pour que le candidat ne voie pas le temps de l'entretien réduit, celui-ci étant proportionnel à la durée de la prestation, ce qui le pénaliserait car il a souvent besoin de ce temps pour reprendre certains points de traduction et rectifier les erreurs commises. Si d'aventure un groupe de mots n'a pas été compris, il le signale et passe à la suite, sans balbutier ni passer rapidement en prononçant un mot sur trois... Il ne propose qu'une seule traduction pour un groupe de mots, dans un français sinon élégant, du moins correct. Cette traduction suit immédiatement la lecture, ces deux moments n'étant pas dissociés par la présentation des mouvements du texte et l'annonce de la problématique.

Puis il le commente : à traduction dominée, c'est le commentaire qui fait la différence. C'est à ce moment que le candidat annonce son projet de lecture en rapport avec le texte, les mouvements du texte et les grands axes de son commentaire. Ce commentaire peut être linéaire mais il faut bien penser qu'analyse linéaire ne signifie pas paraphrase improvisée au fil du texte ; on évitera les commentaires trop bavards, qui ne disent rien ou presque mais qui s'éternisent dans une inutile paraphrase. Il peut également être structuré autour des grands axes proposés par le texte et se développer par une analyse précise des éléments du texte que le candidat cite constamment et en grec, mettant en évidence la richesse (historique, stylistique...) du texte proposé. Si le commentaire doit être totalement improvisé sur un texte mal dominé, il revient au candidat de faire flèche de tout bois, de parler de l'œuvre en général, de l'auteur, des noms propres du texte : il élargit le cercle au maximum mais, quelles que soient les circonstances, il assure un commentaire, étape incontournable de sa prestation. On se gardera bien de plaquer des connaissances artificielles : un commentaire n'est en rien l'ouverture et le déballage d'une caisse à outils stérile : les « indices d'énonciation », les « champs lexicaux », la « focalisation » ne rendront pas nécessairement l'étude brillante, l'inventaire des figures de style non plus d'ailleurs : les outils n'ont pas à être nommés pour eux-mêmes mais pour leur rôle au service du sens. En d'autres termes, un jury attend non une grille plaquée sur un texte – même dans le cas d'un commentaire totalement improvisé – mais, à partir des éléments pris dans le texte, une vraie étude du sens, de l'intérêt, de l'enjeu ou des enjeux du texte, présentée dans un parcours qui fasse vivre le texte sans le défigurer par tout un arsenal qui révèle souvent l'incapacité à pénétrer dans le texte.

Le second temps, les 10 minutes d'entretien, est très important et exige la collaboration active du candidat. Ces dix minutes passent très vite et plus le candidat répond juste et rapidement, plus il augmente sa note car les fautes ne lui sont plus comptées si elles sont rapidement corrigées. Défaitisme, atonie et lenteur excessive sont à proscrire absolument. Est réhivatoire le fait d'être inaudible (du fait d'un débit trop rapide ou d'une voix mourante), d'être absent et de s'auto-détruire : on ne se mobilise pas pour aider un candidat qui ne prend pas son sort à cœur : aide-toi, le jury t'aidera ! Il est capital de se prêter avec dynamisme et motivation au jeu de l'entretien et de rester combatif jusqu'au bout en montrant ses qualités de communication, en paraissant intéressé et non ennuyé par ses propres propos, en faisant usage de tous les indices que donne le jury pour rétablir le sens d'une expression. A une question posée par le jury, il est inutile de répondre par « comme je vous l'ai déjà dit... », c'est justement sur un autre terrain que ce qui a déjà été dit que le candidat est invité à aller. Le jury appréciera sa pugnacité – en rien synonyme d'agressivité – et déplorera sa déliquescence, inquiétante chez un futur enseignant.

2. dans l' « optimisation » du temps de préparation

Le moment de la découverte du sujet est important : on sera particulièrement attentif au paratexte : auteur, œuvre, titre de l'extrait, place de l'extrait dans l'œuvre, chapeau introducteur, notes de bas de page, autant d'indices capitaux.

Il faut s'imprégner du texte par une lecture posée de l'ensemble en s'appuyant systématiquement sur les indices fournis, noms propres (il sera bon d'en chercher certains dans les dictionnaires mis à disposition), connecteurs nécessairement « logiques », vocabulaire spécifique, etc.

Il n'est peut-être pas utile de passer du temps à écrire in-extenso sa traduction, l'on retrouve aisément les passages simples, quelques points un peu délicats seront, eux, consignés par écrit. L'entraînement permet à chacun de savoir jusqu'à quel point il peut se faire confiance. Comme on n'écrit pas sur l'ouvrage et comme, à l'expérience, le travail sur un texte à travers le prisme d'un transparent ou d'un calque n'a pas fait ses preuves, on se sera habitué à prendre ses notes sur une feuille.

