



Concours du second degré – Rapport de jury

Session 2010

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

Composition du jury 2010

Rapport du Président

Rapport sur la composition française

Rapport sur la version latine

Rapport sur la version grecque

Rapport sur l'explication d'un texte français

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

Rapport sur l'épreuve sur dossier

COMPOSITION DU JURY 2010

Président :

M. Charles MAZOUER
Professeur des universités

Académie de Bordeaux

Vice-présidents :

M. Éric FOULLON
Professeur des universités

Académie de Toulouse

Mme Sabine LUCIANI
Professeur des universités

Académie de Grenoble

Secrétaire général :

M. Henri MARGULIEW
Inspecteur d'académie/inspecteur pédagogique régional

Académie de Versailles

Membres de jury :

M. Daniel BACHELET
Professeur agrégé

Académie de Grenoble

Mme Pascale BARILLOT
Professeur agrégé

Académie de Versailles

Mme Malika BASTIN-HAMMOU
Maître de conférences des universités

Académie de Grenoble

M. Thierry BAUDAT
Professeur agrégé

Académie de Paris

Mme Marine BRETIN-CHABROL
Maître de conférences des universités

Académie de Lyon

M. Thierry BRIGANDAT
Professeur agrégé

Académie de Nantes

Mme Emmanuèle CAIRE
Professeur des universités

Académie d'Aix-Marseille

M. Pierre Alain CHIFFRE
Inspecteur d'académie/inspecteur pédagogique régional

Académie de Nancy-Metz

M. Augustin D'HUMIERES
Professeur agrégé

Académie de Créteil

Mme Anne DE CREMOUX
Maître de conférences des universités

Académie de Lille

Mme Bénédicte DELIGNON
Maître de conférences des universités

Académie de Lyon

Mme Laure ÉCHALIER
Maître de conférences des universités

Académie de Montpellier

Mme Aline ESTÈVES
Maître de conférences des universités

Académie de Montpellier

Mme Anne-Marie FAVREAU-LINDER
Maître de conférences des universités

Académie de Clermont-Ferrand

Mme Michèle GALLY

Professeur des universités	Académie d'Aix-Marseille
Mme Sophie GOTTELAND Maître de conférences des universités	Académie de Bordeaux
M. Thomas GUARD Maître de conférences des universités	Académie de Besançon
Mme Michèle GUÉRET-LAFERTE Maître de conférences des universités	Académie de Rouen
Mme Françoise JOURDAN Professeur agrégé	Académie de Bordeaux
Mme Stavroula KEFALLONITIS Maître de conférences des universités	Académie de Lyon
M. Guilhem LABOURET Professeur agrégé	Académie de Versailles
Mme Mireille LAURENT Inspecteur d'académie/inspecteur pédagogique régional	Académie de Grenoble
M. Karim MANSOUR Professeur agrégé	Académie de Bordeaux
M. Guillaume NAVAUD Professeur agrégé	Académie de Rennes
M. Daniel NIGOUL Professeur agrégé	Académie de Montpellier
Mme Maryse PALEVODY Professeur de Chaire supérieure	Académie de Toulouse
Mme Sylvie PEDROARENA Professeur agrégé	Académie de Besançon
M. Hervé PRIGENT Inspecteur d'académie/inspecteur pédagogique régional	Académie de Rennes
Mme Danièle SABBAH Maître de conférences des universités	Académie de Bordeaux
Mme Anne VIALLE Professeur agrégé	Académie de Bordeaux
Mme Catherine WEIL Professeur agrégé	Académie de Versailles
Mme Sabine WILLEM-AUVERLOT Professeur agrégé	Académie de Paris

RAPPORT DU PRÉSIDENT

Exceptionnellement, eu égard aux circonstances, ce rapport comprendra deux volets : un bilan du concours 2010 et des indications sur le nouveau concours 2010-2011.

I. Le concours 2010

Éléments statistiques commentés

CAPES externe : bilan d'admissibilité

Nombre de candidats inscrits :	384		
Nombre de candidats non éliminés :	289	soit : 75.26	% des inscrits

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

Nombre de candidats admissibles	239	soit : 82.70	% des non éliminés.
---------------------------------	-----	--------------	---------------------

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité

Moyenne des candidats non éliminés	0084.94 (soit une moyenne de : 09.44 /20)
Moyenne des candidats admissibles	0093.71 (soit une moyenne de : 10.41 /20)

Rappel

Nombre de postes :	170
Barre d'admissibilité	0060.50 (soit un total de : 06.72 /20)

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

CAPES externe : bilan d'admission

Nombre de candidats admissibles	242		
Nombre de candidats non éliminés :	215	soit : 88.84	% des admissibles

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

Nombre de candidats admis sur liste principale	170	soit : 79.07	% des non éliminés.
Nombre de candidats inscrits sur liste complémentaire	0		
Nombre de candidats admis à titre étranger	0		

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

Moyenne des candidats non éliminés	196.20	(soit une moyenne de : 10.33 /20)
Moyenne des candidats admis sur la liste principale	0212.26	(soit une moyenne de : 11.17 /20)

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Moyenne des candidats non éliminés	104.51	(soit une moyenne de : 10.45 /20)
Moyenne des candidats admis sur la liste principale	0115.35	(soit une moyenne de : 11.53 /20)

Rappel

Nombre de postes :	170
Barre de liste principale	0157.00 (soit un total de : 08.26 /20)

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

Le nombre des postes mis en concours a progressé (170 au lieu de 150), alors même que le nombre des candidats ne cesse de baisser d'année en année (508 en 2008, 439 en 2009, 384 en 2010), et sévèrement. Le rapport entre les inscrits et les admissibles, et le rapport entre les admissibles et les admis deviennent donc plus favorables ; ainsi, 79 % des admissibles ont été admis (60,78 % l'an dernier).

La barre d'admissibilité a été fixée à 6,72 afin de donner leur chance au plus grand nombre de candidats ; 242 furent entendus à l'oral.

Après débat, le jury a finalement décidé de fixer la barre d'admission à 8,26 / 20, afin de pourvoir tous les postes, et malgré le résultat médiocre des derniers admis. Les examinateurs ont estimé que les derniers des admis avaient les ressources suffisantes pour améliorer leurs capacités au fil des années d'enseignement.

Au demeurant, la moyenne générale des candidats admis est supérieure à 11/20 : le CAPES de Lettres classiques reste bien un concours sérieux.

CAFEP externe Bilan d'admissibilité

Nombre de candidats inscrits :	93		
Nombre de candidats non éliminés :	70	soit : 75.27	% des inscrits

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

Nombre de candidats admissibles	47	soit : 67.14	% des non éliminés.
---------------------------------	----	--------------	---------------------

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité

Moyenne des candidats non éliminés	0075.61 (soit une moyenne de : 08.40 /20)
Moyenne des candidats admissibles	0090.14 (soit une moyenne de : 10.02 /20)

Rappel

Nombre de postes :	40	
Barre d'admissibilité	0060.50	(soit un total de : 06.72 /20)

(Total des coefficients des épreuves admissibilité : 9).

CAFEP Externe : bilan d'admission

Nombre de candidats admissibles	47	
Nombre de candidats non éliminés	43	soit : 91.49 % des admissibles.

Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire (AB, CB, 00. 00, NV)

Nombre de candidats admis sur liste principale	33	soit :	76.74	% des non éliminés
Nombre des candidats inscrits sur liste complémentaire	0			
Nombre de candidats admis à titre étranger	0			

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

Moyenne des candidats non éliminés	198.14	(soit une moyenne de : 10.43 /20)
Moyenne des candidats admis sur liste principale	0218.30	(soit une moyenne de : 11.49 /20)

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Moyenne des candidats non éliminés	106.70	(soit une moyenne de : 10.67 /20)
Moyenne des candidats admis sur liste principale	0120.45	(soit une moyenne de : 12.05 /20)

Rappel

Nombre de postes	40	
Barre de la liste principale	0157.50	(soit un total de : 08.29 /20)

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

Pour des raisons qui échappent au Président, le nombre des postes à ce concours du privé fait le yo-yo : 20 en 2008, 12 en 2009, 40 en 2010 – le nombre des inscrits baissant également ici (112 en 2009, 93 en 2010).

La barre d'admissibilité a été fixée à 6,72/20 – au même niveau que celle du CAPES et pour les mêmes raisons. Le Président tient toujours à ce que la plus stricte équité soit respectée entre le CAPES et le CAFEP. Grâce au plus grand nombre des postes offerts, nous avons pu faire 47 admissibles.

En fixant la barre d'admission à 8,29/20 (chiffre équivalent de celui de la barre du CAPES), nous n'avons pu pourvoir que 33 postes – soit un peu plus de 76% des admissibles (41% en 2009). La moyenne générale des candidats admis s'élève à 11,5/20.

En somme, si le CAFEP et le CAPES se sont déroulés dans les mêmes conditions, il s'avère que le nombre de postes proposés au CAFEP a excédé cette année le niveau général des candidats à ce concours.

Les épreuves

Le Président ne saurait se substituer aux rapporteurs chargés des différentes épreuves ; il recommande vivement la lecture attentive des six rapports qui rappellent la nature et le déroulement des épreuves, les méthodes des différents exercices, et formulent des conseils utiles pour la préparation au concours dans les universités – pour autant que les épreuves de 2010 se retrouveront en 2011. Le Président remercie également 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	Inscrits	Présents	Admissibles	Moyenne des présents	Moyenne des admissibles
COMPOSITION FRANÇAISE	384	293	239	08.17	08.93
VERSION LATINE	384	293	239	10.96	12.38
VERSION GRECQUE	384	290	239	10.94	12.15

CAFEP

Épreuve	Inscrits	Présents	Admissibles	Moyenne des présents	Moyenne des admissibles
COMPOSITION FRANÇAISE	93	72	47	07.51	08.71
VERSION LATINE	93	71	47	09.89	11.86
VERSION GRECQUE	93	70	47	09.30	11.43

MOYENNE DES ÉPREUVES ORALES CAPES

Épreuves	Admissibles	Présents	Admis	Moyenne des présents	Moyenne des admis
EXPLICATION FRANÇAISE TEXTE	242	215	170	09.48	10.58
EXPLICATION TEXTE LATIN OU GREC	242	215	170	11.18	12.73
ÉPREUVES SUR DOSSIER	242	215	170	10.63	11.35

CAFEP

Épreuve	Admissibles	Présents	Admis	Moyenne des présents	Moyenne des admis
EXPLICATION FRANÇAISE TEXTE	47	43	33	10.72	11.88
EXPLICATION TEXTE LATIN OU GREC	47	43	33	09.00	10.21
ÉPREUVES SUR DOSSIER	47	43	33	11.88	13.55

Une fois encore, on constate, en ce qui concerne l'écrit, le décalage entre le résultat de la composition française et les résultats des épreuves de langues anciennes, avec un écart de deux points au détriment du français ; même quand on considère la moyenne des seuls admissibles, le français ne gagne même pas un point alors que les langues anciennes en gagnent presque deux – avec des conclusions sensiblement égales pour les deux concours.

À l'oral, on constate le même décalage entre l'explication française et l'explication d'un texte ancien, au CAPES. Curieusement, le CAFEP inverse le rapport – meilleure moyenne en français qu'en langues anciennes. Autre différence notable entre les deux concours à l'oral : la note de l'épreuve sur dossier ; la moyenne du CAPES est modeste, celle du CAFEP est nettement supérieure. Cela tient-il au fait que nombre des candidats du CAFEP sont déjà engagés dans la vie professionnelle ?

Deux conclusions s'imposent. Tous les candidats futurs doivent faire un effort sérieux sur le français dans leur préparation, comme je l'ai déjà signalé dans le rapport précédent. Un autre effort est à accomplir dans les universités pour la préparation à cette épreuve spécifique du dossier, qui prendra encore plus d'importance en 2011.

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. Le jury a reçu l'instruction d'utiliser toute l'échelle des notes, du 0/20 jusqu'au 20/20 – étant rappelé que toute notation est relative et que la moyenne de 10 correspond à la moyenne du lot de copies ou des prestations orales du concours. Il s'agit donc 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. Surtout si le nombre des postes offerts aux concours reste élevé au moment même où le nombre des candidats diminue!

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.

II. Le nouveau concours

Voici le texte officiel concernant notre CAPES:

Section lettres classiques

A. — Épreuves d'admissibilité

1° Composition française :

Composition française portant sur un sujet en relation avec les programmes de français des lycées et collèges, invitant le candidat à mobiliser sa culture littéraire et artistique.

Cette épreuve porte sur les éléments de culture littéraire approfondie, fondée sur des lectures nombreuses et variées et nourrie de solides connaissances liées aux genres, à l'histoire littéraire, à l'histoire des idées et des formes, mais aussi aux questions d'esthétique et de poétique, de création, de réception et d'interprétation des œuvres.

Au titre de la même session, le sujet peut être commun avec celui de la première épreuve du CAPES de lettres modernes.

Durée : six heures ; coefficient 3.

2° Épreuve de langues et cultures de l'Antiquité comportant :
Partie A : 12 points : - une version en langue ancienne (latin ou grec) consistant en la traduction d'un passage, choisi dans un texte de deux à trois pages fourni en édition bilingue (à l'exception du passage à traduire). La langue ancienne est choisie par le candidat au moment de l'inscription ; - et la réponse à une question d'ordre littéraire, culturel ou historique portant sur l'ensemble du texte fourni.

Partie B : 8 points: - une version en langue ancienne dans la valence qui n'a pas été choisie par le candidat pour la partie A de l'épreuve, consistant en la traduction d'un texte.

Durée : cinq heures ; coefficient 3.

L'usage d'un dictionnaire bilingue est autorisé pour les langues anciennes.

B. — Épreuves d'admission

1° Leçon portant sur les programmes des classes de collège et de lycée :
Durée de la préparation : trois heures ; durée totale de l'épreuve : une heure (exposé : quarante minutes ; entretien : vingt minutes) ; coefficient 3.

L'épreuve porte sur un texte de langue française. Elle consiste en une explication de texte assortie d'une question de grammaire référée aux programmes des classes de collège ou de lycée. La méthode d'explication est laissée aux choix du candidat. La présentation de la question de grammaire prend la forme d'un développement organisé en relation avec les programmes.

La leçon est suivie d'un entretien avec le jury au cours duquel le candidat est invité à justifier ses analyses et ses choix.

2° Épreuve sur dossier comportant deux parties : 14 points sont attribués à la première partie et 6 points à la seconde. (Durée de la préparation : trois heures ; durée de l'épreuve : une heure ; coefficient 3.)

Première partie : exposé prenant appui sur un dossier. (Présentation n'excédant pas vingt minutes ; entretien avec le jury : vingt minutes.)

L'épreuve permet au candidat de montrer : - sa culture littéraire, linguistique et professionnelle ; - sa connaissance des contenus d'enseignement et des programmes de la discipline concernée ; - sa réflexion sur l'histoire et les finalités de cette discipline et ses relations avec les autres disciplines.

L'épreuve prend appui sur un dossier composé de documents divers (textes, documents iconographiques...) en relation avec les disciplines enseignées (français, latin, grec). Le dossier comprend des questions permettant d'apprécier la réflexion pédagogique du candidat. Le candidat prépare et présente un exposé selon les thématiques et les problématiques qu'il aura déterminées.

L'entretien a pour but de vérifier la capacité du candidat à transposer ses connaissances en disciplines d'enseignement.

Seconde partie : interrogation portant sur la compétence Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable. (Présentation dix minutes, entretien avec le jury : dix minutes.)

Le candidat répond pendant dix minutes à une question, à partir d'un document inclus dans le dossier qui lui a été remis au début de l'épreuve, question pour laquelle il a préparé les éléments de réponse durant le temps de préparation de l'épreuve. La question et le document portent sur les thématiques regroupées autour des connaissances, des capacités et des attitudes définies, pour la compétence désignée ci-dessus, dans le point 3 les compétences professionnelles des maîtres de l'annexe de l'arrêté du 19 décembre 2006.

L'exposé se poursuit par un entretien avec le jury pendant dix minutes.

Ce texte est à méditer par les préparateurs et par les candidats, en lien avec les sujets « zéro » mis en ligne et qui proposent des applications pratiques

Je me contente de remarques concernant l'oral, réduit désormais à deux épreuves.

L'épreuve numéro 1, plutôt curieusement appelée « leçon », consiste essentiellement en une explication de texte, comme par le passé. À partir du prochain concours, nos candidats n'auront plus le choix, qui leur était offert par le passé, entre deux textes ; leur billet de tirage ne comportera qu'un seul texte qui sera l'objet de l'épreuve.

Attention : le texte sera assorti d'une question de grammaire – la grammaire fondamentale qui doit être enseignée dans les collèges et les lycées, et selon leurs programmes. Cette question de grammaire sera présentée sous forme d'un court développement devant le jury.

L'épreuve numéro 2 se décompose maintenant en deux parties :

- la première partie est l'épreuve sur dossier traditionnelle. Mais comme les épreuves orales de langues anciennes ont disparu, le jury sera particulièrement attentif, dans les dossiers de grec et de latin, aux connaissances en langue, littérature et culture antiques ;
- la deuxième partie est nouvelle, à la fois contestée et encore, à la date où j'écris, un peu floue dans son contenu effectif, malgré les sujets « zéro » mis en ligne. Il appartient aux préparateurs et aux candidats d'être attentifs aux informations à venir. D'ores et déjà, pour les aider, je donne ci-après un extrait de la *Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier* (B.O. n° 29 du 22 juillet 2010, pp. 11-17) ; cet extrait définit la compétence professionnelle intitulée « Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable », avec les connaissances, capacités et attitudes professionnelles à mettre en œuvre. Voici cet extrait :

Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable

Tout professeur contribue à la formation sociale et civique des élèves. En tant qu'agent public, il fait preuve de conscience professionnelle et suit des principes déontologiques : il respecte et fait respecter la personne de chaque élève, il est attentif au projet de chacun ; il respecte et fait respecter la liberté d'opinion ; il est attentif à développer une attitude d'objectivité ; il connaît et fait respecter les principes de la laïcité, notamment la neutralité ; il veille à la confidentialité de certaines informations concernant les élèves et leurs familles.

