



Secrétariat Général

Direction générale des  
ressources humaines

Sous-direction du recrutement

MINISTÈRE  
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR  
ET DE LA RECHERCHE

## **Concours du second degré – Rapport de jury**

**Session 2012**

**CAPES EXTERNE DE LETTRES CLASSIQUES**

**Rapport de jury présenté par**

**Monsieur Charles MAZOUER**

**Professeur des Universités**

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

## SOMMAIRE

Composition du jury	3
Rapport du Président	6
Rapport sur la composition française	14
Rapports sur les épreuves de langues et cultures de l'Antiquité :	
Sujet 1 (dominante grec)	29
Sujet 2 (dominante latin)	48
Rapport sur la leçon	64
Rapport sur l'épreuve sur dossier	77

Secrétariat général  
Direction générale des ressources humaines  
Sous-direction du recrutement

Le ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative

- Vu l'arrêté du 4 mai 2011 autorisant au titre de l'année 2012 l'ouverture du concours interne de recrutement de professeurs certifiés stagiaires en vue de l'obtention du certificat d'aptitude au professorat du second degré (CAPES),

- Vu l'arrêté du 4 mai 2011 autorisant au titre de l'année 2012 l'ouverture du concours interne d'accès à l'échelle de rémunération des professeurs certifiés (CAER-CAPES),

- Vu l'arrêté du 7 juin 2011, modifié par l'arrêté du 15 septembre 2011, désignant les présidents des jurys des concours internes du CAPES et des CAER-CAPES ouverts au titre de la session 2012,

- Vu les propositions du président de jury,

**ARRETE**

Article 1 : Le jury du concours interne du CAPES et du CAER-CAPES, section lettres classiques est constitué comme suit pour la session 2012 :

**Président**

M. Charles MAZOUER  
Professeur des universités

Académie de BORDEAUX

**Vice-Président**

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

Académie de VERSAILLES

**Membres du jury**

M. Daniel BACHELET  
Professeur agrégé

Académie de GRENOBLE

Mme Hélène BODENEZ  
EC.R professeur agrégé

Académie de PARIS

Mme DOMINIQUE DUGOUA  
Professeur agrégé

Académie de BORDEAUX

M. Thomas GUARD  
Maître de conférences des universités

Académie de BESANCON

Mme Monique LEGRAND  
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Académie de VERSAILLES

Mme Corinne MARTINON-DESHORS  
Professeur agrégé

Académie de VERSAILLES

M. Daniel NIGOUL  
Professeur agrégé

Académie de MONTPELLIER

Mme EDITH PAYEUX  
Professeur agrégé

Académie de VERSAILLES

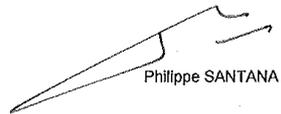
Mme Sylvie PEDROARENA  
Professeur agrégé

Académie de BESANCON

Article 2 : La directrice générale des ressources humaines est chargée de l'exécution du présent arrêté.

Paris, le 16 janvier 2012

Pour le ministre de l'éducation nationale,  
de la jeunesse et de la vie associative,  
et par délégation,  
le sous-directeur du recrutement



Philippe SANTANA

Secrétariat général  
Direction générale des ressources humaines  
Sous-direction du recrutement

Le ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative

- Vu l'arrêté du 4 mai 2011 autorisant au titre de l'année 2012 l'ouverture du concours externe de recrutement de professeurs certifiés stagiaires en vue de l'obtention du certificat d'aptitude au professorat du second degré (CAPES),
- Vu l'arrêté du 4 mai 2011 autorisant au titre de l'année 2012 l'ouverture du concours externe d'accès à une liste d'aptitude aux fonctions de maître dans les établissements d'enseignement privés sous contrat du second degré (CAFEP-CAPES),
- Vu l'arrêté du 7 juin 2011, modifié par l'arrêté du 15 septembre 2011, désignant les présidents des jurys des concours externes du CAPES et des CAFEP-CAPES ouverts au titre de la session 2012,
- Vu l'arrêté du 16 janvier 2012 nommant le jury du concours interne du CAPES et du CAFEP-CAPES, section lettres classiques à la session 2012,
- Vu les propositions du président de jury,

**ARRETE**

Article 1 : Les dispositions de l'arrêté susvisé en date du 16 janvier 2012 sont complétées comme suit :

Lire :

M. Hervé PRIGENT  
Inspecteur d'académie/Inspecteur pédagogique régional

Académie de RENNES

Article 2 : La directrice générale des ressources humaines est chargée de l'exécution du présent arrêté.