Tout en mettant sur pied la traduction, l'on pense déjà à ce qui constituera des points fédérateurs du texte autour desquels viendront se greffer toutes les remarques adjacentes. Il faut ensuite trouver le temps d'organiser logiquement les grandes lignes de son commentaire. Le candidat aura également préparé sa conclusion pour ne pas avoir à terminer son exposé par « Voilà », ou « C'est tout ce que j'ai trouvé à dire. » (s'il dit : Τοιαῦτα εἰρήσθω, il s'attirera cependant la bienveillance du jury).

Le candidat aura à sa disposition dans la salle de préparation les ouvrages suivants :

- dictionnaires grec-français : Bailly et Magnien-Lacroix
- dictionnaire latin-français : Gaffiot
- *Dictionnaire de la mythologie grecque et romaine* de P. Grimal
- *Dictionnaire de l'Antiquité, mythologie, littérature, civilisation*, M. C. Howatson, Oxford, Paris, Robert Laffont, Coll. « Bouquins », 1998.
- *Guide romain antique*, G. Hacquard, J. Dautry, O. Maisani, Hachette Éducation, 1967
- *Guide grec antique*, P. Faure, M.-J. Gaignerot, Hachette Supérieur, 1991.

- *le Petit Robert*
- *le Petit Robert des noms propres*
- *Le Petit Littré*, A. Beaujean, Gallimard / Hachette, 1960.
- *Le Petit Littré*, Livre de Poche, La Pochothèque, coll. Classiques Modernes, 1990
- *La Bible*

Il aura juste le temps de chercher le sens de quelques mots, à lui d'utiliser le dictionnaire de façon rentable : en cas de doute on cherchera un mot, même courant (confondre *queror* avec *quaero* par exemple entraîne un contresens) et on se fiera à son intuition pour d'autres mais on ne perdra jamais de vue l'essentiel : on se bat avec un texte, on ne se noie pas dans un dictionnaire.

Avant de quitter la salle de préparation il consacrer deux minutes à se dire mentalement le texte pour se familiariser avec lui et se mettre déjà en situation.

3. dans l' « optimisation » de l'année de préparation

Le candidat aura compris que ce qui est appelé « improvisé » de grec ou de latin n'est en rien synonyme d'ἀὐτοσχεδίασμα mais nécessite un apprentissage sérieux. Ce n'est que par la pratique des textes que l'on acquiert de l'aisance dans la traduction, les textes sont à la base de tout et la pratique de la lecture cursive dans l'édition bilingue « Classiques en poche » par exemple est excellente et indispensable tant pour découvrir des textes que pour s'entraîner à des repérages sûrs et rapides dans le texte. Le « petit grec » et le « petit latin » sont des valeurs sûres, les *Lettres latines* de Morisset et Thévenot ou le *Res Romanae* aussi. Le candidat doit consacrer au moins une heure par jour à traduire des textes, écrit et oral ayant ce point commun : la traduction.

Il faut en outre nourrir cette lecture à la source par un apprentissage méthodique de la langue, de la littérature, de l'histoire et de la civilisation grecques et latines.

Des révisions systématiques de morphologie et de syntaxe du grec et du latin seront organisées. On ne change pas une grammaire qui gagne, celle qui vous a permis d'atteindre le niveau est celle qui vous convient, on mémorise plus facilement les exemples et on révise beaucoup plus rapidement un ouvrage que l'on connaît bien. S'il fallait en citer une par matière, ce pourrait être la *Grammaire latine* de Sauzy (Lanore 1977) et la *Nouvelle grammaire grecque* de Joëlle Bertrand (Ellipses 2000). Les exercices que propose J. Bertrand dans la *Grammaire grecque par l'exemple*, (Ellipses, 1996), exercices suivis de leur corrigé, seront un entraînement particulièrement efficace pour la maîtrise de la langue grecque.

Le candidat identifiera aisément en morphologie des formes comme ἀρξομαι, ἔσωσα, ἴσασι, πεμφθέντα, πεφυκότα, et n'ira pas penser que δράκοντα est le participe du verbe δρακώω pour pouvoir comprendre rapidement les reproches de Médée à Jason... Ses réflexes lui feront reconnaître d'emblée la possibilité de voir en αἰτοῦσιν le datif du participe, les tournures de base du type ἔχω + adverbe, τίνος ἕνεκα, ὡς en emploi prépositionnel introduisant un complément de lieu, ἄν conjonction / ἄν + optatif ≠ ἄν + subjonctif (en subordonnées), le génitif absolu introduit par un relatif, le génitif complément de superlatif, etc. Ses automatismes bien au point lui interdiront de prendre le relatif pour l'article, l'anaphorique αὐτόν pour le pronom réfléchi αὐτόν, l'aoriste de βάλω pour celui

de φέρω. Il sait que l'accentuation n'est pas fantaisie d'auteur et il sera vigilant tout particulièrement à