Il exerce sa liberté et sa responsabilité pédagogiques dans le cadre des obligations réglementaires et des textes officiels ; il connaît les droits des fonctionnaires et en respecte les devoirs.

L'éthique et la responsabilité du professeur fondent son exemplarité et son autorité dans la classe et dans l'établissement.

Connaissances

Le professeur connaît :

- les valeurs de la République et les textes qui les fondent : liberté, égalité, fraternité ; laïcité ; refus de toutes les discriminations ; mixité ; égalité entre les hommes et les femmes ;
- les institutions (État et collectivités territoriales) qui définissent et mettent en œuvre la politique éducative de la nation ;
- les mécanismes économiques et les règles qui organisent le monde du travail et de l'entreprise ;
- la politique éducative de la France, les grands traits de son histoire et ses enjeux actuels (stratégiques, politiques, économiques, sociaux) en comparaison avec d'autres pays européens ;
- les grands principes du droit de la fonction publique et du code de l'Éducation : les lois et textes réglementaires en relation avec la profession exercée, les textes relatifs à la sécurité des élèves (obligation de surveillance par exemple) et à la sûreté (obligation de signalement par exemple) ;
- le système éducatif, ses acteurs et les dispositifs spécifiques (éducation prioritaire, etc.) ;
- la convention internationale des droits de l'enfant ;
- ses droits et recours face à une situation de menace ou de violence ;
- l'organisation administrative et budgétaire des écoles et des établissements publics locaux d'enseignement ;
- les règles de fonctionnement de l'école ou de l'établissement (règlement intérieur, aspects budgétaires et juridiques) ;
- les caractéristiques et les indicateurs de l'école ou de l'établissement d'exercice ;
- le projet de l'école ou de l'établissement d'exercice ;
- le rôle des différents conseils (conseil d'école, conseil des maîtres, conseil de cycle, d'une part, conseil d'administration, conseil pédagogique, conseil de classe, conseil de discipline, d'autre part).

Capacités

Le professeur est capable :

- d'utiliser ses connaissances sur l'évolution et le fonctionnement du service public d'éducation nationale pour recourir aux ressources offertes ;
- de se situer dans la hiérarchie de l'institution scolaire ;
- de participer à la vie de l'école ou de l'établissement ;
- de repérer les signes traduisant des difficultés spécifiques des élèves dans le domaine de la santé, des comportements à risques, de la grande pauvreté ou de la maltraitance ;
- de contribuer, en coopérant avec des partenaires internes ou externes à l'institution, à la résolution des difficultés spécifiques des élèves ;
- de se faire respecter et d'utiliser la sanction avec discernement et dans le respect du droit.

Attitudes

Agir de façon éthique et responsable conduit le professeur :

- à faire comprendre et partager les valeurs de la République ;
- à intégrer, dans l'exercice de sa fonction, ses connaissances sur les institutions, sur l'État (son organisation et son budget), sur ses devoirs de fonctionnaire ;
- à respecter dans sa pratique quotidienne les règles de déontologie liées à l'exercice du métier de professeur dans le cadre du service public d'éducation nationale ;
- à respecter les élèves et leurs parents ;
- à respecter et faire respecter le règlement intérieur, les chartes d'usage des ressources et des espaces communs ;
- à respecter, à sensibiliser et faire respecter les droits et devoirs en matière d'usage du numérique dans la société de l'information ;

- à collaborer à la réalisation d'actions de partenariat engagées entre l'établissement et son environnement économique, social et culturel ;
- à prendre en compte la dimension civique de son enseignement.

Charles MAZOUER
Septembre 2010



EBE LCL 1
Repère à reporter sur la copie

SESSION 2010

**CAPES
CONCOURS EXTERNE
ET CAFEP**

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.

Tournez la page S.V.P.

À l'un de ses élèves interprétant le rôle d'Alceste dans *Le Misanthrope* de Molière, le comédien Louis Jouvet, dans sa classe au Conservatoire le 10 avril 1940, affirme : « Le classique meurt par habitude ».

Sans vous limiter au genre théâtral, vous commenterez et discuterez cette affirmation en vous appuyant sur des exemples précis.

Rapport sur la composition française établi par M. Augustin D'Humières

Le présent rapport a pour objectifs de livrer quelques conclusions de la lecture des 365 compositions françaises que le jury a eu à corriger cette année, et de proposer quelques pistes de correction du sujet proposé, en espérant que ces remarques pourront être d'une utilité quelconque aux futurs candidats au nouveau CAPES de Lettres classiques.

Quelques éléments chiffrés

Pour le CAFEP, la moyenne de l'épreuve s'établit à 7,51 (moyenne des admissibles : 8,71) pour 72 candidats présents (sur 93 inscrits). Pour le CAPES, la moyenne de l'épreuve s'établit à 8,17 (moyenne d'admissibilité : 8,93) pour 293 candidats présents (sur 384 inscrits).

Le choix du sujet

À l'un de ses élèves interprétant le rôle d'Alceste dans *Le Misanthrope* de Molière, le comédien Louis Jouvet, dans sa classe au conservatoire le 10 avril 1940, affirme : « Le classique meurt par habitude ». Sans vous limiter au genre théâtral, vous commenterez et discuterez cette affirmation en vous appuyant sur des exemples précis.

La citation était extraite d'un cours de Louis Jouvet au Conservatoire national supérieur d'art dramatique, le 10 avril 1940. Le professeur Jouvet fait travailler à deux de ses élèves la première scène du *Misanthrope* : « Je parle d'autre chose ; je parle uniquement de l'habitude. Je parle d'un spectacle qui ne change pas, mais qui meurt petit à petit par une absence des comédiens ; il n'y a plus de présence. Il y a des spectacles, au contraire, qui prennent de la vie parce qu'ils se déforment ; des pièces dans lesquelles les acteurs peuvent faire ce qu'ils veulent : épilucher des bigorneaux... cela donne de l'intérêt. Et c'est ce que les comédiens apportent tous les jours avec eux, par eux-mêmes, qui donne à la pièce une espèce de vie. Je parle de la pièce qui meurt par habitude. Le classique meurt par habitude ; une pièce où les comédiens s'ennuient. »

Le choix de ce sujet avait, entre autres, l'intérêt de mettre l'accent sur la difficulté majeure qui attend les futurs jeunes professeurs de Lettres classiques dans leurs salles de classe : faire vivre une littérature, classique ou pas, être capable de faire résonner la voix d'Homère, de Madame de Lafayette, ou de Flaubert, bref, être en situation de pouvoir justifier la pertinence et la nécessité de l'étude des classiques, si contestée aujourd'hui. Ce sujet de composition française nous a semblé constituer un préalable judicieux à cette captivante épreuve.

Quelques points positifs...

De la lecture des trois cent soixante-cinq copies, nous voudrions retenir quelques motifs d'encouragement : l'expression écrite est un peu moins alarmante que lors des sessions précédentes. Les copies dans lesquelles le candidat ne se donne pas la peine d'accentuer les mots, les copies truffées d'énormités syntaxiques constituent fort heureusement des exceptions, ce qui n'a pas toujours été le cas par le passé. Nous ne saurions trop inviter les futurs candidats à être extrêmement vigilants sur cet aspect de leur travail.

Les copies indigentes, du moins visiblement indigentes, où le candidat se borne à rédiger deux à trois pages sont, elles aussi, fort rares. Dans leur grande majorité, les candidats traitent le sujet avec honnêteté et sérieux, et les copies dans lesquelles on peut lire des jugements définitifs et lapidaires (« On ne peut rien comprendre au *Rouge et le Noir* si l'on n'a pas lu *Œdipe Roi* » ; « Un lecteur d'aujourd'hui est incapable de citer le nom d'un poète qui ne soit pas mort » ; ou encore : « Il ne faut pas confondre lire et délire ») sont rares.

Deux points à améliorer

Nous voudrions cependant insister sur deux défauts récurrents qui nuisent considérablement à la qualité des copies :

- l'incapacité des candidats à dégager une problématique. Certes, chacun sacrifie avec plus ou moins de bonheur à la traditionnelle analyse des termes du sujet, mais cette analyse ne débouche que rarement sur une problématique personnelle, différente de la question posée. Combien de copies,

après avoir soigneusement défini les termes de façon très scolaire, posent doctement la question : « nous allons donc voir si le classique meurt ou si le classique est bien mort, et si oui, est-ce bien par habitude ? » Un futur professeur doit être capable de dégager les enjeux fondamentaux qui se cachent derrière une citation, de montrer dès l'introduction qu'il va donner de la profondeur à sa réflexion. A lire certaines copies, on a davantage le sentiment d'assister à ces oraux oiseux d'écoles de commerce où le candidat doit soutenir un point de vue puis son contraire, sortes de figures dégradées de la *disputatio* médiévale ; nous attendons plus, nous attendons mieux d'un futur professeur de Lettres classiques. Une dissertation ne saurait se réduire à un micro-trottoir ou une enquête d'opinion, et rien n'est plus insupportable que de voir un candidat affirmer avec beaucoup d'aplomb le contraire de ce qu'il a tenté de démontrer dans la première partie du devoir.

Dans un même ordre d'idées nous ne saurions trop insister sur la nécessité de construire une démonstration ; il suffit de relever quelques transitions entre paragraphes pour s'apercevoir que les candidats nous livrent plutôt des impressions d'histoire littéraire qu'une démonstration précise : « Racine, quant à lui... » ; ou encore : « Intéressons-nous maintenant aux romantiques ». Un candidat a ainsi construit toute une partie sur la mise en scène des classiques, en égrenant ses sorties théâtrales de l'année : « J'ai vu ; ... j'ai également vu... ».

- L'absence quasi complète d'exemples littéraires précis est un deuxième constat préoccupant ; les rares fois où les auteurs sont convoqués, ils sont souvent expédiés en une phrase. Il n'est pas rare de voir un candidat conclure un paragraphe après avoir cité les noms de quatre auteurs différents, sans s'attarder sur un seul d'entre eux : « On retrouve ce thème chez Balzac et Stendhal, à un degré moindre chez Rousseau et Diderot ». Les très rares citations semblent extraites des pages roses du dictionnaire : « Qu'en un jour, en un lieu... » ; ou encore : « La principale règle est de plaire... » Celles-là ont au moins le mérite de ne pas être écorchées, ce qui n'est pas toujours le cas : « J'ai embrassé ce matin l'aube d'été ».

Pour paraphraser le titre du livre de Danièle Sallenave, nous voudrions rappeler aux candidats, que, eux, du moins, sont censés « aimer lire », et que leur goût pour la lecture, pour un auteur, pour un texte leur sera une arme autrement plus efficace pour se faire écouter d'une classe que le plus ingénieux des dispositifs pédagogiques. De fait, le jury ne saurait tenir rigueur à un candidat de vouloir faire entrer de nouveaux auteurs, Anna Gavalda, ou encore J.-K. Rowling, dans le panthéon des auteurs que l'on peut citer dans une copie de CAPES, pourvu que leurs œuvres soient analysées avec rigueur et précision. À cet égard, l'étude de la phrase « gavaldéenne » ou de l'imaginaire « rowlingien » a rarement été menée de façon convaincante.

De façon surprenante, ce sont probablement les critiques qui semblent le moins mal connus des candidats, même si là encore les exemples sont trop rarement développés. Et les copies n'en finissent plus de citer Jauss et son « horizon d'attente » ou son « écart esthétique », Eco, pour l'ouverture du sens. Faute d'être développées de façon pertinente, ces références « mécaniques » desservent l'argumentation plus qu'elles ne la renforcent.

Le jury a eu cette année la surprise de voir apparaître quelques copies qui invoquent à l'appui de leur démonstration « les instructions officielles du ministère ». Loin de mésestimer la qualité de ces textes, nous voudrions cependant rappeler aux candidats qu'en matière de composition française, ils doivent surtout convoquer les « savoirs vraiment savants » pour reprendre l'heureuse terminologie d'un éminent « didacticien ». Que les candidats amateurs de bulletins officiels et autres circulaires se rassurent, ils trouveront, dans la nouvelle mouture du CAPES, des épreuves appropriées où ils pourront faire montre de tous leurs savoirs et de savoir-faire... Nous voudrions que la composition française demeurât un terrain d'expression privilégié pour les étudiants qui aiment la littérature, et veulent transmettre cet amour des textes à une classe.

Quelques pistes de correction

Peu de candidats ont semblé s'intéresser à la date mentionnée dans la citation, celle du 10 avril 1940, un mois jour pour jour avant le début de l'invasion allemande en France, à l'issue de laquelle c'est beaucoup plus qu'une littérature classique qui allait être remise en cause. Cette évocation de l'immédiat avant-guerre pouvait inviter le candidat à évoquer la relecture des mythes antiques, à travers un auteur comme Giraudoux, dont le nom peut difficilement se dissocier de celui de Jouvet. Ce fut rarement le cas.

Des différentes définitions possibles du terme « classique », celle d'un classique au sens d'une œuvre « qu'on étudie dans les classes », qui est « digne de former les esprits » est celle qui a, à juste titre, été le plus souvent retenue par les candidats. Est classique ce qui mérite d'être retenu par

les siècles et a valeur d'exemple. Pour autant, le jury n'a pas souhaité limité le sujet à une acception du classique, et n'a pas pénalisé d'emblée les candidats qui avaient orienté leur copie autour du théâtre classique, ou de l'idéal classique, à partir du moment où la copie proposait une réflexion construite et cohérente.

Le verbe « mourir » ne semble pas avoir posé de problème particulier aux candidats : une œuvre meurt quand elle cesse d'être lue, quand elle cesse d'intéresser.

En revanche, beaucoup de copies ont, de façon très pertinente, noté l'aspect paradoxal de l'expression « mourir par habitude », au point d'en faire même la problématique centrale de leur copie. L'habitude, c'est l'arrêt de toute forme d'étonnement. Le classique ne porte-t-il pas en lui cette mort, justement parce qu'il est classique, c'est-à-dire, enseigné, répété, imité ? Beaucoup de copies ont noté dès l'introduction ce paradoxe d'une familiarité, d'une « habitude » du classique qui serait à la fois cause de sa survie, et de sa mort. Mais l'expression « mourir par habitude » supposait aussi l'idée d'un mouvement circulaire, répétitif, d'un renouvellement des œuvres : la mort du classique n'est-elle pas une renaissance perpétuelle ? Ne serait-ce pas dans le mouvement-même de sa propre mort que le classique trouverait sa signification véritable ?

Plan possible proposé

I) Comment devient-on classique ? Vie et mort d'un classique

I.1 Un texte qui rompt les habitudes

Le texte classique est d'abord un texte aux antipodes de l'habitude, qui a nécessairement un côté subversif.

1.2. Un texte qui passe l'épreuve du temps

Le texte classique est un texte qui « dit quelque chose sur la nature humaine », qui échappe aux tendances du temps.

1.3 Un destin tragique

Par le fait-même d'être décrétée « classique » l'œuvre perd cet aspect de nouveauté, d'inconnu.

II) Dans la notion de modèle, il y a tous les ingrédients de la mort de l'œuvre

2.1 Un référent à dépasser

C'est par comparaison avec le classique que l'on perçoit l'originalité d'une œuvre. On peut prendre pour exemple les mises en scène dites « modernes », essentiellement marquées par la volonté de détruire tout ce qui est classique.

2.2 La négation de la lecture

La dimension scolaire et la « dignité » du classique tue toute intimité entre le lecteur et l'œuvre.

2.3 La fermeture du sens

Le classique ne meurt que lorsqu'une interprétation commence à s'imposer.

III) Modernité du classique

3.1 Une source inépuisable d'interprétations

Ce qui meurt dans un texte classique, c'est une approche scolaire du texte. Le propre de l'œuvre qui passe l'épreuve du temps est justement de n'avoir « jamais fini de dire ce qu'elle a à dire ». Ce sont

ces remises en question permanentes qui assurent la survie du classique. Le classique est d'abord un horizon à dépasser, et par ce dépassement-même il acquiert une nouvelle signification.

3.2 Le rôle du critique

Le rôle du critique est précisément de faire revivre une œuvre figée dans une interprétation

3.3 « L'habitude morphogène » ou les enjeux de l'Intertextualité.

La ré-écriture est une rupture d'habitude, et « la meilleure façon de donner vie à un texte est de jouer avec lui ». Pour subvertir une œuvre, il faut la connaître parfaitement. À cet égard, on peut dire que le classique survit grâce à l'habitude.

En conclusion, qu'il nous soit permis de reprendre cet extrait de *Clio*, de Charles Péguy, qui, nous l'espérons, pourra guider les futurs candidats, dans leurs premiers pas de professeurs :

« *Pour lire Homère. Pour mieux connaître Homère. Faites comme moi, dit-elle. Prenez Homère. Faites comme il faut toujours faire. Avec les plus grands. Et surtout peut-être avec les grands. Ne vous dites pas : Il est grand. Non, ne vous dites pas cela. Ne vous dites rien. Prenez le texte. Ne vous dites pas : C'est Homère. C'est le plus grand. C'est le plus vieux. C'est le patron. C'est le père. Il est le maître de tout. Et notamment il est le maître de tout ce qu'il y a jamais eu de plus grand dans le monde, qui est le familier. Prenez le texte. Et qu'il n'y ait rien entre vous et le texte. Surtout qu'il n'y ait pas de mémoire. Permettez-moi de vous le dire et j'ai peut-être entre toutes le droit de vous le dire : Qu'il n'y ait aucune *histoire* entre vous et le texte. Et permettez-moi de vous dire même ceci : qu'il n'y ait entre le texte et vous en un sens aucune admiration, aucun respect. Prenez le texte. Lisez comme si ce fût un volume sorti la semaine dernière de chez Émile-Paul. Sans aucune interférence, sans aucun apprêt, sans aucune cérémonie, sans aucune intercalation, car la voilà bien la véritable interpolation. Comme si chacun de ces *chants*, chacune de ces *rapsodies* était de quinzaine en quinzaine, de semaine en semaine un cahier que vous viendriez de faire paraître. Comme si ce fût la dernière *nouveauté*. Je prends à dessein cette expression de librairie. Sans précaution. Sans attente. Sans émoussement. »*



EBE LCL 2
Repère à reporter sur la copie

SESSION 2010

**CAPES
CONCOURS EXTERNE
ET CAFEP**

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.