Paris, le 20 janvier 2012

Pour le ministre de l'éducation nationale,  
de la jeunesse et de la vie associative,  
et par délégation,  
le sous-directeur du recrutement



Philippe SANTANA

## RAPPORT DU PRESIDENT

Nombre de réflexions proposées dans mon rapport de la précédente session (2011) restent valables pour la présente session (2012). On pourra le consulter en ligne. On trouvera ci-après le rapport spécifique du concours 2012.

### *Éléments statistiques*

Voici d'abord, en données brutes, les bilans de l'admissibilité puis de l'admission, successivement du CAPES et du CAFEP :

#### **Bilan de l'admissibilité**

**Concours :** EBE      CAPES EXTERNE

**Section / option :** 0201E      LETTRES CLASSIQUES

Nombre de candidats inscrits : 196

Nombre de candidats non éliminés : 103      Soit : 52.55 % 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 : 92      Soit : 89.32 % des non éliminés.

#### **Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité**

Moyenne des candidats non éliminés : 59.31      *(soit une moyenne de : 09.89/ 20)*

Moyenne des candidats admissibles : 63.54      *(soit une moyenne de : 10.59/ 20)*

#### **Rappel**

Nombre de postes : 170

Barre d'admissibilité : 37.05      *(soit un total de : 06.18/ 20)*

*(Total des coefficients des épreuves d'admissibilité : 6)*

## Bilan de l'admissibilité

**Concours : EBF CAFEP CAPES-PRIVE**

**Section / option : 0201E LETTRES CLASSIQUES**

Nombre de candidats inscrits : 46

Nombre de candidats non éliminés : 24 Soit : 52.17 % des inscrits.

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

Nombre de candidats admissibles : 21 Soit : 87.50 % des non éliminés.

### **Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité**

Moyenne des candidats non éliminés : 61.40 *(soit une moyenne de : 10.24/ 20)*

Moyenne des candidats admissibles : 64.85 *(soit une moyenne de : 10.81/20)*

### **Rappel**

Nombre de postes : 16

Barre d'admissibilité : 38.25 *(soit un total de : 06.38/ 20)*

*(Total des coefficients des épreuves d'admissibilité : 6)*

## Bilan de l'admission

**Concours :** EBE CAPES EXTERNE

**Section / option :** 0201E LETTRES CLASSIQUES

Nombre de candidats admissibles : 92

Nombre de candidats non éliminés : 85 Soit : 92.39 % 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 : 75 Soit : 88.24 % 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 : 130.67 *(soit une moyenne de : 10.89/20)*

### **Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission**

Moyenne des candidats non éliminés : 66.97 *(soit une moyenne de : 11.16/20)*

Moyenne des candidats admis sur liste principale : 71.22 *(soit une moyenne de : 11.87/20)*

### **Rappel**

Nombre de postes : 170

Barre de la liste principale : 93.15 *(soit un total de : 07.76/20)*

*(Total des coefficients : 12 dont admissibilité : 6 admission : 6)*

## Bilan de l'admission

**Concours :** EBF CAFEP CAPES-PRIVE

**Section / option :** 0201E LETTRES CLASSIQUES

Nombre de candidats admissibles : 22

Nombre de candidats non éliminés : 19 Soit : 86.36 % 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 : 16 Soit : 84.21 % 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 : 127.92 *(soit une moyenne de : 10.66/20)*

Moyenne des candidats admis sur liste principale : 137.38 *(soit une moyenne de : 11.45/20)*

### **Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission**

Moyenne des candidats non éliminés : 61.89 *(soit une moyenne de : 10.32/20)*

Moyenne des candidats admis sur liste principale : 67.13 *(soit une moyenne de : 11.19/20)*

### **Rappel**

Nombre de postes : 16

Barre de la liste principale : 95.25 *(soit un total de : 07.94/20)*

*(Total des coefficients : 12 dont admissibilité : 6 admission : 6)*

Ces chiffres révèlent encore un certain nombre de tendances fâcheuses, à peine contenues par rapport à la session 2011. Je m'explique dans les observations qui suivent.

## *Observations sur les données statistiques*

1. Le nombre des postes ou des contrats offerts reste à peu près stable. Pour le CAPES : 170 (185 en 2011 ; 170 en 2010). Pour le CAFEP : 16 (15 en 2011). C'est une bonne chose, car nous avons toujours besoin de professeurs de Lettres classiques.
2. Reste très inquiétante la baisse des inscrits. Pour le CAPES, 196 inscrits (297 en 2011 ; 384 en 2010). Pour le CAFEP, 46 inscrits (57 en 2011 ; 93 en 2010).
3. Demeure tout aussi inquiétant le nombre des abandons entre l'inscription au concours et les épreuves écrites ; on note même que certains admissibles ne viennent pas à l'oral ! Sur 196 inscrits au CAPES, seuls 103 ont composé ; près de la moitié des candidats inscrits ont renoncé à venir passer les épreuves du concours auquel ils se destinaient. Sur 46 inscrits au CAFEP, seuls 24 ont composé : même proportion d'abandons.