- l'accentuation des 3 formes en -σαι

* βουλεῦσαι, λῦσαι infinitif aoriste actif (accent sur la pénultième longue)

* βούλευσαι, λύσαι impératif aoriste moyen 2^{ème} p. (accent remonte au maximum)

* βουλεύσαι, λύσαι = βουλεύσειε, λύσειε optatif aoriste actif 3^{ème} p. sg (les finales αι et οι sont longues à l'optatif)

- τιμῶ, ποιεῖ présent de l'indicatif actif, 3^{ème} p. sg / τίμα, ποίει impératif actif 2^{ème} p. sg

- εἰπέ impératif aoriste 2^{ème} pers. et εἶπε indicatif aoriste 3^{ème} pers.

- ἀγγέλλω, νέμω, μένω, σπείρω présent de l'indicatif non contracte / ἀγγεῶ, νεμῶ, μενῶ, σπερῶ futur contracte.

Il se gardera bien de traduire tout éventuel ou tout optatif par une forme en -rais et aura les idées claires sur l'expression de l'éventuel, du potentiel, de l'irréel. Il n'omettra pas de réviser εἶμι, εἴμι et ἴημι tout spécialement et de se familiariser également avec l'ionien, le relatif en particulier, chez Homère et Hérodote, en ayant dérouté plus d'un. Il ne se laissera pas non plus décontenancer en poésie par les élisions qui ne sont pas en nombre infini, de l'entraînement régulier crée les bons réflexes.

Il faut que le candidat sache reconnaître sans peine une interrogative indirecte en latin, qu'il connaisse les valeurs du subjonctif dans une relative, qu'il ne parle pas de pronom personnel quand il s'agit d'un adjectif possessif. La compréhension d'un texte sera impossible si l'on pense que *dignitas* est un accusatif pluriel, *regi* un génitif singulier, que l'on n'identifie pas *potes* / *posses*, que *nemo* est confondu avec *nihil* et classé dans les adverbes. Des confusions morphologiques, des structures courantes tel l'ablatif absolu, non identifiées, la relative au subjonctif, le gérondif et l'adjectif verbal mal maîtrisés..., n'augurent rien de bon pour la maîtrise de la compréhension du texte. On peut faire preuve d'une relative indulgence avec un candidat qui n'a pas réussi à traduire mais qui prouve lors de l'entretien qu'il a certaines bases sur lesquelles on peut construire.

Il est nécessaire également de se constituer un plan de travail pour l'acquisition du vocabulaire (ainsi on ne pensera pas que *uallum* signifie « vallée », *arcem* « arc » ou *lumina* « lumière » en poésie) et l'on se sera peut-être constitué également un répertoire d'idiotismes (voir la *Syntaxe grecque* de Bizon (Vuibert, 1961) p. 242-256.

L'on aura sous la main également littératures latine et grecque et ouvrages d'histoire ancienne pour combler les lacunes les plus graves ; on aura pratiqué assidûment un des nombreux ouvrages de littérature, tel *La littérature grecque* d'Alain Billault (Hachette Supérieur, 2000) ou *Les Genres littéraires à Rome* de R. Martin et J. Gaillard (Nathan, 1991) et le *guide de poche des auteurs grecs et latins* de P.-E. Dautat, M.-L. Desclos, S. Milanezi et J.-F. Pradeau (Les Belles Lettres, 1999) sera précieux pour aller à l'essentiel et cadrer son savoir.

Les candidats sont censés savoir que l'*Iliade* ne raconte pas la guerre de Troie, ne se termine pas sur la chute de Troie ou la mort d'Achille. Ils ne sont pas surpris de voir évoquées la tyrannie des Trente, l'expédition des Dix Mille ou encore la mort de Socrate. Ils ont des connaissances claires et précises sur les Guerres Médiques, la Guerre du Péloponnèse, et même la guerre lamiaque ; « sycophante », « synégore », « logographe » font partie de leur vocabulaire et les institutions d'Athènes et de Sparte ainsi que les pratiques religieuses,

éléments que tout helléniste rencontre dès ses premiers contacts avec les textes grecs, ne leur sont pas étrangers.

On ne peut pas ne pas connaître (au moins dans ses grandes lignes) l'*Énéide* ou les enjeux des guerres civiles à Rome. La connaissance des grandes œuvres et de certains passages canoniques est attendue d'un futur professeur de latin. En voici quelques exemples : l'Euclion de Plaute désespéré par la perte de sa marmite ; Cicéron et le *quousque tandem* contre Catilina, l'*incipit* de la *Guerre des Gaules* ou celui de l'*Énéide*, et – toujours chez Virgile – le récit de la guerre de Troie, la douleur de Didon, Énée aux Enfers ; la fondation de Rome racontée par Tite-Live ; l'éruption plinienne du Vésuve ; chez Suétone ou Tacite, les portraits de César, Auguste, Tibère, Néron, etc., la liste est loin d'être exhaustive.