Quelques vers sur une poudre dentifrice

Lorsque certains proches de son épouse accusèrent Apulée de l'avoir ensorcelée par des pratiques magiques, ils firent feu de tout bois pour tracer de lui un portrait défavorable ; c'est ainsi qu'il se vit reprocher ses oeuvres de poésie légère. Il se défend contre ces attaques dans son plaidoyer.

Primo igitur legerunt¹ e ludicris meis epistolium de dentificio uorsibus scriptum ad quendam Calpurnianum, qui cum aduersum me eas litteras promeret, non uidit profecto cupiditate laedendi, si quid mihi ex illis fieret criminis, id mihi secum esse commune. Nam petisse eum a me aliquid tersui dentibus uorsus testantur :

Calpurniane, salue properis uorsibus.
Misi, ut petisti, tibi munditias dentium,
nitelas oris ex Arabicis frugibus,
tenuem, candificum, nobilem puluisculum,
complanatorem tumidulae gingiuulae,
conuerritorem pridianae reliquiae,
ne qua uisatur tetra labes sordium,
restrictis forte si labellis riseris.

Quaeso, quid habent isti uorsus re aut uerbo pudendum, quid omnino quod philosophus suum nolit uideri ? Nisi forte in eo reprehendendus sum, quod Calpurniano puluisculum ex Arabicis frugibus miserim, quem² multo aequius erat spurcissimo ritu Hiberorum, ut ait Catullus, sua sibi urina « dentem atque russam pumicare gingiuam »³.

Vidi ego dudum uix risum quosdam tenentis, cum munditias oris uidelicet orator ille aspere accusaret et dentificium tanta indignatione pronuntiaret, quanta nemo quisquam uenenum. Quidni ? crimen haud contemnendum philosopho, nihil in se sordidum sinere, nihil uspiam corporis aperti immundum pati ac fetulentum, praesertim os, cuius in propatulo et conspicuo usus homini creberrimus, siue ille cuiuspiam osculum ferat seu cum quiquam sermocinetur siue in auditorio dissertet siue in templo preces alleget : omnem quippe hominis actum sermo praeit, qui, ut ait poeta praecipuus, dentium muro proficiscitur.

APULÉE, Apologie VI, 1 - VII, 4.

¹ Sujet de *legerunt* : « ils » = les accusateurs d'Apulée.

² Comprendre : (*cum*) *multo aequius erat (eum) [...] dentem atque russam pumicare gingiuam.*

³ Catulle, 39, 19. Coutume des Hibernes bien connue dans l'Antiquité et souvent moquée.

Rapport sur la version latine établi par Mme Laure Échalier

Le texte choisi cette année par le jury était tiré de l'*Apologie* d'Apulée. Comme l'expliquait le paragraphe d'introduction, ceux qui ont intenté contre Apulée un procès pour magie se sont efforcés de le peindre sous de noires couleurs; ils ont notamment voulu voir une contradiction entre le fait de se prétendre philosophe et celui d'être « bien fait de sa personne et d'une égale éloquence en grec et en latin » (*Apol.* IV, 1) ; dans cette contradiction se lisait pour eux la duplicité d'Apulée. Pour détourner ces premières attaques, les moins sérieuses, Apulée use avant tout de l'ironie; il y trouve l'occasion de ridiculiser ses adversaires, présentés à la fois comme stupides et ignares et pour s'affirmer, en contraste, homme de lettres et philosophe. C'est ainsi qu'il ne se prive pas du plaisir de citer à nouveau, en les lisant certainement avec art, les vers de sa composition. Par ses arguments de bon sens et les nombreuses références culturelles dont il use, il fait du juge auquel s'adresse sa plaidoirie, ainsi que du public, ses alliés contre ses adversaires incultes. Dans le dernier paragraphe, encore une fois destiné à un auditoire cultivé, il élève le débat et rejoint un lieu commun de la philosophie, l'éloge de l'ordonnance du corps humain, que l'on trouve par exemple chez Cicéron, *De Natura Deorum*, II, 133-153; logiquement, Apulée y privilégie l'éloge de la bouche.

Le passage offrait donc la particularité de présenter, au milieu d'un plaidoyer, un court extrait de l'œuvre poétique de l'auteur. Ce mélange de prose et de vers, que l'on trouve par exemple dans le *Satiricon* de Pétrone ou certaines lettres de Pline le Jeune, aurait pu décontenancer les candidats ; cela n'a pas été le cas. Le jury a été très satisfait de constater que le sens général du texte avait été le plus souvent bien compris : la moyenne générale des copies, de 10.96/20 (9.89 pour le CAFEP), en est la preuve. La bonne maîtrise des quelques passages syntaxiquement plus complexes a permis à certaines copies de s'assurer de très bons résultats, voire d'excellents lorsqu'elles ont su y ajouter l'élégance de la traduction. Le jury n'a ainsi pas hésité à octroyer plusieurs fois la note de 20/20.

L'usage est que les rapports reviennent sur un certain nombre des difficultés rencontrées par les candidats afin d'aider ceux qui passeront le concours les années suivantes à mieux s'y préparer. La session 2010 est la dernière où les candidats au concours du CAPES de Lettres Classiques auront pu se voir proposer une version latine en 4 heures. Nous espérons que nos conseils garderont leur utilité pour tous ceux qui, dès l'automne, affronteront la nouvelle épreuve qui leur sera proposée.

Nous ne reviendrons pas sur le fait qu'un texte doit avoir un sens et que chacune des phrases qui le composent doit également en avoir un ; dans la traduction d'un extrait de plaidoirie, consacré à la question fort quotidienne du nettoyage des dents, on aurait pu espérer ne pas voir certaines copies être de vastes non-sens. Il nous paraît plus profitable de montrer ici comment une lecture attentive du texte, un usage raisonné du dictionnaire, puis une relecture active du premier jet d'une traduction permettent d'éviter un certain nombre d'erreurs de compréhension ou de traduction. Nous expliciterons d'abord, au fil du texte, l'argumentation d'Apulée et, reviendrons, ce faisant, sur un certain nombre de points qui ont été fréquemment mal compris. Dans un second temps, nous développerons quelques réflexions nées des fautes de syntaxe les plus fréquemment observées.

Le jury se félicite du fait que la majorité des copies n'ait pas révélé de lourdes confusions morphologiques ; les formes archaïques, notamment, n'ont le plus souvent posé aucun problème aux candidats. Cependant, le bon usage du dictionnaire demeure un art difficile. Alors qu'on recommande régulièrement et très justement de posséder assez bien le vocabulaire fondamental de la langue latine pour ne pas recourir au *Gaffiot* pour les mots les plus courants, une rapide vérification aurait pu permettre à un nombre très élevé de candidats, *utriusque linguae periti*, de ne pas confondre *lego* avec son homonyme grec et de ne pas traduire *legerunt* (l.1) par « ils dirent ». Inversement, beaucoup n'ont pas su s'affranchir du dictionnaire qui présentait *Calpurnianus* uniquement comme adjectif : « de la famille Calpurnia, de Calpurnius ». Les candidats ont alors fait de Calpurnia une femme (« pour une certaine Calpurnia », « un membre de la famille de Calpurnia ») ou de Calpurnius un nom de ville (« un certain homme de Calpurnius ») ou ont même additionné les deux : « quelque dame de Calpurnius ». Or *quendam Calpurnianum* (l.2) ne peut se traduire autrement que par « un certain Calpurnianus », nom d'homme, dérivé fort normalement de *Calpurnius*, comme *Octavianus* le fut d'*Octavius*; seulement, il est évident que le *Gaffiot* ne peut citer absolument tous les noms propres que l'on rencontre dans la littérature romaine.

C'est avec humour qu'Apulée montre d'abord que Calpurnianus, qui a fourni le poème aux adversaires d'Apulée, est aussi coupable que lui s'il existe en cette pièce quelque chose dont on puisse lui faire grief. Les candidats ont eu raison, quoique le texte latin ne le fit pas, de mettre en valeur le sujet de l'infinitive de la l. 4 : « c'est lui qui m'a demandé quelque chose pour se laver les

dents ». Les vers montrent effectivement (*testantur*) que Calpurnianus a demandé (*ut petisti* l.6) une poudre qui assure son hygiène buccale. Après avoir traduit le poème qui annonce l'envoi d'une poudre (*puluisculum* l.8), on ne pouvait plus comprendre *aliquid tersui dentibus* (l.4) comme « une manière de se laver les dents », « des renseignements sur le nettoyage des dents » ou pire « une pièce de vers destinée au nettoyage des dents ». Ce billet a été écrit pour accompagner l'envoi d'un objet, c'était pratique courante dans l'antiquité ; le livre XII des *Épigrammes* de Martial est par exemple entièrement consacré à ce genre de pièces.

Le poème fait, avec légèreté et élégance, l'éloge du dentifrice. Mots rares, néologismes et diminutifs lui donnent un caractère précieux qui contraste avec la banalité du sujet évoqué. Il a généralement été bien compris ; la gageure était de les traduire avec élégance et certaines copies proposent de belles réussites qui ont été valorisées par le jury. Quelques candidats se sont notamment souvenus que le temps de la rédaction d'une lettre était évoqué au passé en latin, au présent en français, et ont traduit justement *misi* par un présent : « je t'envoie ». Le caractère recherché du poème aurait dû en revanche garantir les candidats contre quelques traductions malvenues : outre le peu d'intérêt de l'usage d'un dentifrice pour contenir de tels débordements, *labes sordium* (l. 11) ne saurait être « la chute, la ruine ou l'effondrement des saletés », cette image sordide venant trop brutalement rompre l'unité de ton du poème. Un peu de logique aurait également dû inciter les candidats à suivre le *Gaffiot* quand il indiquait, avec ce passage en référence, que *labellis restrictis* pouvait signifier « les lèvres serrées ». Traduire « afin qu'aucune tache de saleté ne soit visible si tu souris les lèvres serrées » n'a aucun sens. De même, traduire *os* par « le visage » et non par « la bouche » dans un poème consacré au soin des dents relève du faux-sens. À la ligne 11, l'adjectif *teter* (*taeter*) n'a souvent pas été reconnu, les candidats préférant y voir un étrange hellénisme (« quatre »). Mais le fait que *labes uisatur* soit au singulier aurait dû leur montrer qu'ils faisaient fausse route et qu'il ne s'agissait pas de « quatre taches » mais bien d'une « tache repoussante ». On signalera à ce propos que les homonymes tache / tâche sont d'usage assez courant pour ne pas être confondus.

Qu'ont ces vers de honteux *re aut uerbo*, conclut alors Apulée ? Le jury s'est étonné des nombreux faux-sens ou maladresses dans la traduction de l'expression *re aut uerbo*. Elle est pourtant communément employée dans le domaine de la critique littéraire et se trouve dans le *Gaffiot* : « dans le fond ou dans la forme ; dans le contenu ou l'expression ». La réponse à cette question est implicite : rien de scandaleux ne s'y cache ni pour un homme du commun, ni pour un philosophe. L'apparition de la figure du philosophe, à propos d'un sujet aussi quotidien que le brossage des dents, peut à première vue paraître incongrue. Mais, après une dernière attaque contre Calpurnianus, c'est bien à la philosophie qu'Apulée reviendra : il se revendique philosophe, ses adversaires veulent faire croire qu'on ne peut être philosophe et « bien fait de sa personne ». Apulée entend prouver, au contraire, que prendre soin de son corps et notamment de sa bouche est une nécessité pour le philosophe.

Avant d'élargir son propos, c'est un véritable coup de grâce qu'Apulée inflige au pauvre Calpurnianus ; la citation de Catulle, référence cultivée s'il en est, cache une insulte tout à fait dans la tradition de celles que prisait ce poète : peut-être peut-on reprocher à Apulée d'avoir envoyé de la poudre dentifrice à un homme à qui convenait mieux la méthode éprouvée par les Hibères et moquée par Catulle, se laver les dents avec sa propre urine !

Abandonnant Calpurnianus à son sort, Apulée s'en prend maintenant à son accusateur, cet orateur qui critique l'hygiène de la bouche. L'adverbe *uidelicet*, placé entre *os*, « la bouche », et *orator*, nom d'agent formé sur ce substantif, souligne la bêtise d'une telle position. Le jeu de mots est intraduisible en français ; restait, ce que certaines copies ont réussi à faire avec bonheur, à traduire l'ironie : « j'ai vu tout à l'heure des personnes qui avaient peine à s'empêcher de rire, quand lui, un orateur, mettait en accusation, naturellement, la propreté de la bouche ».

Le ridicule de la situation, critiquer l'usage du dentifrice, n'a pas échappé aux auditeurs qui ont eu peine à se retenir de rire mais Apulée va plus loin. La double négation de la ligne 19 a gêné beaucoup de candidats ; c'est sur elle que repose l'ironie de la phrase. Apulée adopte le point de vue défendu par son adversaire et affirme que c'est un crime très important pour un philosophe de ne pas supporter la saleté. Le philosophe devrait donc être sale, comme, naturellement, l'orateur a raison de critiquer la propreté de la bouche. Mais en vérité, plus que toute autre partie du corps, la bouche demande qu'on en prenne soin. En effet, placée au milieu du visage, elle est exposée à tous les regards ; elle est, en outre, car Apulée ne reprend ici que ses usages les plus nobles, le véhicule du baiser (traduire *osculum ferre*, l.21, par « porter une petite bouche » n'a aucun sens), de la parole privée, de la parole publique, de la parole sacrée des prières. Le mauvais usage des déterminants français a donné lieu ici à certains faux-sens : parler devant « une » assemblée n'est pas parler devant « l'assemblée », corps constitué, prier dans « un » temple, n'est pas prier « au » temple. La traduction de *creberrimus* (l. 21) a également posé problème. Un superlatif sans complément doit être le plus souvent traduit par un superlatif absolu : « la bouche, dont l'usage est très fréquent en public

» ; le traduire par un superlatif relatif frisait le non-sens : on ne peut pas dire que la bouche soit l'organe dont l'homme se sert le plus souvent en public ni que c'est le plus souvent en public que l'homme se sert de sa bouche. La sentence qui introduit la citation finale pouvait être ruinée par le faux-sens si fréquent sur le substantif *sermo*. Avant l'époque chrétienne, *sermo* désigne la parole, la conversation, la langue, et non le sermon : ce n'est évidemment pas « un sermon » qui précède toute action de l'homme ; ce n'est pas non plus une « conversation » ou une « discussion », ce qui serait bien trop réducteur. C'est bien « la parole (qui) précède toute action de l'homme ».

C'est enfin sur une référence à Homère, « le premier, le prince des poètes » et non pas, évidemment, « le poète précédent » que se terminait le passage. On pouvait attendre des candidats que, comme l'auditeur antique, ils reconnaissent cette expression homérique si fréquente, « *erkos odonton* » (*Od.* I, 64) ; certains l'ont non seulement reconnue mais parfaitement traduite : « la parole qui franchit le rempart des dents ».

Nous souhaitons maintenant revenir sur certains points de syntaxe auxquels il serait souhaitable que les candidats prêtent une particulière attention.

Sinon le COD, la langue française ne connaît quasi plus de compléments qui soient non prépositionnels ; c'est peut-être là l'origine de la difficulté éprouvée à traduire certains datifs et ablatifs non prépositionnels pour lesquels le dictionnaire n'est le plus souvent d'aucune utilité. Lorsqu'on pratique, en spécialiste qui plus est, une langue fondée sur l'emploi des cas, on se doit de connaître les principales fonctions qu'ils occupent ; l'usage ancien qui consistait à apprendre pour chacun des emplois un exemple-type constitue encore le meilleur moyen de les mémoriser.

Le schéma de la 1^{re} proposition (I.1-2) était des plus simples : Verbe + COD (*legerunt epistolium scriptum*). Pourtant la multiplicité des groupes compléments a décontenancé. Si la présence de prépositions a permis le plus souvent, mais malheureusement pas toujours, une traduction correcte de *e ludicris* et de *dentifricio*, les candidats n'ont majoritairement pas su analyser l'ablatif non prépositionnel *uorsibus*. Or, une étude attentive de l'ordre et de la nature des mots permettait aisément d'y reconnaître un complément de manière, très classiquement attendu devant un participe passif (*scriptum*). Beaucoup ont voulu rattacher *uorsibus* à *e ludicris meis* : « une pièce tirée de mes vers badins ». Mais, dans ce cas, il faut alors considérer que *de dentifricio*, inséré dans ce même groupe prépositionnel, s'y rapporte également. Or, « un billet tiré de mes vers badins écrits sur le dentifrice » laisse à penser qu'Apulée aurait rédigé tout un recueil consacré au dentifrice, ce qui paraît peu probable. En outre, même si l'on trouve en latin des compléments de nom de type prépositionnel, le plus souvent ils sont bien compléments de verbe. On a ainsi *e ludicris meis*, complément de *legerunt*, sa fonction de complément d'origine expliquant pourquoi certains candidats ont, à bon escient, traduit *legerunt* par « ils choisirent » plutôt que par « ils lurent ». *De dentifricio, uorsibus* et *ad quendam Calpurnianum* sont tous trois compléments de la forme verbale *scriptum*.

À la I.3, l'analyse de *mihi* a également posé problème alors que les emplois principaux du datif sont somme toute limités et doivent être connus. Le datif ne marque jamais l'origine et on ne peut accepter de voir *si quid mihi fieret crinosum* traduit par : « si quelque chose de blessant venait de moi ». De même, le datif n'indique pas le sujet dont on parle (*de* + abl) et *aliquid tersui dentibus* (I.4) ne peut se traduire par « quelque chose sur le nettoyage des dents ». Il s'agit d'un double datif (type : *hoc erit tibi dolori*), structure courante trop rarement maîtrisée.