Je me suis expliqué clairement dans mon dernier rapport (au risque de la censure administrative !) sur les causes de ces tendances catastrophiques pour l'avenir de l'enseignement. Elles sont évidentes pour qui est un peu au courant de la préparation aux concours de recrutement et au métier de professeur. Le nouveau gouvernement semble décidé à revoir et à rectifier un certain nombre de décisions fâcheuses prises par l'ancien. Tant mieux ! Il faudra des mois, voire des années, pour que la condition enseignante retrouve la dignité économique et sociale qui lui est due. Mais on peut très vite revenir à une date raisonnable des épreuves écrites, évidemment en fin d'année universitaire, après une préparation sérieuse au concours. Et la mise en place d'une véritable année de formation pour les jeunes lauréats du concours théorique me semble une priorité absolue.

4. La barre de l'admissibilité a été placée à 6,18/20 pour le CAPES (6,13/20 en 2011 ; 6,72/20 en 2010) et à 6,38/20 pour le CAFEP (6,82 en 2011) – ce qui donne, respectivement, 92 et 21 admissibles. Je précise que les admissibles qui se sont soumis à l'oral ont été jugés avec les mêmes exigences, le même sérieux et le même souci d'équité que les années précédentes.

Où mettre la barre de l'admission ? L'in vraisemblable situation de l'an dernier s'est reproduite : j'avais plus de postes à pourvoir que d'admissibles ! Et le souci d'un Président est toujours le même : en signant une liste d'admis, il engage sa parole et certifie que des professeurs compétents vont être installés dans leur fonction – et pendant quarante ans ! Avec mon jury, j'ai voulu que le CAPES de Lettres classiques 2012 gardât la même dignité que les années précédentes. Nous avons donc fixé les barres légèrement en dessous de 8/20 (7,76/20 pour le CAPES et 7,94/20 pour le CAFEP). Et nous avons donc déclaré admis 75 candidats au CAPES (77 en 2011) et 16 au CAFEP (13 en 2011).

## *Remarques générales*

J'invite les candidats de la session 2013 à lire attentivement, pour chacune des épreuves, les rapports souvent copieux et toujours précis (et précieux) rédigés par les collègues du jury, que je remercie vivement de leur travail. Je me contente, pour ma part, de trois remarques.

1. Le CAPES est un concours national et un concours important. Nombre de candidats nous ont paru, disons : peu engagés. Les abandons et l'abstention à l'écrit, voire à l'oral (où il est arrivé au Président d'avoir à user de conviction pour que tel admissible se décide à passer ses épreuves!) prouvent aussi que cet engagement dans l'entreprise du concours n'est pas intégré par tous. Tout concours exige un certain état d'esprit : sérieux d'une préparation longue et intense, volonté d'améliorer ses performances et de réussir, voire de l'emporter sur d'autres. On constate – c'est un fait nouveau et inquiétant – scepticisme, sinon désinvolture, des candidats vis-à-vis de leurs objectifs. Tout ne s'explique pas par les difficultés circonstanciées du contexte. Il faudrait que les candidats reviennent à une mentalité différente pour réaliser le projet d'un CAPES.
2. Les présidents ont souvent été amenés à constater une certaine faiblesse des candidats en langues anciennes. Pour la session 2012, le jury se réjouit de n'avoir pas ce regret. Est-ce la nouvelle formule de l'écrit en langues et cultures de l'Antiquité ? Est-ce le retour des langues anciennes à l'oral ? Quoi qu'il en soit, le grec et le latin ont été visiblement pris au sérieux dans la préparation et le jury se montre plutôt satisfait du niveau des résultats en langues anciennes.
3. En revanche, il s'inquiète des faiblesses constatées en français, qui sont criantes au moment de la « leçon » d'oral. L'explication d'un texte littéraire nécessite des techniques, de la culture et du goût. Tout se passe comme si, ni dans le secondaire, ni dans le supérieur, les candidats n'avaient fait l'apprentissage des méthodes et des savoirs indispensables pour le travail en littérature française – trop d'entre eux se contentant parfois, lors de leur explication, d'une plate paraphrase et montrant qu'ils n'ont ni compris ni goûté le texte proposé. Je souligne là un problème grave à mes yeux, qui devrait inquiéter les professeurs de français dans les divers ordres d'enseignement. Je rappelle aux candidats qu'un professeur certifié de Lettres classiques enseignera beaucoup le français et qu'il doit en maîtriser l'enseignement.