Il revient donc au candidat de se constituer un plan de lectures générales pour acquérir cette culture, en pensant que le grec, le latin – et le jury – ne se limitent pas aux V^e-IV^e siècles av. J.-C. ou aux I^{er} s av.- I^{er} s ap. J.-C.

La connaissance de l'histoire et de la civilisation grecques et latines est indispensable. Il faut se forger des repères historiques simples mais précis. L'on pourra se référer à l'un de ces ouvrages : *Le Monde grec antique*, Marie-Claire Amouretti, Françoise Ruzé (Hachette Supérieur, 1990) ou *La Grèce classique*, Anne-Marie Buttin (coll. « Guide Belles Lettres des civilisations », 2000) succinct, précis, bien documenté. *Le monde grec* de Pierre Cabanes (collection Synthèse, série Histoire, Armand Colin, 2000) offre cent pages de synthèse sur la vie sociale, la vie économique, les institutions, la vie religieuse et culturelle de la Grèce ancienne. Trois ouvrages, que l'on retrouvera dans la salle de préparation, sont incontournables :

- *Dictionnaire de l'Antiquité, mythologie, littérature, civilisation*, de M. C. Howatson, Oxford, Paris, Robert Laffont, Coll. « Bouquins », 1998.
- *Guide grec antique*, Paul Faure, Marie-Jeanne Gaignerot, Hachette Supérieur, 1991.
- *Guide romain antique*, G. Hacquard, J. Dautry, O. Maisani, Hachette Éducation, 1967

Les connaissances mythologiques, indispensables pour apprécier nombre de textes, seront acquises ou confirmées par quelque ouvrage de synthèse, par exemple *Les mythes grecs* d'A. Eissen (Belin, 1993) ou *Approches de la mythologie grecque* de Suzanne Saïd (Nathan, collection « 128 », 1993) pour une connaissance succincte mais précise en la matière.

La matière est abondante, il reste au candidat à la faire sienne, phase la plus passionnante : l'innutrition est aussi chère à tout helléniste et à tout latiniste qu'à Montaigne, et la culture acquise, que l'on aura à cœur de transmettre, est une richesse qui dépasse de loin le cadre de cette épreuve. « Τῆς δ' ἀρετῆς ἰδρῶτα θεοὶ προπάρουθεν ἔθηκον / ἀθάνατοι » Hésiode, *Les Travaux et les Jours*, v. 289-290 : il en est toujours ainsi mais l'« aventure » vaut d'être vécue, elle est vraiment κτήμα ἐς αἰεί.

Rapport sur épreuve sur dossier (Français – Langues anciennes)

établi par M. Philippe DURIN

L'épreuve sur dossier, quoique commentée et analysée chaque année dans les rapports successifs, continue à poser parfois problème aux candidats, en raison notamment d'un certain nombre de malentendus sur les enjeux qui sont les siens. Loin de vouloir être le compte-rendu litanique des erreurs ou des lacunes constatées cette année encore, le présent rapport se fixe pour but de proposer un récapitulatif de tout ce qui pourra contribuer à la réussite des candidats. Si des notes excellentes sont venues récompenser les prestations brillantes et plus que prometteuses pour l'avenir, on constate qu'en revanche des notes très basses témoignent d'un manque de maîtrise de l'épreuve, qui a handicapé de nombreux candidats.

1- Quel est l'esprit de cette épreuve ?

Comme l'ont fait déjà les rapports antérieurs, il n'est pas inutile de rappeler que, selon les textes officiels, l'épreuve sur dossier doit permettre au candidat de démontrer :

- *qu'il connaît les contenus d'enseignement et les programmes de la discipline au collège et au lycée ;*
- *qu'il a réfléchi aux finalités et à l'évolution de la discipline ainsi que sur les relations de celle-ci aux autres disciplines ;*
- *qu'il a réfléchi à la dimension civique de tout enseignement et plus particulièrement de celui dans lequel il souhaite exercer ;*
- *qu'il peut faire état de connaissances élémentaires sur l'organisation d'un établissement scolaire du second degré.*

En d'autres termes, ce concours, qui vise le recrutement de futurs professeurs de Lettres classiques, se donne pour objectif, à travers l'épreuve sur dossier, de tester leurs aptitudes à entrer dans ce métier. Par cette épreuve, il s'agit que le candidat montre qu'il n'a pas seulement été un étudiant performant, mais qu'il peut aussi endosser un rôle de professionnel de l'enseignement apte à construire une réflexion didactique au service de la progression des élèves.

Cette réflexion touche à la connaissance des programmes de collège et de lycée, en français, en latin et en grec, ainsi qu'aux finalités de ces disciplines : construire une culture humaniste dans l'esprit des élèves, développer chez eux une maîtrise de la langue et les entraîner à la réflexion et à l'analyse critique, le tout visant à faire naître une pensée et des goûts éclairés et personnels.