Le seul ablatif qui pouvait poser une légère difficulté était l'avant-dernier mot du texte : *dentium muro profiscitur*. Avec un verbe de mouvement (*profiscor*), *muro* ne peut être un datif, sinon dans une tournure dite de double datif. *Profiscor* est un verbe déponent de sens actif, *muro* ne peut donc être, comme nous l'avons lu, complément de manière ou de moyen (« la parole qui est mue par le rempart des dents »). Le *Gaffiot* donne de nombreux exemples de *profiscor* employé avec des compléments d'origine à l'ablatif introduits par *ab, ex* ou *de* ; certes, *murus* ne fait pas partie des trois mots qui se construisent sans préposition (*domus, rus, humus*) lorsqu'ils sont compléments de lieu, mais une bonne fréquentation de la littérature latine enseigne que les auteurs, notamment en poésie mais pas seulement, omettent souvent la préposition devant de tels compléments : la parole « émane du rempart des dents ».

Le jury a rencontré beaucoup trop de fautes graves de construction. Or, si l'on veut bien envisager la phrase latine comme une sorte de puzzle, il faut considérer que les pièces doivent s'y ajuster les unes à côté des autres sans qu'on ait à en tordre certaines pour leur donner une forme qu'elles n'ont pas ou qu'une lacune oblige à ajouter de-ci de-là des pièces fabriquées pour l'occasion – signes de ponctuation ou conjonctions de coordination – et qui n'existent pas. Devoir recourir à ces distorsions ou à ces ajouts doit être, pour le traducteur, la preuve qu'il fait fausse route ; trop de candidats refusent de le voir et s'enferment dans des constructions fautives, quels que soient les indices de leurs erreurs. Voici des exemples.

Dans la 1^{re} phrase, le verbe principal *non uidit* demande le plus souvent un complément d'objet : quoique beaucoup de candidats l'aient souhaité assez fort pour le traduire comme tel, *cupiditate* ne peut absolument pas être un accusatif. On le répète souvent, une approche myope de la phrase latine est source d'erreur ; c'est la terminaison, et non la place d'un mot, qui indique sa fonction. Le complément de *non uidit* ne peut pas non plus être une subordonnée interrogative indirecte dans la mesure où, contrairement au français, *si* ne saurait introduire autre chose qu'une subordonnée hypothétique. Les candidats qui auraient choisi de malmener la syntaxe latine de l'une ou l'autre façon trouvent la preuve de leur erreur dans le fait qu'ils ne peuvent relier à ce qu'ils viennent de traduire les propositions qui suivent, d'où des ajouts de ponctuations variées : « ; », « : », voire « , - », de conjonctions de coordination : « or , mais ... » ou de subordination « vu que ». Une copie qui a fait de *cupiditate* un COD se trouvera obligée d'ajouter au texte : « (Calpurnianus) qui ne s'est pas vraiment occupé du désir d'outrager, or, s'il m'arrivait quelques accusations ... » ; ou encore « mais si une quelconque accusation me parvenait de ces gens là ». En outre, et par rebonds, le candidat doit également fermer les yeux sur le fait que la proposition *id mihi secum esse commune* est à l'infinitif et que l'on ne peut, sans faire violence à la langue, coordonner une proposition à l'indicatif (*non uidit*) et une proposition à l'infinitif. De fait, puisque ne peuvent être compléments d'objet ni *cupiditate* ni la subordonnée introduite par *si*, le complément de *non uidit* est assurément, et de manière tout à fait classique, la subordonnée infinitive *id mihi secum esse commune* ; *si quid mihi ex illis fieret criminiosum* étant une subordonnée hypothétique. La même violence a été infligée au texte par beaucoup de candidats qui se sont acharnés à vouloir faire de *profecto* le participe de *proficiscor* ou de *proficio*. Or, *profecto* qui est une forme de masculin ne peut pas s'accorder avec *cupiditate* qui est un substantif féminin ; il ne peut pas non plus être apposé au sujet sans être au nominatif. *Profecto* est ici l'adverbe « assurément ».

La dernière phrase du 1^{er} paragraphe ne posait aucun problème. Mais, encore une fois, certains ont préféré malmener le texte en choisissant d'ignorer les indices sûrs qu'il leur offrait. *Vorsus*, 4^e déclinaison, peut être, au pluriel, un nominatif ou un accusatif. Nombre de copies ont voulu y voir, sans doute parce qu'il était placé à la fin de la proposition, le COD de *petisse*. Ayant correctement identifié *aliquid* comme un accusatif, ils n'ont pas hésité à apparier un masculin pluriel et un neutre singulier pour traduire : « il m'a demandé quelques vers ». Le fait qu'un sujet puisse être placé en fin de proposition n'aurait pourtant pas dû troubler les candidats ; certains ont su mettre en valeur cette place atypique sans être rare : « c'est lui qui m'a demandé un produit pour le nettoyage des dents ; mes vers l'attestent ».

Les lignes 15-16 étaient sans doute les plus difficiles. Ici encore, une analyse ferme de la syntaxe des propositions était indispensable. *Nisi forte reprehendus sum* (« A moins qu'il ne faille me blâmer ») doit être proposition principale ; la traduire comme une subordonnée hypothétique (« si je ne suis pas à blâmer ») sans proposition principale conduit en effet à une impasse. Pas plus en latin qu'en français, on ne peut laisser de subordonnée « pendante », ce qu'on a pu pourtant lire dans nombre de copies. La subordonnée introduite par *quod* n'est pas, contrairement à ce qu'ont cru beaucoup de candidats, une subordonnée circonstancielle de cause, mais bien une subordonnée complétive apposée à *in eo* qui, sinon, se trouve sans référent (*in eo... quod* : « en ceci ... à savoir que »). Le pronom relatif *quem* présente la particularité d'être sujet de l'infinitif *pumicare*. Ce fait syntaxique est souvent difficile à appréhender, d'où la présence de la note qui en a aidé beaucoup. À cette difficulté s'en est ajoutée une autre moins prévisible car la tournure n'aurait pas dû décontenancer les candidats : l'infinitive *quem pumicare* est sujet de *multo aequius erat* (« alors qu'il convenait beaucoup mieux qu'il se frottât la gencive... »). Ceux qui ont voulu faire de *spurcissimo ritu* le complément du comparatif *aequius* auraient dû être alertés par le fait que la subordonnée infinitive se trouvait alors sans fonction. *Spurcissimo ritu* est tout simplement un complément de manière à l'ablatif sans préposition.

Pour traduire les l.19-20, les candidats ont souvent considéré que les deux infinitifs (*sinere et pati*) étaient des appositions à *crimen*. Mais l'on obtient alors, en français, une phrase averbiale incorrecte. D'autres ont justement suppléé l'omission du verbe *esse* mais n'ont su quoi faire des infinitifs ; ils les ont alors transformés en propositions infinitives, en donnant à des infinitifs de sens actif un sens passif (« rien n'est permis... »). *Crimen haud contemnendum* est tout simplement attribut des deux infinitifs sujets : « c'est un crime non négligeable que de... ».

Les candidats ont souvent du mal à identifier les ellipses dues au parallélisme de deux propositions, pourtant très fréquents en latin. Nous en avons un premier exemple aux lignes 13-14. La 2nde subordonnée interrogative ne peut se comprendre que si l'on y sous-entend le sujet et le verbe de la 1^{re} : *quid habent isti uorsus quod...* Beaucoup de candidats ont compris *quid quod* comme *quid (est) quod* : « qu'est ce qui est tel qu'un philosophe ne voudrait pas le reconnaître pour sien ? » Cela pourrait être grammaticalement acceptable, mais la généralisation est très abusive ; c'est uniquement des vers cités qu'Apulée parle : « que contiennent ces vers qu'un philosophe ne voudrait pas que l'on

vît comme sien ? ». D'autres ont compris *quid (est) quod* : « quelle est la raison pour laquelle ... ? » Mais, dans ce cas, on ne sait plus analyser *suum* dans l'infinitive : « quelle est la raison pour laquelle un philosophe ne voudrait pas que le sien (??) soit vu ? » ou « quelle est la raison pour laquelle un philosophe ne voudrait pas que cela (??) soit vu comme sien ? ». Seul *quod* peut-être sujet de *videri*.

Ce défaut est particulièrement fréquent dans l'analyse du système comparatif généralement très mal maîtrisé alors même que le système français est également elliptique. À la ligne 18, il faut suppléer dans la subordonnée les éléments présents dans la principale : *dentifricium tanta indignatione pronuntiaret, quanta (indignatione) nemo quisquam uenenum (pronuntiaret)!* « Il prononçait le mot 'dentifrice' avec autant d'indignation que personne n'en aura jamais pour prononcer le mot 'poison' ».

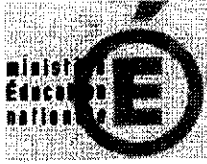
Pour conclure ce rapport, il nous paraît nécessaire de revenir sur un certain nombre de points concernant la maîtrise de la langue française, maîtrise indispensable dans un travail de version. Comme les années précédentes, nous devons redire combien il est important de ne pas déparer une version par des fautes d'orthographe, qu'elles soient lexicales ou grammaticales. D'une part ces fautes sont sanctionnées dans le barème, d'autre part elles produisent un effet déplorable pour de futurs enseignants destinés à enseigner ces mêmes règles à leurs élèves. Il faut connaître parfaitement les conjugaisons françaises, ce qui permettra d'éviter les horribles barbarismes que l'on rencontre au passé simple de l'indicatif (nombreux « ils lirent », « ils admèterent ») ou au subjonctif imparfait ; les accords, notamment des participes passés, doivent être respectés ; les accents doivent être placés et correctement placés.

Les fautes sur la place ou la répétition de la conjonction « que » se retrouvent en grand nombre dans chaque passage où le texte fait place à des subordonnées conjonctives ; elles aboutissent à des incorrections, voire à des contresens, et sont fort préjudiciables aux candidats. Dans la 1^e phrase du texte proposé, par exemple, « que » doit introduire la subordonnée complément d'objet de *non uidit* mais aussi le complément de celle-ci, à savoir la subordonnée hypothétique introduite par *si*. Lorsque la conjonction est mal placée, par exemple dans : « il ne vit pas, par désir de me faire du tort, si le poème contenait quelque chose dont on pût me faire grief, que cela nous était commun à tous deux », la subordonnée hypothétique est subordonnée à « il ne vit pas » et non plus à « cela nous était commun à tous deux ». Inversement, tous les compléments qui suivent la conjonction « que » deviennent de fait compléments de la complétive : aussi, dans « il ne vit pas que, par désir de me faire du tort, si le poème contenait quelque chose dont on pût me faire grief, cela nous était commun à tous deux », le complément de cause « par désir de me faire du tort » devient complément de l'infinitive « cela nous était commun à tous deux » et non plus de la principale « il ne vit pas ». Il faut donc traduire : « il ne vit pas, par désir de me faire du tort, que si le poème contenait quelque chose dont on pût me faire grief, cela nous était commun à tous deux ».

À la l. 18, la majorité des erreurs n'est pas venue de l'analyse du système comparatif latin mais de l'incapacité des candidats à le traduire correctement en français : « si que, tant que » introduit une subordonnée consécutive (*tanta... ut*) et non pas comparative (« aussi que, autant que »).

C'est également une mauvaise maîtrise du français qui a donné lieu à un lourd contresens voire à un non-sens sur la dernière phrase du texte. Alors que le latin peut se permettre d'éloigner le relatif de son antécédent, cela est impossible en français. Les copies qui ont traduit : « la parole précède toute action de l'homme qui quitte le rempart des dents » ont fait de « l'homme » l'antécédent de « qui ». Il est nécessaire de rapprocher l'antécédent du relatif, soit en retournant la proposition principale, soit en reprenant l'antécédent par un pronom de rappel : « tout action humaine est précédée par la parole qui ... » ou « la parole précède chaque acte de l'homme, elle qui ... ».

Espérant que la parole de ce rapport insufflera aux futurs candidats quelques utiles actions, nous le concluons en répétant que le jury a eu grand plaisir, cette année encore, à constater qu'un certain nombre de candidats avaient parfaitement réussi, en se fondant sur une solide connaissance de la langue et de la littérature latines, à comprendre et à traduire avec justesse et élégance un texte qui, œuvre d'un sophiste, mêlait étroitement l'humour et la préciosité.



EBE LCL 3
Repère à reporter sur la copie

SESSION 2010

**CAPES
CONCOURS EXTERNE
ET CAFEP**

Section : LETTRES CLASSIQUES

VERSION GRECQUE

Durée : 4 heures

Les dictionnaires grec-français Bailly, Georgin 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.

Dévouement héroïque de Macarie

Pour que les Héraclides et leurs alliés d'Athènes remportent la victoire sur Eurysthée, le sacrifice d'une jeune fille est exigé. Macarie, fille d'Héraclès, accepte de se dévouer.

ΜΑΚΑΡΙΑ

Μή νυν τρέσῃς ἔτ' ἐχθρὸν Ἀργείων δόρυ
ἐγὼ γὰρ αὐτὴ πρὶν κελευσθῆναι, γέρον¹
θνήσκειν ἐτόιμη καὶ παρίστασθαι σφαγῇ.
Τί φήσομεν γάρ, εἰ πόλις² μὲν ἄξιοι
κίνδυνον ἡμῶν οὐνεκ' αἰρεσθαι μέγαν,
αὐτοὶ δὲ προστιθέντες ἄλλοισιν πόνοισι,
παρὸν σεσωσθαι, φευξόμεσθα μὴ θανεῖν ;
Οὐ δῆτ' , ἐπεὶ τοι καὶ γέλωτος ἄξια,
στένειν μὲν ἱκέτας δαιμόνων καθήμενους,
πατρὸς δ' ἐκείνου φύντας οὐ πεφύκαμεν
κακοῖς ὁρᾶσθαι· πού τὰδ' ἐν χρηστοῖσι πρέπει ;
Κάλλιον, οἶμαι, τῆσδ' - ἅ μὴ τύχοι ποτέ -
πόλεως ἀλούσης, χεῖρας εἰς ἐχθρῶν πεσεῖν,
κάπειτα δεινὰ πατρὸς οὖσαν εὐγενοῦς
παθοῦσαν "Αἰδὴν μῆδὲν ἦσσαν εἰοιδεῖν.
Ἄλλ' ἐκπεσοῦσα τῆσδ' ἀλητεῖω χθονός ;
Κοῦκ αἰσχυνοῦμαι δῆτ' , ἐὰν δὴ τις λέγῃ
Τί δεῦρ' ἀφίκεσθ' ἱκεσίοισι σὺν κλάδοις
αὐτοὶ φιλοψυχούντες ; ἔξιτε χθονός·
κακοῖς γὰρ ἡμεῖς οὐ προσωφελήσομεν.
Ἄλλ' οὐδὲ μέντοι, τῶνδε³ μὲν τεθνηκότων,
αὐτὴ δὲ σωθεῖσ' , ἐλπίδ' εὖ πράξειν ἔχω
- πολλοὶ γὰρ ἤδη τῆδε προὔδοσαν φίλους.
Τίς γὰρ κόρην ἔρημον ἢ δάμαρτ' ἔχειν,
ἢ παιδοποιεῖν ἐξ ἐμοῦ βουλήσεται ;
Οἴκουν θανεῖν ἄμεινον ἢ τούτων τυχεῖν
ἀναξίαν ; ἄλλη δὲ κἂν πρέπει τιμὴ
μᾶλλον τὰδ' , ἥτις μὴ πίσσημος ὡς ἐγώ.

Euripide, *Les Héraclides*

¹ Macarie s'adresse à Iolaos, vieux compagnon d'Héraclès.

² Athènes a accepté d'accueillir et d'aider les Héraclides.

³ = « mes frères ».

Rapport établi par Anne de Cremoux.

Euripide, *Les Héraclides* – Dévouement héroïque de Macarie.

290 candidats au CAPES étaient présents à cette épreuve (sur les 384 inscrits), dont 239 ont été admissibles. La moyenne des présents a été de 10, 94 ; celle des admissibles a été de 12, 15. Pour le CAFEP, 70 candidats étaient présents sur les 93 inscrits, et 47 ont été admissibles. La moyenne des candidats présents a été de 9, 30 ; celle des admissibles a été de 11, 43.

Le texte proposé cette année était un large extrait (vv. 500-527) de la tirade des *Héraclides* dans laquelle la princesse Macarie décide de se sacrifier pour sauver sa cité. Quoique cette tragédie elle-même fût en général moins connue, l'extrait retenu proposait un motif typique du théâtre euripidéen, à savoir le sacrifice d'un enfant de sang royal pour le salut général, motif que les candidats devaient connaître en particulier grâce au personnage d'Iphigénie, et qu'ils pouvaient aussi avoir rencontré avec celui de Ménécée dans les *Phéniciennes*. Était également caractéristique la forme de ce discours, sa nature rhétorique, presque théorique à un moment pourtant essentiel et tendu du drame (ce qui ne fut pas sans contribuer à la mauvaise réputation d'Euripide), et le type d'arguments développés par la jeune Macarie – autant d'éléments qui pouvaient apparaître à la première lecture globale du texte, étape indispensable de l'exercice.

Ce passage se situe au milieu de la pièce. Au début de celle-ci, Iolaos, compagnon d'armes d'Héraclès, narre les malheurs que connaissent ses protégés, les enfants du héros, pourchassés par Eurysthée et vivant dans l'exil de cité en cité. Avec lui et Alcène, ils sont arrivés en suppliants à Marathon, espérant trouver protection auprès des fils de Thésée et en particulier du roi Démophon. Un héraut d'Eurysthée arrive auprès d'eux et tente d'emmener les enfants comme captifs auprès de son maître. Mais Démophon intervient. Le héraut et Iolaos tentent tour à tour de le convaincre : Démophon est convaincu par Iolaos et renvoie le héraut chez Eurysthée, prêt lui-même à en arriver au combat contre les Argiens. Comme l'armée ennemie s'avance déjà, il consulte les oracles, qui tous concordent sur un point : pour assurer la victoire au camp athénien, il faut sacrifier une vierge de noble lignée. Mais Démophon refuse de sacrifier sa fille ou toute autre jeune Athénienne. Alors que lui et Iolaos désespèrent de trouver une issue, la jeune Macarie, fille d'Héraclès, vient s'enquérir de la situation. Apprenant quelle est la condition du salut des Athéniens et des Héraclides, elle décide ici de se dévouer.