## *Les épreuves à venir*

Le concours 2012 proposait une nouveauté de taille : le retour des langues anciennes à l'oral. J'ai dit que le jury était plutôt satisfait des résultats. À l'avenir, pour la « leçon » d'oral, le même principe demeure : 50% des « leçons » porteront sur un texte français (accompagné de sa question de grammaire) ; 50% sur un texte antique – latin ou grec, en égale proportion.

Le temps de préparation de cette épreuve, quelle que soit la discipline, est fixé à trois heures ; à l'expérience, il semble que cette durée soit satisfaisante et doit être maintenue : elle permet un travail approfondi.

Une dernière précision importante concerne la « leçon » sur un texte ancien. La traduction du texte doit être suivie d'un commentaire. Quand le jury met sa note, le commentaire a autant d'importance que la traduction. Il faut donc s'y préparer au cours de l'année. D'autre part, un commentaire *organisé* est demandé. Eu égard à la nouveauté, le jury s'est montré tolérant cette année ; il n'en sera pas de même l'an prochain, où tous les commentaires devront être organisés, c'est-à-dire construits, avec un plan synthétique – les commentaires suivis et linéaires n'étant plus admis. Il faut donc se préparer à ce type de commentaire.

\*

Après des années troublées – les décisions gouvernementales ou les initiatives de l'administration ont eu des conséquences fâcheuses sur le jury et n'ont pas facilité la tâche du Président ! – la situation s'est stabilisée, au bénéfice de tous, candidats inclus. Et je tiens à dire ma gratitude au présent jury, qui a travaillé avec souplesse et efficacité à la tenue d'un concours conforme à la législation et sauvegardant des exigences qui lui paraissaient indispensables pour le recrutement des futurs professeurs de Lettres classiques.

Au terme de mon mandat de quatre années, je veux donner une dernière note d'optimisme et de dynamisme : plus que jamais, j'encourage les jeunes intellectuels qui se sentent des dons, une vocation même, à se lancer, malgré tout, dans cette voie de l'enseignement.

Septembre 2012

## SUJET DE LA COMPOSITION FRANÇAISE

« S'il n'y a de vision vraie du monde que scientifique, de connaissance de l'homme que dans les sciences humaines, et si l'idée d'un domaine ou d'une fonction spécifiquement 'esthétiques' s'est considérablement dévalorisée, quel champ légitime peut-il bien rester à l'expression dite « littéraire » ? Et la question n'est même plus : 'Qu'est-ce que la littérature ?', mais : 'A quoi bon ?' ».

Vous commenterez et discuterez ces réflexions de Serge Doubrovsky (*Parcours critique*, 1980) en vous appuyant sur des exemples variés et précis.

## Rapport sur la composition française

établi par Madame Sandra Provini

Le jury a corrigé pour le CAPES 108 copies, dont les notes sont comprises entre 1,5 et 18, avec une moyenne de 8,32 (9,07 pour les admissibles), et pour le CAFEP 25 copies, dont les notes sont comprises entre 5 et 14,5 avec une moyenne de 8,48 (9,10 pour les admissibles).

Nous proposerons d'abord des pistes de réponse au sujet proposé, avant de présenter quelques rappels méthodologiques accompagnés de commentaires inspirés par la lecture des copies.

### Analyse et enjeux du sujet

« S'il n'y a de vision vraie du monde que scientifique, de connaissance de l'homme que dans les sciences humaines, et si l'idée d'un domaine ou d'une fonction spécifiquement "esthétiques" s'est considérablement dévalorisée, quel champ légitime peut-il bien rester à l'expression dite "littéraire" ? Et la question n'est même plus : "Qu'est-ce que la littérature ?", mais : "A quoi bon ?" ».

Vous commenterez et discuterez ces réflexions de Serge Doubrovsky (*Parcours critique*, 1980) en vous appuyant sur des exemples variés et précis.

### Contexte de la citation

La citation est extraite d'une communication prononcée par Serge Doubrovsky au colloque de Cerisy sur « L'enseignement de la littérature », organisé par Serge Doubrovsky et Tzvetan Todorov en 1969. Cette communication a été publiée en 1971 sous le titre « Enseigner la littérature (le point de vue du professeur) » et a fait l'objet d'une réédition dans *Parcours critique*, Paris, Editions Galilée, 1980.

La réflexion de Doubrovsky dans cet article répond à plusieurs changements radicaux qui ont débuté durant les années 1960 : le fort renouvellement de la critique avec le développement de la « théorie littéraire », l'essor vigoureux des sciences humaines qui prennent les textes littéraires pour objet d'étude et la remise en cause de l'humanisme – on se souvient que Foucault a proclamé la « mort de l'homme » dans *Les Mots et les Choses. Une archéologie des sciences humaines* en 1966 – et des humanités. Il est apparu nécessaire au critique et écrivain Serge Doubrovsky de repenser le rôle de la littérature à partir de cette révolution épistémologique et philosophique.