Pour montrer qu'il sait prendre tout cela en compte, le candidat ne se croira toutefois pas obligé de trouver une « dimension citoyenne » dans toutes les activités proposées, via le dossier, à des élèves. Il peut être vain, parfois même ridicule, de chercher à voir une occasion de formation civique dans la lecture des *Regrets* de Du Bellay ou dans la contemplation d'une fresque de Pompéi. Néanmoins, sans tomber dans l'analyse forcée qui confine à la caricature, le candidat pourra souligner ce qu'il y a de formateur au sens élargi, pour l'esprit d'un lycéen ou d'un collégien, dans la lecture des lettres d'exil de Cicéron, ou dans l'étude de la manière dont s'organise une description littéraire.

La réflexion didactique préside à toute analyse de dossier, dont elle est le guide. Il convient en effet que, dans son exposé, le candidat évalue de façon argumentée ce qui, dans un dossier, peut être exploité devant une classe, ce qui mérite d'être laissé de côté ou réorienté vers une autre forme d'exploitation. En définitive, il ne lui est pas demandé de construire une séquence d'enseignement, mais de mener l'analyse critique, au sens grec de cet adjectif, des documents proposés (textes avec leurs appareils didactiques, leçon, construction d'une notion, exercices, épreuves de Brevet des Collèges ou de Baccalauréat ...) dans l'optique d'un travail fructueux, formateur ou significatif avec des élèves.

2- Comment se préparer ?

Aussi évident que cela paraisse, il faut rappeler ici que cette épreuve doit se préparer longuement et sérieusement au cours de l'année du concours.

→ La base essentielle de cette préparation consiste en plusieurs sortes de lectures qui donneront au candidat les outils pour exploiter le dossier qu'il aura à étudier. Au-delà des textes officiels définissant les épreuves (Brevet des Collèges et Baccalauréat) et les programmes correspondant à tous les niveaux de collège et de lycée, en français comme en langues anciennes, il sera essentiel d'étudier aussi les Documents d'accompagnement, toujours féconds pour la réflexion et utiles à une meilleure compréhension des contenus et finalités des programmes.

Le candidat trouvera dans ces références officielles des définitions, des propositions, des éclaircissements sur lesquels sa réflexion didactique pourra s'appuyer avec sûreté.

→ Le jury a pu constater également que la connaissance même de la langue française et de son fonctionnement était insuffisante chez bon nombre de candidats. Ainsi, on a entendu dans les commissions, cette année encore, des confusions entre conjonction, préposition et adverbe (sans parler des particules en langues anciennes) ou de graves méprises grammaticales (l'interrogatif « qui » pris pour un pronom relatif !). L'émotion due à l'ambiance du concours ne saurait tout justifier, et le jury hésite, dans ce cas, à faire confiance à des candidats qui, pour le plus grand nombre d'entre eux, enseigneront, s'ils sont reçus, devant des élèves de collège à qui il faudra faire comprendre – et goûter – les subtilités de la langue française ou des langues anciennes. Il convient donc de se préparer aussi en consolidant ses acquis linguistiques.

→ Une autre façon de se préparer utilement consiste à asseoir et à clarifier la connaissance que l'on a de l'histoire littéraire. Il convient d'avoir l'idée sûre de ce que fut la chronologie des mouvements littéraires et artistiques, celle-ci reposant le plus souvent sur la toile de fond de la chronologie historique.

Maîtriser cette dimension de la littérature, qu'elle soit antique ou française, permettra d'éviter des erreurs ou des ignorances graves. C'est ainsi qu'une candidate admettait sans sourciller qu'un manuel fasse d'un texte de 1830 un écho de l'impressionnisme en peinture ! A cet égard on ne saurait trop insister sur la nécessaire compétence dont les candidats doivent pouvoir faire preuve dans les domaines de l'art (connaissances des mouvements, lecture de l'image artistique, savoir sur les grandes œuvres de la peinture, de la sculpture ...).

Pour toutes ces raisons, il faut fréquenter, lire et relire les œuvres, avec une curiosité inlassable, non seulement dans le but de passer l'épreuve du concours avec succès, mais aussi et surtout pour en donner ensuite le goût aux générations d'élèves dont un professeur a la charge pendant plusieurs décennies. Comment prendre le recul didactique nécessaire sur un extrait de roman patrimonial, si l'on n'a pas la connaissance de l'œuvre entière ni du contexte qui l'a vue naître ?

→ Il est utile enfin de se préparer en se familiarisant avec la forme éditoriale singulière qu'est celle des manuels scolaires. En particulier, l'étude des sommaires permet de maîtriser progressivement les programmes et leurs contenus, niveau par niveau. La lecture de chapitres, à l'intérieur des manuels, conduit d'autre part à comprendre concrètement la notion de découpage, à en saisir les enjeux, les difficultés aussi. Elle aide également à penser les notions de progression, de volume didactique, de difficulté pour les élèves d'un niveau donné.