L'argumentation serrée que l'on avait ici donnait un texte sans irrégularités grammaticales, mais d'une grande densité : sa traduction demandait donc de monopoliser des connaissances morphologiques et syntaxiques solides, et de les appliquer au texte avec une grande rigueur, sans quoi le candidat perdait vite le fil du discours pour s'engager dans des interprétations parallèles du texte, voire s'en éloigner totalement dès les premiers vers (on retient, notamment, une version qui situe Macarie évoquant au bord d'une falaise les détails de sa mort prochaine, dans un développement parfois poétique, mais surtout surréaliste, quand il s'agit par exemple d'aller saisir les algues noires au fond des flots). En revanche, dès lors que tous les mots avaient été pris en compte, que les formes et la syntaxe étaient analysées sérieusement et que ces analyses étaient exploitées au moment de la traduction elle-même, les candidats comprenaient l'essentiel du passage, même si l'interprétation des arguments pouvait être ponctuellement erronée. Trois catégories de copies se sont ainsi distinguées : d'abord, celles qui manquaient dès le début d'analyses élémentaires et qui présentaient une traduction plutôt proche de l'invention, au point que retracer l'erreur et l'évaluer devenait pour le correcteur une tâche ardue, sinon impossible, dans un développement dénué de toute la logique de l'exercice ; dans un second groupe de copies, les candidats avaient

analysé honnêtement le texte et jouaient le jeu de la version, en monopolisant leurs connaissances grammaticales et en tirant une traduction qui s'efforçait d'être rigoureuse, même si des erreurs ou des lacunes ponctuelles pouvaient leur faire temporairement perdre le fil du raisonnement ; enfin, il nous faut saluer un certain nombre, non négligeable, de copies remarquables, dans lesquelles, à la maîtrise de la grammaire et de l'exercice de version, étaient associées une connaissance et une prise en compte du contexte permettant d'identifier précisément les arguments ici utilisés, ainsi qu'une élégance d'écriture qui faisaient de la correction de réels moments de plaisir.

Avant de reprendre le texte dans ses détails, nous présenterons ici de manière synthétique les points sur lesquels les candidats ont fait le plus souvent erreur, et à l'inverse les quelques réflexes qui auraient permis d'éviter que la traduction ne se perde rapidement – nous partirons de ces réflexes eux-mêmes :

1) Prendre en compte **tous** les mots : dans un texte comme celui-ci, chaque mot avait son importance, et notamment toutes les **particules** de liaison étaient significatives. Il était ainsi essentiel de repérer les articulations $\mu\acute{\epsilon}\nu\ldots \delta\acute{\epsilon}\ldots$ aux vv. 503-505 puis 508-509 et de comprendre qu'elles associaient des éléments de même nature afin d'analyser correctement la syntaxe. Cette remarque vaut pour les autres particules : un $\gamma\acute{\alpha}\rho$, un $\delta\eta$ avaient chacun leur importance, même si dans certains cas, il était possible de ne pas les traduire. Enfin, les **négations** ont été fréquemment oubliées, ce qui entraînait de lourds contre sens.

Inversement, l'absence elle-même d'éléments de liaison était à prendre en compte le cas échéant : dans le cas d'une succession de participes par exemple (vv. 513-514), elle signifiait que l'un (celui du v. 513) dépendait de l'autre (v. 514).

2) Respecter la **punctuation** et autant que possible, l'**ordre** des groupes de mots. Les virgules, points en haut et points-virgules étaient autant de marqueurs de la progression du raisonnement ; on ne pouvait ni les supprimer, ni les remplacer les uns par les autres, sans fausser le sens. Déplacer indûment les groupes de mots avait le même effet, plus ou moins violent : pour prendre un exemple simple et qui n'eut pas de lourdes conséquences, il était pour le moins inutile de faire basculer $\gamma\acute{\epsilon}\rho\upsilon\upsilon$ du v. 501 au tout début de la version, en commençant par un emphatique « Vieillard ! » qui, souvent, contrastait avec une traduction plate, voire incorrecte, du premier vers.

3) Observer et prendre en compte les **accents** : vérifier leur nature et l'interpréter permettait d'écarter facilement des hypothèses de traduction erronées et ainsi d'éviter des contre sens grossiers. Quelques exemples peuvent ici être donnés : le périspomène $\acute{\alpha}\xi\iota\omicron\iota$ (v. 503) indiquait que l'on avait une forme verbale, et tout simplement un présent de l'indicatif ; $\mu\upsilon\upsilon$ v. 500 était la forme enclitique que l'on pouvait traduire par un simple « donc » ; en revanche, $\mu\omicron\upsilon$ v. 510 et $\pi\acute{\iota}$ v. 517 étaient toniques et devaient s'analyser et se traduire en tant que tels. Une telle remarque vaut aussi, bien sûr, pour les **esprits** : au v. 509, ainsi, $\omicron\acute{\upsilon}$ avec l'esprit rude et l'accent, n'aurait dû en aucun cas être confondu avec une simple négation, ce qui a pourtant été fait trop souvent.

4) Faire l'**analyse complète** des formes nominales, pronominales, adjectivales et verbales. Une telle analyse, et c'est une étape essentielle de toute traduction, doit envisager toutes les possibilités d'interprétation avant de n'en retenir et proposer qu'une, la plus pertinente. Parfois, les contre sens ont découlé non pas de fautes d'analyse, mais du fait que les candidats n'envisageaient pas une autre analyse possible, qui s'intégrait pourtant mieux dans la phrase. Nous donnerons ici deux exemples : au v. 507, $\acute{\alpha}\xi\iota\alpha$ n'était pas un nominatif féminin singulier, ce qui aurait posé difficulté pour construire les infinitifs des vers suivants, mais (et là aussi, on pouvait s'appuyer sur l'accent) un nominatif neutre pluriel, indiquant les faits sujets au rire et décrits par la suite grâce aux infinitifs en question. Au v. 510, $\acute{\omicron}\rho\alpha\sigma\theta\alpha\iota$ a souvent été analysé comme un infinitif présent moyen, ce qui était une possibilité en soi, mais non la seule – et la difficulté que le candidat avait alors à comprendre l'argument développé dans ces vers indiquait qu'il ne s'agissait pas de la bonne. En revanche, si l'on posait l'hypothèse qu'il s'agissait d'un passif, on comprenait beaucoup plus aisément la phrase, avec un $\kappa\alpha\kappa\omicron\upsilon\varsigma$ attribut du sujet de l'infinitive. Dans ces cas, les fautes de traduction ne découlaient donc pas d'une ignorance ou d'une erreur d'analyse du candidat, mais d'une analyse en réalité

incomplète, n'envisageant pas toutes les solutions possibles.

5) Repérer correctement les **modes** et connaître et convoquer la syntaxe de ces modes. A ce titre, ce texte fonctionnait comme un véritable révélateur. La reconnaissance ou non des emplois suivants ont été particulièrement discriminantes :

-l'infinitif derrière *πρίν* v. 501, l'ensemble signifiant « avant de ».

-le subjonctif derrière *μή* v. 500, expression de la défense.

-le subjonctif délibératif v. 515.

-l'optatif derrière *μή* v. 511, indiquant le souhait.

Le **participe** mérite un mot particulier : il était abondamment mais très classiquement utilisé dans cette tirade, et le candidat devait en analyser rigoureusement les emplois, démarche qui nécessitait des connaissances de base que le jury s'est surpris à ne pas toujours rencontrer :

-emplois « de base » : bien des participes étaient simplement explicatifs, non précédés de l'article, et ont pourtant été traduits, trop souvent, comme des participes substantivés : ainsi pour *καθημένους* v. 508, ou *φύντας* du vers suivant.

-génitifs absolus, vv. 511-512, 520 : il s'agissait non seulement de les reconnaître, mais d'en trouver la traduction adéquate et de comprendre leur valeur circonstancielle.

-enfin, l'accusatif absolu du v. 506, *παρόν*, a fait de lourds dégâts et a rarement été reconnu.

6) Respecter le **français** et produire une traduction au moins correcte à cet égard. Comme les rapports le rappellent chaque année, l'exercice de version est autant un exercice sur la langue-source qu'un exercice sur la langue-cible, qui respecte ses usages, son orthographe et sa syntaxe. On évitera donc les barbarismes (« tu ne craigneras plus... »), les familiarités (« qui voudra me faire des enfants »), les incorrections de syntaxe (« car » en début de phrase). Sur ce dernier point, l'attention doit être de nouveau appelée sur l'enchaînement des propositions subordonnées en français : il importe d'en signaler les limites précises, quitte à risquer une certaine lourdeur, plutôt que de tomber dans le contre sens ou l'erreur de syntaxe. Ainsi, pour reprendre un exemple classique des rapports, une subordonnée conditionnelle qui se poursuit doit être relancée, après le « si » initial, par un « que », même si la phrase paraît lourde : le respect de cet usage était essentiel dans la conditionnelle qui s'ouvrait au v. 503 (*εἰ πόλις...*) et reposait sur deux verbes articulés par *μέν* et *δέ*, *ἀξιῶ* et *φεισθήμεθα*.

On rappellera enfin que la traduction doit reprendre les choix du texte original jusqu'à ses effets de répétition : il ne s'agit pas de gommer d'apparentes imperfections du texte lorsqu'on le restitue, de niveler ses aspérités, mais de rendre compte autant que possible de sa teneur et de sa densité. Très concrètement, cette exigence générale se traduit par la nécessité de traduire par un même mot français le même mot grec, y compris lorsqu'il se répète (c'est le cas par exemple de *φύντας* et *πεφύκαμεν* au v. 509, qu'il ne fallait pas traduire par deux verbes différents).

La relecture finale est bien évidemment importante et un temps significatif de l'épreuve doit lui être consacré. Il s'agit de vérifier la clarté et la cohérence de la version, en s'assurant notamment que l'on n'a pas fait de non sens, faute la plus grave de cet exercice, que la langue française est correcte, et que la présentation est nette et respectueuse du correcteur – les copies ressemblant à des brouillons, d'une écriture parfois illisible, sont moins rares que l'on pourrait s'y attendre, et sont sanctionnées par des malus sur leur globalité.

vv. 500-502 (Μή νυν τρέσης... παρίστασθαι σφαγή).

Il fallait, dès ces premiers vers, repérer le subjonctif de défense et la construction de *τρέω* avec l'accusatif qui fait l'objet de la crainte ; au vers 500, *μή... ἔτι* étaient bien à associer et à traduire, non pas par « ne pas encore » (trop souvent rencontré!) mais par « ne plus », ou en employant le verbe « cesser ». Le *νυν*, non accentué, pouvait être traduit par un simple « donc ».

Dans les vv. 501-502, les candidats ont rencontré trois difficultés :

-il fallait repérer la construction de *έτοιμή* comme attribut, avec un *είμι* (au présent, et non à

l'imparfait) à restituer : « je suis prête à », qui appelait les deux infinitifs du v. 502.

-L'infinitif du v. 501 en revanche, κελευσθῆναι, dépendait de πρίν, comme on l'a dit dans les remarques générales.

-Αὐτή ne devait pas être négligé et devait être traduit comme renforcement : l'ensemble ἐγὼ αὐτή devait au minimum être traduit par « moi-même » et un simple « moi » était insuffisant.

vv. 503-506 (Τί φήσομεν γάρ... φευξόμεσθα μὴ θανεῖν).

Ce passage réunissait plusieurs constructions qu'il s'agissait d'analyser correctement, en s'appuyant notamment sur les éléments de liaison :

-la proposition principale, τί φήσομεν γάρ, dans laquelle il fallait identifier le pronom interrogatif et le verbe φημι.

-la conditionnelle, s'ouvrant avec εἰ et s'étendant jusque la fin du v. 506, articulée en deux temps (par μέν... δέ...) dont il était heureux de restituer le lien logique, non seulement temporel, mais concessif :

1. de πόλις à μέγαν : le verbe, ἀξιῶ, ici simplement à l'indicatif présent actif exprimant le réel, signifiait “consentir à” ou équivalent, et avait pour complément le moyen αἵρεσθαι qui, complété par κίνδυνον μέγαν, pouvait être traduit par “courir” ou “connaître un grave danger”. Rappelons qu'οὐνεκα suit son régime au génitif et a un sens causal.

2. de αὐτοὶ δέ... à μὴ θανεῖν, la syntaxe se compliquait de la présence des deux participes. Αὐτοί, apposé au sujet de φευξόμεσθα (au futur, dans l'expression de l'indignation), renvoyait à la famille des Héraclides au nombre desquels se compte Macarie ; lui était apposé le participe présent (également au nominatif masculin pluriel) explicatif dont la valeur pouvait être interprétée comme temporelle ou concessive (les deux propositions ont été acceptées): “nous-mêmes, alors que nous infligeons des épreuves à d'autres”. Les candidats ont eu plus de difficulté à identifier correctement l'accusatif absolu que l'on avait au début du v. 506, παρόν σεσῶσθαι. La relation circonstancielle de cet accusatif avec le reste de la phrase pouvait recevoir différentes interprétations, étant donné le caractère concis de l'expression, selon que l'on voyait dans σεσῶσθαι un infinitif passif ou moyen – mais le contexte de la tirade excluait certaines traductions :

*Infinitif au passif: l'accusatif absolu pouvait être causal et inclure Macarie (“parce que nous sommes libres de nous voir saufs... nous fuirons la mort ?”). Il pouvait également être interprété comme concessif, à condition que Macarie, destinée à se sacrifier pour le salut, ne fût pas mentionnée : l'on pouvait donc légitimement traduire par “alors qu'il est possible d'être sauvés”, *vel sim*.

*Infinitif au moyen: on pouvait alors comprendre que l'accusatif absolu avait un sens concessif et creusait l'écart entre la conduite que Macarie entend s'imposer, et la lâcheté (avec la fuite) dont elle ne saurait faire preuve – là aussi, Macarie ne doit pas être l'objet du verbe σεσῶσθαι), puisqu'elle est sur le point de se sacrifier. On pouvait donc proposer de traduire par “bien qu'il soit possible de les sauver”, sans doute la meilleure traduction dans un tel contexte. Les candidats qui ont fait ce choix ont bénéficié d'un bonus.

En revanche, des traductions comme “alors que notre salut est à notre portée”, “alors qu'il est possible de se sauver”, étaient à exclure dans ce contexte, puisque Macarie sait sa mort prochaine dans tous les cas.

Enfin, il fallait reconnaître le sens et la construction de φεύγειν suivi d'un μή de sens explétif, et qui signifiait le fait de fuir, “de crainte de” mourir.

vv. 507-510 (Οὐ δῆτ'... ἐν χρηστοῖς πρέπει).

La réponse négative que Macarie se donne, au début du v. 507, n'était pas à effacer. Cette réponse reçoit une explication ouverte par ἐπεὶ au même vers (subordonnant causal renforcé par τοι qu'il fallait traduire), dans laquelle l'attribut au pluriel neutre ἄξια (le verbe être étant là aussi sous-entendu) complété par le génitif γέλωτος et renforcé par καί, avait pour sujets les deux propositions infinitives qui suivaient, articulées par μέν... δέ.

Dans cette première proposition, qui couvrait le v. 508, καθήμενος était apposé au sujet implicite de στένειν, un “nous” déjà annoncé v. 506 et confirmé ensuite par πεφύκαμεν du v. 509, et le groupe nominal ἰκέτας δαυμόνων était apposé au participe.

Dans la seconde proposition infinitive, φύντας était encore un participe apposé explicatif, cette fois de sens concessif, complété par πατρός ἐκείνου, lui-même antécédent de la relative οὗ πεφύκαμεν. Ce groupe participial, qui rappelle l'origine noble des Héraclides, vient s'opposer à κακοὺς ὀράσθαι (avec l'infinitif de la seconde proposition), qui comporte un verbe au passif et son attribut à l'accusatif (puisque nous sommes dans une infinitive), et qui souligne le paradoxe qu'il y aurait, pour ces jeunes nobles, à passer pour des lâches.

Cette section se terminait sur une question rhétorique, ποῦ... πρέπει, dont la simplicité a pourtant dérouté plus d'un candidat: parce que le ποῦ n'était pas identifié comme l'adverbe interrogatif, ou parce que la règle du τὰ ζῶα τρέχει était étrangement négligée.

vv. 511-514 (Κάλλιον, οἶμαι... μηδὲν ἦσσον εἰσιδεῖν).

Nous arrivons ici au passage qui a posé le plus de difficultés aux candidats. L'ensemble repose sur une structure attributive elliptique, dont l'attribut neutre κάλλιον a pour sujet un groupe de deux propositions infinitives étroitement reliées. L'ensemble est modalisé par un ironique οἶμαι dont il fallait impérativement respecter la position en incise, indiquée par les virgules.

Les deux infinitives ont pour sujet implicite Macarie, comme on peut le reconstruire d'après les participes féminins singuliers des vv. 513-514. La première infinitive est précédée d'un génitif absolu, τῆσδε πόλεως ἀλούσης, qui a bien une valeur hypothétique, puisqu'Athènes est debout au moment où parle Macarie: une traduction de ce génitif absolu par “si” ou “quand” suivi d'un futur antérieur était donc correcte, mais une traduction par un “puisque”, un “quand” suivi d'un temps du passé ou équivalent, faisait gravement contre sens dans le contexte puisqu'elle actualisait la ruine d'Athènes. Au sein de ce génitif absolu se trouvait, en incise, une relative comportant l'optatif de souhait, et dont le pronom neutre ἃ avait pour antécédent l'hypothèse même émise dans le génitif absolu.

La seconde infinitive, étroitement coordonnée à la première par καὶ ἔπειτα en crase, et dont le verbe est εἰσιδεῖν, est également complexe. A son sujet est apposé un participe explicatif aoriste de valeur temporelle, παθούσαν, ayant pour complément δεινά du v. 513 (“après avoir connu des souffrances terribles”). Mais – et la place des mots ici était déterminante pour comprendre ce rapport de subordination d'un participe à un autre – à ce participe lui-même en était apposé un autre, οὔσαν, qui avait pour complément πατρός εὐγενούς, littéralement “étant fille d'un noble père”. Il s'agissait dans la traduction de comprendre et de restituer le rapport logique entre les deux participes. Deux propositions ont été acceptées, dès lors qu'elles rendaient compte de la dépendance d'οὔσαν à παθούσαν: soit donner un sens causal à οὔσαν (“ayant subi des traitements terribles, parce que j'étais...”), soit lui donner un sens concessif (“bien que je fusse...”) (le “quand” concessif a également été accepté, de même que la relative explicative). Dans le corps même de cette seconde infinitive, enfin, il fallait repérer l'accusatif Ἀιδην complément d'εἰσιδεῖν, et l'adverbial μηδὲν ἦσσον, “en rien moins”, “néanmoins”.

vv. 515-519 (Ἄλλ' ἐκπεσοῦσα... οὐ προσωφελήσομεν).