Ces changements se sont poursuivis dans les années 1970, et la réédition de l'article de Doubrovsky en 1980 montre que les questions qu'il y pose étaient encore pertinentes à cette date. Elles le sont toujours aujourd'hui, où l'on a le sentiment qu'aucune réponse définitive ne leur a été donnée. La menace qui pèse sur les humanités en général, et la littérature en particulier, sommées de se justifier par la rationalité économique, semble toujours aussi forte, voire plus qu'en 1970 ou 1980. Plusieurs publications récentes en témoignent, comme la leçon inaugurale prononcée par Antoine Compagnon au Collège de France le 30 novembre 2006 pour la Chaire de Littérature française moderne et contemporaine « Histoire, critique, théorie », leçon dont le titre, *La littérature, pour quoi faire ?* rappelle le « À quoi bon ? » de Doubrovsky. Au près de la question traditionnelle

« Qu'est-ce que la littérature ? », Compagnon y soulève, dans des termes proches de ceux de la citation de Doubrovsky, une question critique et politique qui se pose selon lui avec plus d'urgence aujourd'hui : « Que peut la littérature ? Quelle valeur la société et la culture contemporaine lui attribuent-elles ? Quelle utilité ? Quel rôle ? ». On peut aussi penser à l'ouvrage polémique de Tzvetan Todorov, *La Littérature en péril* (2007), qui pose des questions similaires, de manière d'autant plus intéressante qu'il était lui-même l'un des acteurs du renouvellement critique des années 1960, ou encore aux ouvrages d'Yves Citton (*Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?*, 2007 et *L'Avenir des humanités*, 2010), de Vincent Jouve (*Pourquoi étudier la littérature ?*, 2010) et de Jean-Marie Schaeffer (*Petite Ecologie des études littéraires. Pourquoi et comment étudier la littérature ?*, 2011). On citera enfin l'Atelier de théorie littéraire du site *Fabula* intitulé : « [Pourquoi les études littéraires ?](#) », toujours actif aujourd'hui, ainsi que le colloque « Enseigner la littérature à l'université aujourd'hui », qui s'est tenu en mars 2011 à Aix-en-Provence et dont les [Actes](#) sont publiés en ligne.

Il a donc paru au jury intéressant de soumettre la question posée par Serge Doubrovsky à la réflexion des candidats, cette question paraissant d'autant plus pertinente que la culture scientifique et technologique semble aujourd'hui plus que jamais dominante par rapport à la culture classique et littéraire, comme l'indiquent les baisses d'effectifs dans la filière L du lycée et les licences et concours littéraires. Le sujet invitait les candidats se destinant à devenir enseignants de lettres classiques à s'interroger sur le sens même de leur futur métier, sur la place de l'objet de leur enseignement dans la société, sur son utilité pour la formation des jeunes gens dont ils ont la charge. Il présentait de plus un double intérêt académique, nécessitant à la fois que les candidats rendent compte des évolutions de l'histoire littéraire et de la critique et qu'ils attribuent un sens particulier au fait littéraire, une réponse personnelle construite à partir d'une expérience de lectures variées empruntées à tous les genres étant attendue sur ce point.

### **Analyse de l'énoncé**

1) La première partie de la citation reprend des critiques formulées contre ce que la littérature s'est longtemps proposé d'être. Elle évoque trois fonctions traditionnellement attribuées à la littérature : « vision du monde », « connaissance de l'homme », « fonction esthétique », les deux premières se trouvant liées par la syntaxe et séparées de la troisième. Ces trois fonctions peuvent être rapportées à des moments de l'histoire littéraire, même si elles les dépassent largement. On attendait donc notamment des candidats qu'ils montrent en quoi ces fonctions ont légitimé la littérature à certaines époques ou pour certains courants littéraires. Pouvaient ainsi être évoqués, pour la première fonction, l'épopée scientifique, tant antique (le *De natura rerum* de Lucrèce) que renaissante (*La Sepmaine* de Du Bartas), pour la seconde, les moralistes classiques comme La Rochefoucauld et La Bruyère, les courants réaliste et naturaliste qui ont voulu faire de la littérature une science de l'homme et de la société (on pouvait citer *La Comédie humaine* de Balzac et le cycle des Rougon-Macquart de Zola) ou encore les projets d'écriture de soi de Montaigne ou Rousseau, et enfin, pour la fonction esthétique, le Parnasse et d'autres mouvements prônant « l'art pour l'art », qui fit plusieurs retours dans l'histoire littéraire.