Si le candidat a fait l'effort de cette patiente et gratifiante préparation, il pourra se présenter bien armé pour affronter le dossier qu'il aura à traiter le jour de l'épreuve.

3- A quels types de dossier peut-on s'attendre le jour de l'épreuve ?

Rappelons d'abord que l'épreuve peut concerner l'enseignement du français ou celui d'une langue ancienne, en collège comme en lycée.

Forts d'une préparation sérieuse et large en amont, les candidats sauront faire face au dossier qui leur sera proposé, quelle qu'en soit la forme. Toutefois, ainsi que l'ont fait souvent les précédents rapports, celui-ci se propose de récapituler les types de sujets les plus fréquemment rencontrés lors

de la session 2009. Il n'y a là rien de limitatif, mais il est raisonnable de penser qu'un candidat qui se sera entraîné à traiter ces différents cas de figure et à construire des problématiques à leur propos, sera en mesure de traiter un sujet d'un type quelque peu différent.

Quelle fut la typologie des sujets 2009 ? Une bonne moitié d'entre eux a concerné l'enseignement au collège, le reste au lycée. Leur volume était compris entre 2 et 4 doubles pages photocopées, certaines d'entre elles pouvant être proposées en couleurs lorsque l'iconographie par exemple le justifiait. S'agissant de la discipline, deux sujets sur trois ont porté sur l'enseignement du français, un sur trois sur l'enseignement du latin ou du grec. Pour ce qui est des dossiers Langues anciennes, l'usage veut que les textes d'auteurs latins ou grecs qui les constituent soient accompagnés, en annexe, d'une traduction française.

Dans le détail des types de sujets, on observe quatre catégories principales :

1°) un chapitre ou extrait de chapitre de manuel scolaire, de français, de latin ou de grec :

* *dans le cas des dossiers Français*, les documents ont pu porter sur

- un aspect des programmes : objets d'étude au lycée (éloge et blâme en 2^{nde} par exemple), – les genres et sous-genres (le poème en prose en 1^{ère}, l'autobiographie en 3^{ème}, la fable ...) – les registres (découverte du lyrisme en 4^{ème}, le tragique et le comique en 2^{nde})
- un thème ou un courant littéraire (le héros en 6^{ème}, étudier l'histoire littéraire en 2^{nde} ...)
- un point de méthode dans la lecture des textes (le repérage d'une thèse dans un texte argumentatif, ellipse et retour en arrière en 4^{ème}, lire une scène de théâtre en 1^{ère} ...)

* *dans le cas des dossiers Langues anciennes (latin ou grec)*, le jury a, par exemple, proposé (chapitre entier ou partiel) la découverte du génitif absolu en grec à partir d'un texte de Sophocle sur la mort d'Héraclès ou l'initiation à la notion de déclinaison latine dans un manuel de 5^{ème}.

2°) une épreuve écrite d'examen de Brevet des collèges, d'EAF ou de Bac Latin ou Grec (analyse d'une épreuve ou, éventuellement, confrontation entre deux). Les sujets de Bac Latin ou Grec (épreuve écrite obligatoire des séries L) invitaient à une analyse des compétences qu'ils permettaient d'évaluer, de leur difficulté, de la progressivité des questionnaires soumis aux élèves candidats ...

Les sujets de Brevet ou d'EAF étaient à comparer, par deux, dans le cadre d'une même thématique ou d'un même objet d'étude.

3°) un document de professeur(s) : par exemple, une séquence d'ouverture au latin en classe de 5^{ème} élaborée par un professeur pour ses propres élèves.

4°) une confrontation entre les différents traitements d'un même texte, d'une même notion, d'un même point de langue dans plusieurs manuels de même niveau (la rencontre entre Julien et Mme de Rênal dans deux manuels de 4^{ème} ; l'apprentissage du génitif absolu dans deux manuels de grec de 3^{ème}) ou de niveaux différents (*Le loup et l'agneau* dans trois manuels de 6^{ème}, 4^{ème} et 1^{ère} ; l'apprentissage de la ponctuation dans deux manuels de 6^{ème} et de 5^{ème}).

4- Quelles sont les attentes du jury quant au contenu de l'exposé ?

a) Quelle orientation donner à son exposé ?

Il est bien évident qu'on ne construira pas son exposé de la même manière selon que le dossier forme un tout ou se présente comme une confrontation d'extraits de sources différentes. Dans un cas, il s'agit d'analyser la logique, la cohérence, la progressivité d'un ensemble qui pourrait être proposé à des élèves. Dans l'autre, l'entreprise consiste à établir des comparaisons, à apprécier les points forts et les points faibles de documents regardés en parallèle.