La section suivante présentait moins de difficultés, à condition d'avoir fait une analyse complète et correcte des formes verbales.

Ἄλλ' du vers 515 était adversatif (de même qu'au v. 520) et devait être traduit comme tel, en tant qu'il restituait les mouvements de pensée de Macarie: c'est ici la condition d'exilée qu'elle envisage, et l'enjeu au v. 515, résidait dans la traduction du subjonctif délibératif ἀλητεῦω (qui signifiait bien “errer”, et non pas “dire la vérité”!).

Au vers suivant, trois éléments essentiels étaient à repérer pour la construction correcte du vers: l'éventuel, avec l'enchaînement du futur et du subjonctif dans la subordonnée introduite par εἰάν,

l'interro-négative ouverte par οὐκ en crase avec καί, et enfin, le fait que le point en haut, à la fin du v. 516, annonçait le discours direct et devait donc être restitué par les deux points suivis de guillemets (ainsi, une traduction par "si quelqu'un le dit" était erronée). Il ne fallait ici par ailleurs pas négliger les δῆτα et δῆ, et analyser correctement l'indéfini τις.

Les trois vers suivants, vv. 517-519, sont donc le propos que Macarie imagine entendre dire, à ses frères et à elle, s'ils repartaient en exil. Le participe φιλοφυχούντες, apposé au sujet renforcé par αὐτοί, exprime l'indignation qui serait provoquée par la lâcheté consistant à repartir en exil sans prêter assistance aux Athéniens mis en danger, et sa valeur circonstancielle pouvait donc être comprise comme conditionnelle ou comme concessive (ces deux propositions ont été acceptées). Cette lâcheté est le reproche que craint le plus l'honneur de Macarie: aussi était-il important de traduire κακοῖς, ici comme ailleurs dans le texte (v. 510), par un adjectif de cet ordre ("lâche" convenait, mais non "méchants" par exemple). Le discours direct imaginé se terminait à la fin du v. 519, où il fallait refermer les guillemets.

vv. 520-522 ('Αλλ' οὐδὲ μέντοι... προὔδοσαν φίλους).

Avec ἀλλά, qu'il fallait donc là aussi traduire, Macarie passe encore à une nouvelle hypothèse qu'elle va rejeter: celle de chercher son salut personnel uniquement. La construction des vv. 520-521 n'a pas toujours été correctement analysée. La principale se situait v. 521b: il fallait y reconnaître le syntagme εἶ πράττειν, qui signifie "réussir, être heureux", et comprendre qu'il était complément de ἐλπίδα, et non l'inverse, qui aboutissait à de quasi- non sens (il fallait donc traduire ce seul second hémistiche par "j'ai l'espoir de réussir" et non "je peux réussir l'espoir"). Mais cette principale était fortement niée, non par un simple οὐ, mais par le οὐδέ du v. 520a, négation qui – et il était essentiel de s'appuyer ici sur les virgules – portait bien sur ἔχω, et non sur l'un et/ou l'autre des participes. En outre, la restriction était soulignée par μέντοι, qui devait lui aussi être traduit en tant que tel.

A cette principale étaient joints deux groupes participiaux, l'un qui était un génitif absolu, τῶνδε τεθνηκότων, et l'autre qui était apposé au sujet de la principale, avec renforcement de ce sujet, αὐτῆ σωθείσα. Ces deux groupes étaient mis en étroite relation par μέν... δέ... dont l'usage, là encore, a trop souvent été négligé par les candidats. Il s'agissait donc, pour construire correctement la phrase, de rendre compte, d'une part, du lien de ces groupes entre eux (qu'on pouvait traduire par un simple "et", mais aussi, en allant un peu plus loin, par un "mais"), d'autre part, du lien entre ces deux groupes et la principale: ce lien pouvait être seulement conditionnel, et non causal, puisque les frères de Macarie sont bien vivants au moment où elle parle, et qu'elle-même n'a aucune garantie de son salut possible, simple hypothèse qu'elle va vite rejeter. Ainsi, une traduction par "puisque (mes frères sont morts, et que moi...)" était un lourd contre sens dans le contexte.

Au v. 522, le γάρ (qui dans ce cas, par exemple, pouvait ne pas être traduit), donne la raison pour laquelle Macarie a envisagé momentanément cette hypothèse: l'espoir du salut amène à trahir (et c'était bien le sens qu'il fallait donner ici à προδίδωμι que l'on avait à l'aoriste) ses proches (cette traduction de φίλους a été valorisée). Τῆδε pouvait donc ici recevoir deux interprétations, toutes deux acceptées: soit on le considérait comme un datif de cause reprenant ἐλπίς, soit on le considérait comme adverbial et complément de manière ("ainsi", etc.).

vv. 523-524 (Τίς γὰρ κόρην ἔρημον... βουλήσεται).

Le γάρ qui ouvrait ces deux vers devait ici être traduit: il explique pourquoi Macarie n'a aucun espoir de bonheur, même dans son salut personnel. La syntaxe de ces deux vers comprenait un léger décrochage qui a pu parfois perturber les candidats: le pronom interrogatif τίς était sujet de βουλήσεται, qui avait lui-même deux compléments qui étaient des groupes infinitifs, autour d'ἔχειν et de παιδοποιεῖν. Or, la syntaxe de ces infinitifs comportait une anacoluthie: la position du ἢ disjonctif au v. 523 semblait annoncer deux structures parallèles, où κόρην ἔρημον serait complément d'objet commun, et où δάμαρτα serait un premier attribut de ce complément d'objet. Or, malgré le ἢ, ce premier attribut n'était pas suivi d'un second, et κόρην ἔρημον n'était pas, sur le

plan syntaxique, facteur commun, même s'il était répété implicitement au v. 524 par ἐξ ἐμοῦ. Les deux groupes infinitifs avaient donc bien des structures différentes malgré ce qui semblait annoncer un parallélisme de construction. Ce décrochage a donc amené à des erreurs : la plus fréquente a été de considérer que ἡ reliait κόρην ἔρημον à δάμαρτα, ce qui donnait des traductions du type : « qui voudra avoir une jeune fille orpheline ou une épouse » ; de même, on a souvent rencontré « qui voudra avoir une jeune fille ou m'avoir pour épouse ou... », contre sens pourtant évident puisque le pronom de la première personne ne se trouvait pas dans ce vers.

Le sens même d' ἔρημον devait être restitué précisément : Macarie envisage ici qu'elle soit privée de ses frères surtout, en s'assurant son seul salut. Traduire l'adjectif par "sans famille", "seule", "isolée" était donc pertinent ; "orpheline" l'était moins puisqu'il ne s'agissait pas de l'angle d'approche dans cette hypothèse de Macarie ; enfin, "solitaire" ou pire encore, "désertée", relevaient du contre sens.

vv. 525-527 (Οὐκ οὖν θανεῖν ἀμεινον... ὡς ἐγώ).

La première phrase de ce dernier passage appelle trois remarques :

-il fallait repérer sa structure générale, articulée autour d'un ἀμεινον (sous-entendu ἐστι) dont le sujet était θανεῖν ; le comparatif, qu'il fallait avoir reconnu, était suivi de son complément introduit par ἡ (structure régulière qui a pourtant souvent échappé aux candidats, qui ont analysé la particule comme disjonctive), complément qui était lui-même la proposition infinitive τούτων τυχεῖν ἀναξίαν.

-Dans cette proposition, ἀναξίαν (qui était bien l'adjectif à l'accusatif féminin singulier) n'était pas sujet du verbe, mais avait une valeur circonstancielle concessive (avec un οὔσαν sous-entendu) que l'on pouvait restituer par "sans le mériter", "alors que (ou "quand" concessif) je ne le mérite pas", etc.

-Le tout entrait dans une proposition interro-négative régie par οὐκ οὖν : gommer ces deux aspects d'interrogation et de négation représentait de lourds contre sens.

La dernière phrase de ce texte était reliée à la précédente par un δέ adversatif qui demandait une traduction adéquate, Macarie rejetant encore une fois une possibilité, celle de connaître un sort indigne de son rang. Le caractère hypothétique est ici souligné par l'emploi du potentiel, avec le ἄν en crase avec καί (ce qui n'a malheureusement pas toujours été vu – dans certains cas, les candidats ont lu ἐάν qui était impossible vu le mode qui suivait) et l'optatif πρόπτου. Le sujet de ce verbe était le neutre pluriel τάδε (qui reprenait l'hypothèse rejetée), et son complément d'attribution était ἄλλη... τιμή (dont l'accent d'enclise indiquait bien qu'il était un indéfini, ici au féminin). Ce complément était antécédent du relatif indéfini féminin ἥτις, qui ouvrait la dernière proposition. Dans celle-ci, ἐπίσημος devait être traduit de manière adéquate ("distinguée, remarquable, noble", etc., et non "marquée d'un signe", "discrète", ou autres traductions qui faussaient le sens). Le potentiel, dans la proposition précédente, excluait, enfin, que l'on employât l'indicatif dans la traduction de la relative.

Proposition de corrigé.

Nous terminerons par une proposition de traduction qui privilégie l'exactitude grammaticale, en espérant qu'elle répondra aux dernières questions des candidats, et qu'ils pourront ainsi mieux se préparer aux nouvelles épreuves de version de la prochaine session.

« Cesse donc de trembler devant la lance ennemie des Argiens : moi, volontairement, avant d'en recevoir l'ordre, vieillard, je suis prête à mourir et à m'offrir au sacrifice. Que dirons-nous donc, si la cité consent pour nous à courir un grand danger, et que nous-mêmes, infligeant des peines à d'autres, alors qu'il est possible de les sauver, nous fuyons la mort ? Non certes, puisque, vois-tu, il est ridicule de gémir, assis en suppliants des dieux, et, nés de ce père dont nous sommes nés, de nous montrer des lâches : où cela convient-il aux yeux de gens de bien ? Il est meilleur, en

vérité, que – puisse cela ne jamais se trouver – cette cité une fois prise, je tombe aux mains des ennemis, et qu'ensuite, après avoir subi des outrages terribles, moi qui suis née d'un noble père, je n'en contemple pas moins l'Hadès !

Mais dois-je, chassée de ce pays, mener une vie d'errance ? Et n'aurai-je donc pas honte, si alors quelqu'un dit : « pourquoi êtes-vous arrivés là, avec vos rameaux de suppliants, quand vous tenez vous-mêmes à la vie ? Quittez le pays ! Nous, nous ne viendrons pas en aide aux lâches. »

Mais pourtant, si mes frères se trouvent morts mais que je suis moi-même sauvée, je n'ai pas même l'espoir d'être heureuse – beaucoup déjà ont ainsi trahi des proches –. Qui donc voudra avoir pour épouse une fille sans famille, ou avoir des enfants de moi ? Ne vaut-il donc pas mieux mourir qu'obtenir ce sort sans le mériter ? Mais cela conviendrait peut-être davantage à une autre, qui ne soit pas remarquable comme moi. »

Rapport sur l'explication d'un texte français établi par Mme Catherine Weil

Quelles que puissent être les modifications de l'épreuve lors des prochaines sessions, les attentes demeureront sensiblement les mêmes en matière d'explication de texte : que ce rapport, qui s'adresse d'abord aux futurs candidats, soit lu comme une aide pour réussir cette épreuve. Du « tirage » au « passage », qu'attend-on d'un admissible, qui sera peut-être devant plusieurs classes moins de deux mois après l'oral ?

Quelques statistiques pour commencer : au C.A.P.E.S., 242 candidats étaient admissibles, 215 présents ; la moyenne des 170 admis s'élève à 10,58 ; au C.A.F.E.P., pour 47 admissibles et 43 présents les 33 admis ont obtenu une moyenne de 11,88. Le niveau des candidats reçus est donc tout à fait satisfaisant. Et les examinateurs ont attribué des notes excellentes à des lectures remarquables : s'attachant à l'esprit et à la lettre d'un texte saisi dans son contexte et dans sa spécificité générique, ces lectures en comprennent tous les enjeux ; la reprise (ou entretien) confirme la culture de candidats qui s'expriment avec aisance et finesse ; chez ces candidats transparaît déjà l'image d'un professeur rigoureux et enthousiaste.

Mais ce rapport vise d'abord à signaler les écueils et les lacunes, afin que les admissibles de l'an prochain puissent les éviter : c'est pourquoi la critique prendra le pas sur l'éloge.

Après le « tirage », les candidats du concours 2010 ont eu dix minutes pour choisir entre deux textes, d'époque et de genre différents, du XVI^e au XX^e siècle ; ce choix n'existera plus à partir de la session 2011.

En ce qui concerne les auteurs proposés, les écrivains majeurs sont très présents, avec des œuvres plus ou moins connues ; pour Voltaire par exemple, *Candide* et le *Dictionnaire philosophique*, mais aussi *La Princesse de Babylone*. D'autres auteurs sont moins attendus, en particulier les poètes baroques et contemporains. De toute façon, on ne saurait assez suggérer de se méfier des extraits « canoniques », s'ils ne sont pas parfaitement maîtrisés : explications superficielles, manque de compréhension, voire de connaissances... Les candidats ont certes un vague souvenir, peut-être issu de leurs années de lycée ; mais ce souvenir est trop souvent flou, quand il n'est pas inexact. Ainsi, l'un d'eux a indiqué que la Marquise de Merteuil meurt de la petite vérole, tel autre que Lorenzaccio s'évanouit vraiment... Les textes moins connus peuvent donner lieu à des analyses plus précises, parce que le candidat les lit de plus près. Encore faut-il éviter les œuvres dont on ne sait rien : travailler sur un poème d'Éluard en ne connaissant rien de l'auteur risque de conduire à des interprétations erronées sinon absurdes ; un candidat a vu des allusions constantes à la guerre de 1914 dans un poème lyrique, et il a essayé de trouver une logique dans ce texte surréaliste.

On attend donc une connaissance précise des œuvres et des auteurs majeurs de la littérature française, particulièrement de ceux qui figurent dans les ouvrages d'histoire littéraire et dans les manuels du secondaire, avec lesquels les admis enseigneront ; il ne suffit pas d'avoir lu *Madame Bovary* ou *l'École des Femmes* « il y a longtemps ». Parallèlement il convient de connaître le contexte historique et littéraire : comment expliquer Saint-Amant sans connaître le baroque, Baudelaire sans les Correspondances, le Victor Hugo des *Châtiments* sans savoir qui est Napoléon III ? On n'oubliera pas les autres arts à l'heure où l'histoire des arts prend une place importante dans les programmes ; il est bon de savoir qui est Marie Laurencin pour lire « Crépuscule » d'Apollinaire. « Le classique meurt par habitude », telle était la réflexion proposée à l'écrit ; que les candidats fassent donc vivre les œuvres « classiques », d'abord par leur lecture, et cela bien avant l'année du concours.

Il est utile de rappeler que le temps d'exposé est de trente minutes ; le temps de reprise est proportionnel à celui de l'exposé ; or, si des explications remarquables ont été conduites en vingt-cinq minutes, les qualités de synthèse des candidats qui survolent un texte en vingt minutes, voire moins, sont rarement reconnues positivement et, le temps de reprise étant bref, les chances de réorienter l'analyse sont bien faibles.

L'explication elle-même commence par une introduction qui doit mettre en perspective le passage proposé ; le Robert des noms propres et le Littré mis à disposition des candidats dans la salle de préparation seront certes utilement utilisés, mais ne sauraient remplacer une première approche précise qui oriente vers une problématique claire à laquelle la conclusion ne manquera pas de répondre, et qui définisse donc un projet de lecture.

La lecture est essentielle : combien d'alexandrins boiteux par mépris des diérèses, des synérèses ou du traitement du e devant consonne ! Combien de liaisons ignorées, d'enjambements fantaisistes... Et que de lectures monotones, alors que c'est par la lecture d'abord que l'on capte l'attention d'un auditoire ! Que les candidats veillent aussi au niveau et à la correction de la langue dans l'ensemble de l'interrogation : des examinateurs se souviennent de l'Hollandais (*sic*) qui vit en

n'Hollande (re-sic) ; on relève trop de personnages « embêtés » « à travers de tel passage ». Et combien d'exposés s'étirent dans des hésitations, des « euh », des silences...

La démarche de l'explication est libre; mais un commentaire composé permet difficilement, à ce niveau, de rendre compte du texte avec une précision suffisante. Pour autant, il ne s'agit pas, après avoir annoncé systématiquement « trois mouvements » plus ou moins pertinents, de produire une analyse myope qui procède ligne à ligne sans se soucier du projet de lecture – s'il existe – annoncé dans l'introduction. Il ne s'agit pas plus de livrer une explication paraphrastique : si le candidat affirme : « on voit que Candide est terrifié », le jury, lui, ne voit rien et n'entend que du bavardage. Une autre maladresse consiste à plaquer sur le texte proposé une grille de lecture qui ne lui sied guère : un passage satirique de Maupassant devient ainsi essentiellement réaliste.

On attend donc ce que tout professeur attend de ses élèves : une lecture qui, les enjeux du texte ayant été identifiés, procède avec méthode, étudie la manière dont le passage est tissé, à partir du repérage et d'une analyse pertinente des procédés stylistiques.