2) Les candidats étaient invités à s'interroger sur les raisons pour lesquelles, dans les années 1960-1970 et aujourd'hui encore, ces différentes fonctions semblent ne plus suffire à légitimer la littérature. Doubrovsky évoque trois menaces qui pèsent sur cette dernière, les « sciences », les « sciences humaines » et la « dévalorisation de la fonction esthétique » :

. les sciences : depuis le début du XIXe siècle, science et littérature se sont conçues comme des disciplines radicalement distinctes et même concurrentes. Le discours scientifique de la physique ou de la biologie serait le seul discours à même de dire le vrai sur le monde et sur l'homme, le « vrai » se mesurant au critère de la rationalité mathématique.

. les sciences humaines : l'histoire des mentalités, la sociologie, la psychanalyse traitent le texte comme un document à analyser. La vérité sur l'homme n'est alors plus donnée par la littérature, mais extraite du texte par des méthodes scientifiques. On pense notamment aux différentes lectures sociologique ou psychanalytique données dans les années 1950-1960 des pièces de Racine (Lucien Goldman, *Le Dieu caché : étude sur la vision tragique dans les Pensées de Pascal et dans le théâtre de Racine*, 1955 ; Charles Mauron, *L'inconscient dans l'œuvre et la vie de Racine*, 1957). Dans cette perspective, le texte littéraire ne se suffirait pas à lui-même, il ne pourrait fournir que des symptômes devant être déchiffrés par les sciences: la littérature n'aurait pas les clés de sa vérité.

. la dévalorisation de la fonction esthétique : le contexte d'écriture de la citation invite à considérer que la dévalorisation qu'évoque Doubrovsky tient au rejet d'un art « gratuit » par les théories de l'engagement qui se sont développées après la deuxième guerre mondiale, par exemple sous la plume de Sartre (*Qu'est-ce que la littérature ?*, 1948). Mais plus largement, la littérature a souvent dû justifier son existence par sa valeur pédagogique, sa valeur esthétique étant une manière de *miscere utile dulci*.

3) La deuxième partie de la citation réduit la réflexion sur la littérature à la seule question « A quoi bon ? », que Doubrovsky estime devoir remplacer le traditionnel « Qu'est-ce que la littérature ? » (dont la manifestation la plus récente était alors l'essai de Sartre, qui se présente lui-même dans *Les Mots* comme le dernier avatar d'une conception romantique de l'écrivain telle que le XIXe siècle l'avait formée). À quoi peut bien servir de faire de la littérature, de l'enseigner, si en effet la littérature n'est porteuse d'aucune vérité, ou du moins n'atteint pas elle-même la vérité dont elle parle, et si sa valeur esthétique ne saurait suffire à la légitimer ? Doubrovsky semble renoncer par conséquent aux réflexions théoriques ou historiques traditionnelles sur la définition de la littérature qui n'auraient plus de raison d'être si leur objet n'en a plus.

### Écueils à éviter

Les candidats ne devaient pas se contenter de répondre à la question « A quoi bon ? », il leur fallait d'abord montrer pour quelles raisons cette question peut se poser aujourd'hui, voire, comme le veut Serge Doubrovsky, supplanter la question traditionnelle « Qu'est-ce que la littérature ? » à laquelle se sont consacrées à la fois l'histoire littéraire et la théorie.

Le deuxième écueil à éviter était la réduction du sujet à une opposition intemporelle et globale entre science et littérature (ou, pire encore, à une opposition vérité/fable qui ne tiendrait pas compte de l'ensemble des genres littéraires). La citation se place en effet dans une perspective historique, soulignant un changement dans le regard porté sur la littérature (« s'est dévalorisée », « rester », « n'est plus »). Il était dès lors nécessaire de contextualiser la problématique en prenant en compte les différentes fonctions assignées à la littérature selon les époques.

## Éléments de problématisation

L'analyse du sujet permet de dégager le présupposé inhérent à la citation de Doubrovsky : la littérature ne pourrait justifier de son utilité qu'en raison de son apport cognitif – remis en question par les sciences et les sciences humaines – ou devrait se retrancher dans un domaine esthétique dévalorisé. La question « A quoi bon ? », posée de manière volontairement provocatrice, invitait alors à sortir de cette alternative et à assigner d'autres fonctions à la littérature, qui lui soient spécifiques et exclusives. Entre le devoir d'instruire et la nécessité de plaire, la capacité qu'a la littérature d'émouvoir représentait ainsi une piste à explorer.