Les candidats auront tout intérêt à prendre garde à la formulation de la question que leur pose le bulletin de tirage, et qui les invite toujours à s'orienter dans une certaine démarche. Celle-ci n'est jamais seulement descriptive, mais toujours analytique et critique. Combien de fois le jury a-t-il eu, cette année encore, à déplorer que des exposés soient restés exagérément descriptifs ! A l'inverse, il a apprécié que les prestations des candidats soient guidées par une véritable problématique, un authentique questionnement critique, gage de la réflexion didactique d'un futur professeur. Savoir prendre du recul par rapport aux documents et progressions tout faits qu'un enseignant peut trouver ici ou là pour guider son travail, est l'une des qualités que l'épreuve sur dossier permet d'évaluer.

b) Que faire des textes littéraires contenus dans un dossier ?

La question est d'importance au regard des nombreuses dérives observées par le jury 2009 dans les prestations de candidats victimes de l'un des deux écueils suivants.

Une candidate qui avait à étudier un dossier portant sur le blason littéraire (objet d'étude : l'éloge et le blâme en 2^{nde}) a consacré plus de la moitié de son temps d'exposé à une explication détaillée d'un texte de Marot qui y figurait. Il y avait là manifestement erreur sur la nature de l'épreuve, cette candidate ayant sans doute pensé qu'il était de son devoir d'analyser le poème comme si elle passait l'épreuve d'explication d'un texte français.

A l'inverse, pour un dossier portant sur la description en classe de 5^{ème} et qui ne comportait qu'un texte littéraire (la vision des Halles au petit matin dans *Le Ventre de Paris*), une commission a vécu la désagréable expérience d'entendre parler, pendant presque une demi-heure, de décroissement, de démarche inductive, d'activité de l'élève de manière très générale, sans qu'à aucun moment le texte de Zola soit évoqué de manière précise.

Le passage salvateur entre cette Charybde et cette Scylla se situe raisonnablement dans un juste milieu fécond et concret. Il importe en effet de lire soigneusement chaque texte composant le support d'un dossier, et de ne considérer l'appareil didactique des questions et activités qu'après s'être soi-même interrogé sur l'intérêt que le texte en question peut présenter pour des élèves. Cela permet d'avoir ensuite sur l'appareil didactique une approche à la fois ouverte et critique.

Le jury attend que le candidat évalue précisément la pertinence et la cohérence de cet appareil didactique (les notes, les questions d'observation et d'analyse, les prolongements de recherche ou d'écriture) par rapport à la lettre du texte que les élèves auront sous les yeux. Comment y parvenir si l'on se contente d'expliquer soi-même le texte (ce n'est pas l'objet de l'épreuve), ou si l'on ne s'y réfère jamais de manière précise ? On peut par exemple montrer que telle question de l'appareil didactique est ou n'est pas pertinente, si l'on se place du point de vue de l'élève, pour faire émerger telle singularité du texte, ou que telle singularité du texte qu'on souhaite faire découvrir à une classe n'est induite par aucune incitation du manuel.

Le jury n'attend donc ni explication des textes littéraires du dossier, ni transformation de ceux-ci en prétextes à bavardage didactique, mais réflexion concrète sur la question de savoir comment conduire au mieux une classe vers l'objectif visé par le dossier.

c) comment ne pas perdre de vue le bon cap ?

Le jury, pour conclure sur ce point, insiste sur le fait que la qualité essentielle attendue des candidats est le bon sens. Eu égard à un niveau de classe et à un objectif recherché, il conviendra de se poser les questions élémentaires mais fondamentales que dicte le bon sens :

- les lectures et activités proposées dans le dossier entrent-elles dans le cadre des programmes en vigueur ?
- leur difficulté, leur progressivité, leur volume sont-ils adaptés au niveau de la classe ? Est-il par exemple raisonnable de faire traduire, presque sans aide, à des élèves hellénistes de 3^{ème}, une longue tirade de Sophocle évoquant la mort d'Héraclès ?
- les activités sont-elles pertinentes par rapport à l'objectif visé ?
- les élèves y trouveront-ils l'occasion de s'enrichir par les savoirs et savoir-faire qu'ils pourront construire, mais aussi par la curiosité, le goût, voire l'admiration que ces activités de lecture pourront susciter en eux ?

Qu'on ne voie surtout pas ici la proposition d'un plan valide pour tout exposé, mais le rappel des questions qu'un candidat ne doit jamais perdre de vue pendant son temps de préparation.

5- Comment bien présenter son exposé ?

À travers cette épreuve orale, le jury entend vérifier qu'un candidat est apte à la communication orale, préfiguration de ce que sera l'activité quotidienne du professeur devant ses élèves.