Cela suppose bien sûr que la lettre du texte soit connue et comprise. Le vocabulaire, cela va de soi, doit être maîtrisé et la compréhension assurée : or les « quartiers » de l'incipit de *Candide* ont été définis comme des lieux, les « coups d'épervier » de celui de *Bel-Ami* ont été mis en relation avec l'oiseau du même nom, les sept pieds du trompette-major de *Lucien Leuwen* ont été interprétés comme les quatre « pieds » du cheval, les deux du soldat et sa lance – le vrai peut quelquefois n'être pas vraisemblable. On veillera aussi à maîtriser le vocabulaire de l'analyse littéraire, à commencer par la grammaire : les temps, les pronoms, les prépositions, les conjonctions, les adverbes font parfois l'objet de confusions surprenantes ; un comparatif a été confondu avec un superlatif, et ce n'était pas un lapsus. De même, une comparaison n'est pas une métaphore, un champ lexical n'est pas un champ sémantique, le registre tragique n'est pas le pathétique... La connaissance du contexte, déjà évoquée, ne sera pas négligée et trouvera sa place dans le commentaire : ainsi, savoir quels sont les codes de la Cour est nécessaire pour expliquer Madame de Sévigné ; des notions sur l'éducation des filles au XVII^e siècle auraient permis à un candidat d'éviter des contresens sur un passage de *L'École des Femmes*. Et il est indispensable que des étudiants de Lettres classiques soient capables de commenter les références à l'Antiquité : des examinateurs ont appris avec étonnement, à propos d'un extrait des *Essais*, que Socrate, acculé au suicide parce qu'il corrompait la jeunesse, s'est ouvert courageusement les veines.

Les candidats n'oublieront pas non plus de tenir le plus grand compte de la spécificité générique des textes : au théâtre, une tirade, par exemple, n'est pas un monologue, et le silence d'un personnage est éloquent à des titres divers. Un poème, fût-il en prose, n'est pas une page de roman, et il est inquiétant que tel candidat commente une chanson de Malherbe sans s'interroger sur la forme du texte.

L'exposé terminé, intervient la phase de « reprise » : le terme n'est pas dénué de sens. Il s'agit d'abord de revenir sur les erreurs et les approximations de la première partie. Les candidats doivent être ouverts aux rectifications que les questions suggèrent, et qui permettent de mesurer leur réactivité, qualité essentielle d'un professeur : on attend que tel mot soit défini, que telle interprétation soit justifiée par l'analyse précise des termes du texte ou éventuellement corrigée, que telle notion soit développée. Ces rectifications, si elles interviennent, sont prises en compte dans la note finale. Que les candidats saisissent les perches qui leur sont tendues : si le jury insiste sur le cadre de *La Princesse de Clèves*, c'est l'occasion de recentrer la lecture sur les valeurs aristocratiques fondamentales dans le roman. Il s'agit aussi d'évaluer plus largement les qualités des candidats, notamment en matière culturelle : c'est pour eux le moment de mobiliser leurs connaissances culturelles, en lettres comme en d'autres domaines.

On encouragera donc les candidats futurs à préparer l'épreuve en amont, avant même l'année du concours, d'abord par la lecture des œuvres majeures de la littérature ; on ne saurait assez leur conseiller de connaître aussi les œuvres moins connues : Beaumarchais, par exemple, n'a pas écrit que *Le Barbier de Séville* et *Le Mariage de Figaro*. On les invitera à consulter des ouvrages d'histoire littéraire et d'histoire des arts pour pouvoir identifier les mouvements littéraires et artistiques. On leur proposera de se référer à des manuels d'histoire pour éviter les anachronismes. Le concours ne vise pas la spécialisation : il convient que ceux qui seront peut-être de futurs collègues se constituent une culture littéraire et générale solide.

On leur suggérera de s'exercer par des simulations d'oral, face à un auditoire critique, attentif tout à la fois à la pertinence et à la cohérence du propos, à la qualité de la lecture, de l'élocution et de l'expression, à la capacité à mobiliser les connaissances culturelles. L'aptitude à convoquer et à développer ces compétences diverses assure la réussite à l'épreuve, et sera essentielle au moment de mettre les savoirs savants à la portée des élèves du secondaire.

Rapport sur l'explication d'un texte de latin ou de grec
 établi par Mesdames Malika Bastin-Hammou et Bénédicte Delignon

Le présent rapport concerne tant l'épreuve de grec que celle de latin.

Statistiques

Sur les 242 candidats déclarés admissibles à l'issue des épreuves écrites du CAPES de Lettres Classiques, 215 se sont présentés à l'épreuve orale de langues anciennes et 170 ont été déclarés admis. La moyenne obtenue par l'ensemble des candidats au CAPES s'élève à 11,18. La moyenne obtenue par les candidats admis s'élève à 12,73.

Sur les 47 candidats déclarés admissibles à l'issue des épreuves écrites du CAFEP de Lettres Classiques, 43 se sont présentés à l'épreuve orale de langues anciennes et 33 ont été déclarés admis. La moyenne obtenue par l'ensemble des candidats au CAFEP s'élève à 9,00 La moyenne obtenue par les candidats admis s'élève à 10,21.

Le déroulement de l'interrogation

Tirage au sort du sujet

Le candidat choisit un billet sur les trois qui lui sont proposés. Ce billet comporte le nom de l'auteur (latin ou grec), 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 fournit l'ouvrage au candidat et lui indique sur le livre le début et la fin du texte.

La préparation

Le texte comporte entre 16 et 18 lignes ou vers. La longueur du texte est évidemment proportionnée à sa difficulté. Le candidat dispose d'une heure de préparation.

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

En grec	En latin
<p>Prose :</p> <p>Andocide (<i>Sur les Mystères</i>), Lysias (<i>Pour l'Invalide, Contre Eratosthène, Sur le meurtre d'Eratosthène</i>), Isocrate (<i>Panegyrique, Eloge d'Hélène, Sur l'échange</i>), Platon (<i>Alcibiade, Cratyle, Euthyphron, Gorgias, Ion, Ménexène, Phèdre, Phédon, Protagoras, République, Timée</i>), Eschine (<i>Sur l'ambassade, Contre Timarque, Contre Ctésiphon</i>), Démosthène (<i>Philippiques, Sur la Couronne, Chersonnèse</i>), Hérodote, Xénophon (<i>Anabase, Banquet, Economique</i>), Longus, Lucien (<i>Dialogues des morts, Dialogues des dieux</i>), Plutarque, Diodore...</p>	<p>Prose :</p> <p>Apulée (<i>Métamorphoses</i>), César (<i>Bellum Ciuille, Bellum Gallicum</i>), Cicéron (<i>Catilinaires, Tusculanes, Lettres à Atticus, De amicitia, Pro Sex. Ros. Amerino</i>), Cornelius Nepos, Pline Le Jeune (<i>Epistulae</i>), 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, Annales, Histoires</i>), Tite-Live (<i>Ab Urbe condita</i>)</p> <p>...</p>
<p>Poésie :</p> <p>Homère (<i>Illiade, Odyssée</i>), Sophocle (<i>Ajax, Antigone, Œdipe-roi, Trachiniennes</i>), Euripide (<i>Médée, Alceste</i>), Aristophane (<i>Acharniens, Thesmophories, Oiseaux, Grenouilles, Guêpes</i>)...</p>	<p>Poésie ;</p> <p>Catulle, Horace (<i>Art Poétique</i>), Lucain (<i>Pharsale</i>), Lucrèce (<i>De Natura rerum</i>), Ovide (<i>Amours, Art d'aimer, Métamorphoses, Tristes, Pontiques</i>), Plaute (<i>Aulularia, Bacchides ...</i>), Sénèque (<i>Médée, Phèdre, Les Troyennes</i>), Térence (<i>Adelphes</i>), Tibulle, Virgile (<i>Enéide</i>) ...</p>

--	--

Ces listes sont indicatives et nullement exhaustives.

L'interrogation

L'interrogation dure trente minutes et se déroule en deux temps : vingt minutes pour l'exposé du candidat ; dix minutes pour l'entretien avec le jury.

Durant les vingt minutes qui lui sont accordées, 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. Il procède ensuite à la lecture, qui se doit d'être à la fois claire et expressive. Trop de textes grecs sont encore mal lus. Il traduit alors le passage par petits groupes de mots, en reliant les mots latins ou grecs qui constituent une unité syntaxique et en suivant au maximum l'ordre du texte. Enfin, le candidat propose un commentaire du texte, qui peut être linéaire ou composé, et qui doit rendre compte des enjeux du passage tout en s'appuyant avec la plus grande précision sur le détail du texte.

La session 2010 en latin

Le jury a cette année valorisé, outre les candidats qui ont bien traduit le passage qui leur était proposé, ceux qui ont pu faire la preuve, durant l'entretien, d'une vraie maîtrise de la langue latine. Certains candidats, faute de temps, n'ont pas réussi à élucider correctement l'ensemble du texte, mais ont su profiter des questions posées par les examinateurs durant l'entretien pour rétablir le sens avec une aisance qui atteste une solide connaissance de la syntaxe, de la morphologie et du lexique latins. Ils ont alors amélioré leur performance de manière décisive.

À l'inverse, le jury a lourdement sanctionné des ignorances qui ne lui paraissent pas admissibles à ce niveau. Il est évident qu'on ne peut prétendre enseigner le latin lorsque l'on ne connaît pas l'existence de l'interrogative indirecte, lorsque l'on prend *omnis* pour un ablatif pluriel, lorsque l'on confond infinitif et participe ou que l'on ne voit pas la différence entre *quid* et *quod*, pour ne donner que quelques exemples.

Pour ce qui est du commentaire, le jury a apprécié les candidats qui ne se sont pas contentés d'une simple paraphrase et qui se sont efforcés de définir les enjeux du texte. Là encore, a été valorisée la capacité du candidat à améliorer son explication lors de l'entretien et à manifester une vraie connaissance de l'histoire militaire et politique de Rome, des principaux genres littéraires ou des grands débats philosophiques latins.

À l'inverse, le jury a pénalisé les candidats qui ignoraient tout de genres aussi prolifiques que l'épique ou l'historiographie, d'événements aussi importants que la fondation de Rome, l'assassinat de César ou la naissance du Principat, de courants philosophiques aussi connus que l'épicurisme ou le stoïcisme.

Comme chaque année, le jury de latin a été frappé par l'hétérogénéité des candidats. Mais il note tout d'abord que très peu de candidats n'ont pas réussi à traduire la totalité du texte qui leur était soumis. Il se félicite par ailleurs de la grande qualité d'un nombre non négligeable de prestations. De toute évidence, il existe encore de vrais latinistes parmi les futurs professeurs de Lettres Classiques, qui connaissent parfaitement la langue, qui se plaisent à la traduire et le font bien, et qui ont suffisamment appris de la civilisation romaine pour goûter la puissance et la beauté d'une littérature qu'ils sauront sans nul doute transmettre à leurs élèves.

La session 2010 en grec

Les candidats redoutent souvent de « tomber » sur le grec à l'oral ; pour la plupart « grands débutants » en grec, ils ne se sentent pas assez solides pour traduire et commenter un texte grec en une heure.

Pourtant, le jury a eu le plaisir d'entendre quelques traductions remarquables, dans lesquelles le moindre $\gamma\epsilon$ était traduit avec finesse, suivies de commentaires non moins subtils. L'épreuve en effet n'est pas insurmontable : les textes proposés ne sont pas piégés et, si difficultés il y a, elles sont explicitées par des notes rédigées sur le bulletin de tirage. Les auteurs et les textes proposés sont très classiques et choisis en fonction de leur difficulté moyenne et de leur intérêt pour le commentaire.

Ce que l'on peut donc déplorer, ce n'est pas l'absence de maîtrise de telle ou telle difficulté de la syntaxe grecque mais la méconnaissance, souvent, du vocabulaire de base, qui fait perdre un temps précieux en recherches dans le dictionnaire. Il en va de même pour la grammaire : les temps verbaux sont trop souvent mal identifiés, par négligence puisque la reprise a permis, dans la plupart des cas, de rectifier l'analyse. La confusion entre l'aoriste et l'imparfait est ainsi trop fréquente. La traduction d'αὐτός par un démonstratif reste la règle pour la majorité des candidats ; la confusion entre ἐκεῖνος et ἕκαστος, presque systématique. L'exercice de la traduction demande avant tout de la rigueur. Il demande aussi, est-il besoin de le dire, une bonne connaissance du français, et la traduction de pronoms relatifs parfois bien identifiés en grec a posé à certains candidats des problèmes de français inacceptables pour un futur professeur de Lettres. Il requiert enfin une compréhension du texte qui seule permet de rendre le style de l'auteur que l'on cherche à traduire. Cette compréhension, c'est au commentaire de l'explicitier.

Grâce sans doute à l'insistance des précédents rapports, très peu de candidats ont renoncé à tout commentaire ; mais beaucoup l'ont, de leur propre aveu, « improvisé », parfois à partir d'un texte qu'ils n'avaient pas compris. Cela leur a parfois permis de gagner un point, parfois beaucoup plus. Là aussi, pour peu que l'on ait compris le texte – ou qu'on le connaisse par ailleurs, pour l'avoir lu en traduction –, l'épreuve n'est en rien insurmontable. Traduire la reconnaissance d'Ulysse par son chien Argos pose quelques difficultés de langue, mais on peut espérer que tout candidat au CAPES de lettres classiques ait lu ce texte en traduction, et soit capable de le commenter. De manière générale, le jury a pu se féliciter de constater que les candidats connaissaient les auteurs proposés et parfois le contenu des œuvres. C'est en histoire que les lacunes sont les plus profondes : guerres médiques, guerre du Péloponnèse et affrontement entre Philippe et Athènes sont ainsi joyeusement mélangés.

Mais ni la connaissance des auteurs ni celle d'éléments de civilisation ne suffisent à élaborer un commentaire littéraire que seule la maîtrise de la langue, de la littérature et de la civilisation, associées à une pratique régulière de l'exercice, rend possible. C'est alors seulement que l'on accède à la spécificité et à la complexité d'un texte – comme certains candidats ont pu le démontrer. On regrettera ces moments de grâce, à l'heure où disparaît cette épreuve tellement propre à l'évaluation d'un futur professeur de langue ET de littérature.

Conclusion

Le jury a donc fait l'expérience, cette année encore, de la pertinence de l'épreuve orale d'explication en langues anciennes et on ne peut que déplorer qu'elle disparaisse du nouveau CAPES de lettres classiques. C'est une épreuve particulièrement dirimante qui, parce qu'elle est spécifiquement consacrée aux langues anciennes, permet de mesurer véritablement les connaissances syntaxiques et morphologiques des candidats, ainsi que leur aptitude à replacer un texte dans son contexte historique, littéraire ou philosophique. Ainsi le jury est-il à même de distinguer les candidats qui connaissent vraiment le latin et le grec et l'enseigneront avec la rigueur et l'intelligence nécessaires, de ceux qui n'en ont qu'un vague aperçu, bien insuffisant lorsqu'il s'agit de transmettre une culture humaniste dont chacun s'accorde, plus que jamais, à reconnaître l'importance.

**Rapport sur l'épreuve sur dossier
(Français-Latin-Grec)
établi par M. Daniel Nigoul**

Le présent rapport, nouveau maillon d'une longue chaîne, entend perpétuer cet usage si utile aux futurs candidats de l'épreuve sur dossier : à la fois faire le point sur la présente session et, ce faisant, esquisser des pistes de réflexion et de préparation pour les candidats des sessions à venir.

Rappelons tout d'abord ce que précisent les textes officiels du 21-10-93 sur la nature de cette épreuve :

Cette épreuve comporte un exposé suivi d'un entretien avec les membres du jury. Elle prend appui sur des documents proposés par le jury dans l'une des disciplines du concours. Elle permet au candidat de démontrer :

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

Le présent rapport souhaite apporter des réponses aux questions soulevées par ce texte. Il se veut surtout un vade-mecum concret à l'usage du candidat. Il s'agit ici de définir, en allant à l'essentiel, les savoirs, savoir-faire et savoir-être indispensables pour réussir l'épreuve sur dossier. Cette réflexion s'inscrit dans la lignée des précédents comptes-rendus dont la lecture est vivement conseillée. Les deux derniers méritent une attention particulière : dans une partie intitulée « Comment se préparer », le rapport de 2009 donne des conseils généraux, précieux, aux candidats et celui de 2008 analyse deux dossiers en précisant les attentes du jury. Les principaux écueils sur lesquels ont échoué les candidats vont être évoqués. Cette énumération ne doit pas être source de découragement : elle se veut une incitation à se prémunir contre les erreurs possibles. Notre seul souci est d'aider les candidats dans leur préparation et de les guider vers le succès.

Toutes les remarques qui vont suivre s'appliqueront à la fois à la discipline du français et à celles du latin et du grec.

1) Variété des dossiers :

La diversité des objets de l'enseignement du français et des langues anciennes se retrouve dans la variété des sujets proposés. Autant de dossiers de français que de langues anciennes ont été distribués aux candidats. Ils portaient sur l'enseignement en lycée ou en collège, ce dernier étant davantage représenté. Les extraits de manuels ont souvent servi de supports, sans que soient écartés des documents, cours ou séquences, élaborés par des professeurs pour leurs classes. Aucune dominante de l'enseignement des lettres n'a été omise. Les épreuves du DNB et de l'EAF, des chapitres de manuels sur la lecture d'images ont inspiré certains dossiers.

Un seul dossier est remis au candidat : il ne le tire pas au sort, ne le choisit pas. Le bulletin du sujet comporte une question portant sur le dossier ainsi que la liste des documents fournis et, éventuellement, celle des documents annexes. Le temps accordé à la préparation est de deux heures. L'exposé ne doit pas dépasser trente minutes. Après une interruption de cinq minutes au plus, durant laquelle le jury fixe une note plancher, a lieu un entretien.

2) Lecture du libellé :

Les candidats ne lisent pas avec assez d'attention le libellé du sujet du dossier. Les points signalés dans la question ont pour objectif d'attirer l'attention sur des éléments considérés comme essentiels. Ils ne proposent tout de même pas un plan préétabli qu'il suffirait de suivre, sans faire l'effort de construire un exposé structuré et cohérent, correspondant à une analyse personnelle du dossier.

3) Statut des divers documents et des annexes :

Il convient toujours de s'interroger sur le statut respectif des documents proposés et sur leur destinataire : on n'analyse pas de la même manière un chapitre de manuel homogène, deux ou trois

extraits d'ouvrages différents, un sommaire, un extrait d'ouvrage théorique. On n'aura pas les mêmes attentes pour une leçon sur l'argumentation en 6^{ème}, 3^{ème} ou seconde, pour un chapitre qui construit une notion et un autre qui se présente comme un « atelier d'expression ».