Pour nourrir la réflexion, les candidats pouvaient aussi s'appuyer sur une analyse précise des termes du sujet impliquant une re-définition de ceux-ci :

- « vision vraie du monde » : de quel type de vérité s'agit-il ? On peut opposer le domaine de l'objectivité scientifique et celui de la subjectivité. La vision scientifique du monde est-elle la seule vision légitime ? Les écrivains, en particulier les poètes, ont souvent défendu l'idée que la littérature fait voir mieux, atteint un autre type de vérité, plus profonde, que la raison scientifique.
- « connaissance de l'homme » : ici on peut opposer non pas l'objectif et le subjectif mais le général et le particulier. Les sciences de l'homme, comme toute science, ont affaire avec le général, les lois qui régissent les comportements, tandis que la littérature révèle les ressorts intérieurs singuliers de ceux-ci. La littérature permet donc d'atteindre une autre forme de connaissance d'autrui, et non de l'Homme en général, qui passe en particulier par l'empathie.
- « fonction esthétique » : l'expérience esthétique est de l'ordre du sentir (*aisthanesthai* signifie « sentir »), elle a pour fin une jouissance. La littérature touche à l'ordre de l'émotif, du ressenti, de l'expérience intime. La réflexion sur la dimension esthétique de la littérature, en rattachant celle-ci au domaine du plaisir, pouvait permettre de la dégager du double impératif du vrai et de l'utile que met en avant la citation de Doubrovsky.

Restait alors à savoir si ces pistes de réponse légitiment la littérature en tant que telle. La littérature est-elle seule à remplir ces fonctions ainsi redéfinies ? « Ma confiance en l'avenir de la littérature, déclarait Italo Calvino, repose sur la certitude qu'il y a des choses que seule la littérature peut nous donner ». Peut-on aujourd'hui encore faire nôtre ce credo ? Quelles sont ces choses qui sont données spécifiquement et exclusivement par la littérature ? Les candidats pouvaient ainsi être amenés à répondre à la question que semble rejeter Doubrovsky, « Qu'est-ce que la littérature ? » plutôt qu'à la seule question « A quoi bon ? », en menant par exemple une comparaison de la littérature avec les autres arts et non pas seulement avec les sciences et les sciences humaines.

## Exemples de réponses

Le jury n'attend jamais un plan type. Il est ouvert à des réponses très diverses, pour peu qu'elles soient argumentées et construites de façon convaincante. Nous en voulons pour preuve ces plans substantiellement différents choisis par des candidats ayant obtenu des notes supérieures à 16/20.

**Exemple 1** : «La valeur de la littérature réside-t-elle dans le savoir qu'elle met au jour et dans la compréhension du vrai qu'elle permet ?»

I. Comment comprendre le « déclassement » de la littérature ?

- 1.1. Discours littéraire longtemps tenu pour légitime et sûr, jusqu'au XVIIIe siècle
- 1.2. Variation des fonctions conférées par le public à la littérature suivant les évolutions de la société
- 1.3. Mirage positiviste : si la littérature emprunte ses critères à la science, elle manque sa fonction propre

II. Un « mode de connaissance » différent

- 2.1. Le savoir littéraire est d'abord une intelligence du langage
- 2.2. La littérature entraîne vers une expérience de la singularité, décentrant le lecteur de lui-même

III. L'origine du malentendu

- 3.1. Le critère du « vrai » n'est pas pertinent : la littérature est un « mode de vie » plutôt qu'un « mode de connaissance »
- 3.2. La littérature permet au lecteur de s'affranchir de ses propres entraves

Conclusion

La littérature pose la question du « bon » et non celle du « vrai ».

**Exemple 2** : «La littérature, en tant qu'expression, atteint-elle un mode de vérité qui n'appartienne qu'à elle ?»

I. La science fait porter une menace sur la littérature

- 1.1. Science et littérature sont radicalement distinctes : la littérature, tournée vers la fonction poétique du langage, n'aurait de signification qu'interne.
- 1.2. La littérature n'a pas d'objet propre, pas même la langue, objet d'étude du linguiste.
- 1.3. Ne resterait alors à la littérature que la fonction de divertissement, elle-même suspecte selon Platon.

> La littérature serait-elle donc illégitime ? Une telle condamnation de la littérature repose sur le présupposé qu'il n'existe que le mode scientifique d'établissement de la vérité.

II. La littérature a sa méthode propre pour appréhender le monde et l'homme

- 2.1. Science et littérature partagent une même visée : ordonner le monde
- 2.2. La littérature parvient sur le mode expressif qui lui est propre à atteindre une connaissance, elle donne à voir les effets des causes.

> La littérature n'est donc pas moins légitime que les sciences, mais a-t-elle une spécificité ?

III. La littérature a un régime de vérité spécifique

- 3.1. La littérature porte sur le sensible et le particulier, par opposition aux sciences qui s'intéressent à l'intelligible et à l'universel
- 3.2. La littérature rend compte de l'« être au monde » (Heidegger) de l'homme

Conclusion

La notion d'« utile » n'est pas propre à rendre compte de la littérature, qui a une valeur existentielle.