Cette observation initiale a notamment pour but de dissuader la tentation, trop souvent observée encore cette année, de « l'écrit lu ». Des candidats qui lisent devant la commission un exposé entièrement rédigé pendant les deux heures de préparation ne font pas la preuve de leur aptitude à communiquer en regardant les destinataires de leur discours, ni à improviser leur langage à partir d'un canevas non rédigé élaboré lors de la phase préparatoire.

Il importe également – les précédents rapports l'ont maintes fois signalé – de gérer son temps avec exactitude, en conformité avec le volume de ce que l'on a à dire, dans la limite impérative de la demi-heure. Il est par ailleurs inutile de vouloir à tout prix utiliser les trente minutes imparties si l'on se condamne par là même à un remplissage stérile : mieux vaut un exposé plus court et plus dense qu'un délayage étiré jusqu'à l'ennui.

Outre cette question de la gestion du temps, le jury souhaite, dans la lignée des rapports précédents, insister sur le fait qu'un professeur de français doit s'exprimer dans une langue précise et correcte. On aimerait, par exemple, ne plus avoir à entendre des formules comme « de par » ou « au final », des incorrections comme « rapprocher à » ou « comparaison à ». Il serait appréciable également que l'interrogation indirecte ne donne plus lieu à l'inversion du sujet comme dans l'interrogation directe, ou que des impropriétés cessent d'émailler fâcheusement les exposés, comme lorsque « le prof donne des exo » ou lorsqu' il « convoque les auteurs »...

Ces négligences ou sacrifices à une certaine mode ne sont pas bienvenus dans un concours de recrutement de futurs professeurs dont on attend qu'ils soient capables, en classe, d'enseigner dans une langue courante mais soignée.

Cette apparition du langage parlé, voire familier, qui ne se limite pas aux seuls exemples cités, dans les exposés de certains candidats, est d'autant plus singulière, qu'elle s'accompagne assez souvent d'un verbiage savant, quelquefois obscur et pas toujours maîtrisé. Là encore, le bon sens commande de s'exprimer dans la langue du juste milieu, compréhensible par des élèves, mais ne s'abaissant jamais à encourager chez eux le relâchement coupable d'un langage sans surveillance.

6- Pourquoi et comment réussir l'entretien ?

Il conviendrait également que les candidats comprennent mieux l'importance de la seconde partie de l'épreuve, au cours de laquelle tout peut encore se jouer. Combien d'entre eux, pensant avoir donné le meilleur d'eux-mêmes lors de l'exposé initial, oublient ensuite de rester combatifs et ne voient dans l'entretien qu'un prolongement quelque peu formel d'une évaluation désormais immuable. C'est une regrettable erreur de le croire.

Au contraire, le jury compte sur cet entretien pour pouvoir juger de la réactivité des candidats. C'est alors le bon moment pour revenir, à l'invitation des interrogateurs, sur des aspects confus, inaboutis, voire erronés de l'exposé. Il ne faut donc pas craindre de s'y montrer nuancé vis-à-vis de ce qu'on a pu dire déjà, de clarifier un élément d'analyse ou de jugement du dossier, de faire preuve d'autocritique le cas échéant. Le jury apprécie que des candidats sachent, au besoin, réorienter leur lecture du dossier ; inversement, la redite pure et simple des propos initiaux ne saurait justifier que la note progresse entre les deux parties de l'épreuve.

Or c'est bien de cela qu'il s'agit : entre la note provisoire sur laquelle le jury s'est accordé à huis clos lors de la brève interruption séparant les deux parties de l'épreuve, et la note définitive que le candidat obtiendra à l'issue de l'entretien, et qui ne peut être qu'égale ou supérieure à la première, les écarts sont susceptibles d'être très grands.

C'est pourquoi le candidat le plus combatif, le plus apte à mettre en question de façon cohérente ses orientations initiales, peut espérer se voir récompensé par une amélioration substantielle de sa note, espoir dont se privent automatiquement celui ou celle qu'habitent, à l'amorce de l'entretien, la résignation ou, plus simplement encore, l'impression que tout est joué.

Soyons concrets : lors de cet entretien, il importe de se montrer, hors de tout revirement opportuniste, apte à revenir, avec réflexion et argumentation, sur des orientations que l'on avait pu prendre de manière inconsidérée ou superficielle.

Le candidat ne craindra pas non plus de dire franchement quel usage il serait prêt à faire du dossier devant une classe, ni de profiter des sollicitations des interrogateurs pour suggérer soit des utilisations différentes des documents proposés, soit des pistes de prolongement ou d'élargissement vers d'autres documents. À cet égard, le jury apprécie de pouvoir constater non seulement la réactivité d'un candidat, gage de sa potentielle aisance devant des élèves, mais aussi l'étendue de sa culture littéraire au premier chef, historique et artistique plus largement.

Que tous les candidats qui se préparent au concours soient persuadés que s'ils se conforment aux conseils ici prodigués, le jury aura plaisir à récompenser leurs qualités et leurs efforts.