Les annexes, pour leur part, ne sont pas à négliger mais doivent être traitées selon leur statut particulier : elles sont fournies pour aider le candidat, lui donner un éclairage supplémentaire pour la contextualisation. Elles ne sont pas à étudier pour elles-mêmes.

4) Présentation des documents du dossier au jury :

Beaucoup de temps est perdu à une énumération et une présentation détaillée des différents éléments qui composent le dossier. Le jury a lu le dossier. Inutile de lui imposer une description interminable qui ne construit rien. Un rappel des éléments du dossier en début d'introduction suffit souvent.

Trop d'exposés se perdent dans une « périphérimania » ou une description « extérieure » du dossier : collection d'évidences paratextuelles sans intérêt. Dès la première partie de son propos, le candidat doit être au service de sa problématique et se consacrer aux questions didactiques qu'elle soulève.

5) Problématisation didactique :

La nécessité de problématiser et de construire un plan rigoureux répondant à cette problématique se trouve déjà sollicitée dans l'épreuve écrite de composition française.

Commençons par quelques vérités négatives : décrire, ce n'est pas problématiser ; tout dire, ce n'est pas problématiser ; avoir des parties de plan interchangeable entre elles, ce n'est pas problématiser ; ne pas analyser un exemple concret emprunté au dossier et clairement identifié, ce n'est pas problématiser.

Démontrer, choisir, c'est-à-dire sélectionner et hiérarchiser, orienter son propos, appuyer sa démonstration sur l'analyse d'exemples, c'est être dans une démarche de problématisation.

Comment faire émerger une problématique ? Problématiser, dans le cadre du concours, c'est, dans un premier temps, poser méthodiquement des questions au dossier, selon une démarche qui relie ensuite les questions les unes aux autres afin de construire un plan qui rende compte de la confrontation entre des éléments co-présents dans le dossier.

Nous recommandons vivement la lecture du rapport 2006 qui rappelle combien il est profitable, face à un dossier qui demeure parfois opaque à la première lecture, de se poser les questions suivantes pour faire surgir les qualités ou les insuffisances d'un dossier : la question « QUOI ? » clarifie l'objet proposé à l'analyse ; la question « POUR QUI ? » précise le destinataire ; la question « POURQUOI ? » recouvre les différentes raisons qui ont poussé à composer tel chapitre, organiser telle séquence, présenter telle notion ; la question « QUAND ? » se préoccupe de ce qui a précédé et de ce qui suivra, de la progression et de la programmation ; la question « POUR QUOI ? » s'intéresse aux objectifs, aux finalités ; la question « COMMENT ? », qui est trop souvent la seule à retenir l'attention des candidats, analyse les démarches, les méthodes, les techniques utilisées pour la transmission du savoir. Parmi ces questions, les dossiers dicteront celles qui méritent d'être particulièrement retenues, approfondies.

Un dossier de langue, soumis aux questions QUOI ? A QUI ? COMMENT ?, pourra révéler un contenu trop ambitieux et des formulations peu adaptées au public visé. La problématique pourra alors s'interroger sur le souci des concepteurs du manuel de s'adapter au niveau de classe concerné. Le libellé proposé au candidat met souvent sur la voie des bonnes questions à se poser : pour ce même dossier de langue, on aura pu l'inviter à s'interroger sur les objectifs visés et les moyens mis en œuvre pour les atteindre. Pistes précieuses pour une lecture ciblée et éclairée du dossier.

6) Pertinence et dynamique du plan :

La variété des sujets proposés interdit que l'on rende compte des documents à l'aide d'un plan passe-partout du type : contenu du dossier / objectifs / démarches. L'outil universel servant à réduire à merci tout type de dossier n'existe pas et ne peut pas exister, compte tenu de la spécificité de chacun. Il faut partir des documents pour parvenir au plan et non plaquer artificiellement le plan sur les documents. Cela suppose d'aborder le dossier avec un esprit ouvert, curieux, sans chercher à y trouver à toute force ce qui risque fort d'en être absent.

Est exclu de la même façon un faux plan qui se borne à un commentaire linéaire des documents dans l'ordre de présentation. Il y a un temps pour l'observation et l'analyse et un temps pour la mise en forme et en ordre de ces opérations, la présentation synthétique et organisée des résultats de l'analyse. L'exposé obéit à une logique de restitution qui n'est pas la logique de la découverte.

Ce qui est attendu, c'est un plan construit à partir d'une problématique spécifique au dossier, centrée sur la lecture et la prise en compte intégrales de ses diverses composantes, éclairée par la connaissance et la mise en perspective des instructions officielles. C'est un plan qui découle de la confrontation des éléments du dossier, de son questionnement méthodique et des axes de lecture problématisés préalablement dégagés.

L'introduction, soucieuse de placer le jury dans un confort d'écoute, après une présentation rapide du dossier, annonce clairement la problématique et le plan. Elle indique ainsi son orientation argumentative. Tout plan, pour acquérir efficacité et force de conviction, a en effet besoin de reposer sur une argumentation.

7) Comment gérer les deux heures de préparation ?

S'attarder d'abord au libellé : il indique des orientations de lecture riches. Une lecture de la totalité du dossier suit, durant trente minutes environ. Après cette lecture, la structure du dossier, les grandes lignes qui ont justifié sa constitution apparaissent généralement. Le maillon central du dossier devient plus évident et ce qui méritera une analyse rigoureuse est alors cerné. C'est le moment de consacrer au moins une heure à ce qui paraît dès lors essentiel : les textes, ou les leçons, ou les exercices afin d'en acquérir une connaissance familière qui permettra, dans l'exposé comme dans l'entretien, de montrer au jury que l'on a saisi et compris les choix, les démarches, les problèmes. Le temps restant est consacré à la sélection de la problématique qui permettra de fédérer les aspects du dossier qui méritent d'être exposés. Ensuite, un plan détaillé est élaboré avec, pour chaque idée, l'élément du dossier sur lequel le propos s'appuiera. Il est alors possible et judicieux de rédiger l'introduction et la conclusion. Muni de ces éléments, le candidat a les atouts suffisants pour présenter un exposé organisé, argumenté.

Ne pas rédiger la totalité de l'exposé : ce serait s'exposer à un ton monocorde, à un recours abusif à ses notes lors de l'exposé, à une perte de temps préjudiciable à la profondeur d'analyse lors de la préparation.

8) Prise en compte des textes :

Tous les rapports ont souligné cette exigence : il est indispensable que la préparation soit d'abord fondée et centrée sur la lecture des documents, de tous les documents et en particulier des textes qui sont le point d'application des objectifs visés. Prendre toujours le temps de réfléchir à l'intérêt du texte pour mieux examiner le parti qui en est tiré dans le dossier proposé. C'est une erreur largement répandue que de se concentrer sur l'appareil didactique sans interroger les textes choisis : quel est leur intérêt ? Sont-ils adaptés à l'objectif annoncé ? Quelles difficultés de compréhension présentent-ils pour les élèves ? Tout se passe comme si on pouvait parler d'une problématique littéraire, par exemple de la scène d'exposition, en s'intéressant uniquement aux questions qui portent sur les textes ! Or, comment juger de la pertinence de ces questions sans les confronter aux textes, sans dégager ce qu'ils autorisent ?

9) Distance critique :

Présenter une analyse critique ne consiste ni à décerner des éloges dithyrambiques ni à accumuler des critiques systématiques : il s'agit de savoir apprécier les points forts et les points faibles du dossier et de proposer d'éventuelles améliorations, toujours possibles. Ce travail de réflexion didactique doit être conduit à la lumière de savoirs universitaires solides et d'une bonne connaissance des programmes et des instructions officielles en vigueur pour le ou les niveaux d'enseignement concernés. Il est important de tenir compte également de la progression des enseignements d'une classe à l'autre, de l'évolution de la discipline, afin de mieux évaluer les qualités et les faiblesses du dossier. Les manuels apparaissent à certains candidats comme des objets intouchables. Un futur professeur doit savoir se délivrer du prestige de la chose imprimée, faire preuve de discernement et, tout en respectant les instructions officielles, conserver sa liberté d'esprit.

L'épreuve sur dossier n'est tout de même pas une épreuve directement professionnelle. On n'attend pas d'étudiants qui n'ont pas de véritable expérience professionnelle une exploitation pédagogique des documents proposés. Bien sûr, personne ne s'interdira telle suggestion d'un texte, telle reformulation d'un énoncé de consigne maladroit ou ambigu, tel déplacement de séance, de question ou d'exercice pour mettre en évidence une progression, telle explicitation d'enchaînement ou d'articulation. De telles interventions, ponctuelles et dûment justifiées, relèvent davantage d'une interrogation sur les effets supposés des choix didactiques effectués que d'une mise en œuvre pratique qui s'apparenterait à un cours fictif.

Il n'est pas inutile de le rappeler : la didactique s'attache aux savoirs, à leur transmission et à la réflexion sur cette transmission. Elle se distingue de la pédagogie qui concerne la mise en œuvre effective de ces savoirs dans une classe et les moyens adoptés, en situation, pour rendre la

transmission des savoirs efficace et active. La didactique « prévoit » des élèves, les inscrit dans son champ, voire au cœur de sa réflexion, mais non dans le cadre d'une pratique effective. C'est ce qui rend l'épreuve sur dossier à la fois accessible à des étudiants qui ne connaissent pas les classes et difficile du fait qu'elle les oblige à se déplacer théoriquement du côté des élèves, de l'enseignement et des apprentissages. La dimension didactique est une composante essentielle du caractère préprofessionnel de l'épreuve sur dossier.

10) Connaissance raisonnée et didactisée des Instructions Officielles :

Nous avons encore entendu trop de candidats réserver une partie systématique à « La conformité du dossier aux instructions officielles ». C'est la moindre des choses qu'un professeur ou un manuel les respectent ! S'ils s'en écartent, il est possible de le signaler sans saisir cette occasion pour faire un étalage improductif de sa connaissance des programmes et instructions.

De même, trop de candidats se livrent à des développements convenus, par exemple sur le « décloisonnement » ou sur la « démarche inductive ». Attardons-nous sur ce dernier point. Ce qui, pour certains, semble un écart avec la ligne directrice des instructions officielles n'appelle pas nécessairement une critique : parfois la mise en œuvre d'une démarche déductive est pertinente. Les candidats devraient s'interroger sur l'intérêt mais aussi sur les limites de la démarche inductive. Et suffit-il qu'un chapitre de grammaire commence par un texte assorti de questions pour que la démarche mise en œuvre soit inductive ? Certes le jury attend que le candidat qualifie une démarche mais surtout qu'il sache en apprécier la pertinence et l'efficacité en fonction du statut du dossier et de l'objectif poursuivi.

11) Savoirs savants maîtrisés et mis au service du dossier :

Comme l'ont déjà souligné tous les rapports de jury, on ne peut pas transmettre des savoirs que l'on ne possède pas. Les connaissances littéraires, historiques, culturelles font souvent défaut. Répétons-le : une lecture, même cursive, des œuvres majeures de la littérature française est absolument indispensable ainsi qu'une mise à jour savante, c'est-à-dire universitaire, des notions les plus communes de linguistique ou d'histoire littéraire par exemple. Le flou, les approximations, les confusions et les stéréotypes éculés n'ont aucune chance de convaincre le jury.

Les rapports antérieurs développent suffisamment les lacunes les plus récurrentes pour que nous n'y revenions pas cette année, même si les confusions entre réalisme et naturalisme, merveilleux et fantastique, genre et registre, persistent.

Nous mettrons seulement l'accent sur l'étude de l'image qui occupe une place importante dans les programmes de français et de langues anciennes. Comment commenter efficacement les illustrations choisies par les auteurs d'un manuel pour l'approche d'un mouvement artistique et culturel quand on ne connaît aucun peintre majeur et qu'on ne sait pas analyser dans ses grandes lignes un tableau ?

12) Utilisation permanente et pertinente de l'exemple :

L'oral spécifique de l'épreuve dite « sur dossier » réclame, comme son intitulé l'indique, l'utilisation récurrente et précise des documents rassemblés. Le candidat ne doit donc pas hésiter à citer des passages précis, à croiser des documents afin d'explicitier sa démarche comparative, à référer ses déclarations à des exercices, à des textes, à tout ce qui peut convaincre le jury du bien-fondé de ses dires.

Le jury s'autorise souvent à guider les candidats vers les exercices d'un manuel pour les inviter à les faire et saisir ainsi leur difficulté et leur pertinence. Des surprises surgissent parfois : tel candidat ne parvient pas à donner l'ablatif de mots très fréquents, tel autre à traduire des phrases à la portée d'élèves de 4^{ème}. La fatigue et l'émotion expliquent souvent ces difficultés. C'est l'occasion de rappeler que ce concours réclame un entraînement à l'oral toute l'année et que le souci d'une bonne santé physique ne doit pas être négligé durant toute l'année de préparation et plus encore à l'approche de l'oral.

13) Maîtrise du temps lors de l'exposé :

Gérer son temps lors du passage est capital. Que de candidats auxquels on doit préciser qu'il ne leur reste que cinq minutes alors que leur dernière partie n'est toujours pas abordée ! S'ensuit une précipitation regrettable pour survoler la fin de l'exposé et réduire la conclusion à une phrase improvisée. Souvent du temps précieux a été perdu lors d'une description interminable et improductive des éléments du dossier.

Signalons aussi ces candidats qui, s'apercevant qu'ils n'ont pas tenu trente minutes, prolongent leur exposé inutilement : l'expression accumule alors les maladresses, le discours devient inorganisé, les redites surgissent. Un exposé de vingt minutes peut, s'il est bien conduit, satisfaire les attentes majeures du jury.

Cette année encore, un temps pouvait être consacré à la dimension citoyenne de l'enseignement mais à condition que les documents s'y prêtent. Un dossier avec une page sur les métopes du temple de Zeus à Olympie autorise-t-il tout un développement sur la valorisation du sport pour les jeunes ?

14) Des qualités de présence :

Qu'entend-on par « présence » ? Une prise en compte effective du jury, un regard qui sait se dégager de ses notes, un ton convaincu, une voix assurée, une combativité et une énergie manifestes.

Cette énergie ne devrait pas faiblir. On constate souvent une démobilitation à la fin de l'entretien, notamment lorsqu'est posée la question de vie scolaire. Celle-ci privilégie l'un des trois axes suivants, en les combinant souvent : l'élève, le professeur, la structure et la vie de l'établissement. Dans tous les cas, des réponses franches, ouvertes et de bon sens, appuyées sur quelques références institutionnelles précises, donnent l'occasion de conclure très positivement un entretien, faisant comprendre aux membres de la commission que le candidat est un enseignant en puissance, conscient des réalités les plus actuelles et soucieux d'apporter son efficace contribution aux missions qui sont celles d'une communauté scolaire.

15) Disponibilité pendant l'entretien :

Trop de candidats abordent l'entretien avec résignation et indifférence, comme si la note définitive était déjà attribuée... Bien au contraire, cette seconde partie ne peut être que profitable au candidat, puisque le jury a simplement attribué une note-plancher qui ne baissera pas ; elle ne peut qu'augmenter lors de l'entretien, au pire être maintenue. On a ainsi pu corriger par des gains importants la note de certains candidats qui amélioreraient sensiblement la qualité de leur prestation préalable. L'entretien est l'occasion d'un véritable échange de vues, permettant de tester le bon sens et la fibre pédagogique du candidat. Il n'y a aucune intention malveillante dans les questions posées, mais le souci de revenir sur des domaines mal compris ou trop vite écartés. On apprécie alors l'engagement des candidats dans la réflexion qui leur est proposée, la disponibilité intellectuelle qui nuance certains propos, affine une analyse, voire se lance dans l'exploration d'une piste qui avait été complètement ignorée. Au fil des échanges le candidat est amené à démontrer ses qualités d'écoute, de communication et de réflexion, sa présence d'esprit, sa perspicacité, sa capacité à s'appuyer sur des savoirs maîtrisés avec pertinence et simplicité. Certains candidats ont su prendre en compte la direction proposée par le jury pour infléchir leur jugement et construire un nouveau savoir : fructueuse souplesse d'esprit qui laisse bien augurer de l'attitude du futur professeur dans sa classe.

16) Clarté et maîtrise de l'expression :

Le jury attend du candidat une expression correcte, ni affectée, ni jargonante, ni familière. Pour le niveau de langue trois types de fautes reviennent souvent : des erreurs lexicales ; des fautes de syntaxe et d'accord ; du verbiage faussement savant.

Est-il besoin de rappeler ici que la terminologie propre à la critique littéraire ou à la linguistique ne tolère pas l'imprécision ? On attend un métalangage mesuré, précis, maîtrisé.

Certaines prestations ont été remarquablement servies par une voix posée, agréable, convaincante, un débit alerte au sein d'un exposé ménageant des pauses structurantes, une parole adressée à des interlocuteurs mais évitant la posture d'une conversation, en bref mettant en œuvre l'exercice d'une bonne distance argumentative.

17) Honnêteté intellectuelle face aux difficultés :

Les candidats doivent se persuader que la capacité à dire : « Je me suis sans doute trompé(e) en disant que ... Je voudrais revenir sur telle affirmation ... Je crois que j'ai mal évalué tel aspect ... » est unanimement appréciée des examinateurs et, loin de nuire aux candidats, cette réactivité et cette souplesse leur valent toujours une écoute bienveillante.

L'épreuve sur dossier est beaucoup moins difficile que ne le croient trop de candidats, la lecture des bonnes moyennes obtenues cette année le confirme :

CAPES externe, moyenne des présents : 10,63 ; moyenne des admis : 11,35.

CAFEP CAPES privé, moyenne des présents : 11,88 ; moyenne des admis : 13,55.

Nous espérons que ce rapport aura permis d'atténuer certaines appréhensions et qu'il permettra au jury d'entendre à nouveau des exposés aussi stimulants que pertinents. Nous les souhaitons encore plus nombreux l'année prochaine.

X : x : x : x : X