### **Exemple 3 : « Quel est le propre de la littérature ? »**

#### I. La crise de légitimité de la littérature

1.1. La littérature ne peut nous faire connaître la réalité, l'auteur ne nous propose qu'un monde de son invention

1.2. La littérature est supplantée par la sociologie ou la psychanalyse en ce qui concerne la connaissance de l'homme

1.3. Si la littérature est « intransitive », si elle ne renvoie qu'à elle-même, au langage, alors elle ne servirait à rien

#### II. Pourquoi écrit-on ?

2.1. La littérature a une « valeur de comblement », elle permet de rendre présent le passé

2.2. La littérature permet de dire la vie et d'appeler à l'action, comme d'autres arts

2.3. Les mots ont un caractère sacré, un pouvoir d'évocation qui différencie la littérature des autres arts

#### III. Pourquoi lit-on ?

3.1. La littérature donne la possibilité de s'évader

3.2. La littérature permet au lecteur de mieux se connaître en lui faisant faire l'expérience d'autres existences

3.3. La littérature, plus que les autres arts, permet au lecteur d'assouvir son désir de création en lui laissant une plus grande part de liberté

#### Conclusion

La littérature donne sens à la vie en offrant une synthèse du monde.

### **Pistes de réflexion**

Nous ne prétendons pas proposer un « corrigé » en réponse à un sujet qui fournit aujourd'hui la matière de tant d'essais critiques, mais développerons simplement quelques-unes des pistes que pouvait suivre la réflexion. On privilégiera un questionnement sur les savoirs que la littérature apporte – et peut-être est seule à apporter –, en tant qu'expérience esthétique et plus précisément en tant qu'art du langage.

**Première partie** : On pouvait montrer en quoi l'interrogation de Doubrovsky était fondée en réfléchissant, d'un point de vue à la fois théorique et historique, aux raisons de la remise en question des fonctions traditionnelles de la littérature.

#### **1.1. La littérature remplacée par la science comme source d'un discours « vrai » sur le monde**

L'épopée homérique a longtemps été considérée comme somme encyclopédique des savoirs tant sur le monde que sur l'homme. La poésie scientifique a conservé de l'Antiquité à la Renaissance, du *De Natura rerum* de Lucrèce à *La Sepmaine* de Du Bartas, tout son prestige. Mais au tournant des XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles, le degré de spécialisation toujours croissant des sciences de la nature a favorisé la déliaison des discours littéraire et scientifique et le démantèlement du système des Belles-Lettres, comme l'illustre l'article de Louis de Bonald, « Sur la guerre des sciences et des lettres » (1807). En 1848, Sainte-Beuve pourra même s'interroger, non sur la pertinence, mais sur la possibilité même d'une poésie scientifique : « arrivée à un certain âge, à un certain degré de complication, la science échappe au poète. Le rythme devient impuissant à enserrer la formule et à expliquer les lois. Le style des Laplace, des Cuvier et des Humboldt [...] est le seul qui convienne désormais à l'exposition du savant système » (*Chateaubriand et son groupe littéraire sous l'Empire*, cité

par Stéphane Zékian, « Siècle des lettres contre siècle des sciences »). Si, avec Zola encore, à la fin du XIXe siècle, la littérature s'est donné une ambition scientifique, l'auteur du cycle des Rougon-Macquart prenant pour modèle Claude Bernard et voulant faire de ses romans la vérification d'hypothèses scientifiques soumises à l'expérimentation, l'on retient bien plus de *L'Assommoir* et de *Germinal* les déterminismes sociaux qui pèsent sur Gervaise et sur les Maheu, et de la *Bête humaine* les mécanismes psychologiques qui conduisent Jacques Lantier au crime, que les lois biologiques de l'hérédité que Zola prétendait y mettre à jour.

### **1.2. La littérature concurrencée par les sciences humaines comme mode de connaissance de l'homme**

Cependant, la littérature est aussi concurrencée dans sa prétention à offrir une connaissance de l'homme et de la société humaine. Si les moralistes classiques ont voulu donner une description morale de l'homme et de ses passions débarrassée de toute illusion – on pense par exemple à la manière dont La Rochefoucauld, dans ses *Sentences et maximes*, a voulu montrer que l'altruisme supposé n'est en réalité qu'une manifestation de l'amour-propre (« Quand on croit servir les autres, on ne fait que se servir à travers eux »), dont la nature, selon Pascal, est de « n'aimer que soi et ne considérer que soi » –, si Rousseau a cherché par l'écriture de soi à donner une image vraie de lui-même et, par là, de l'homme – « Je veux montrer à mes semblables un homme dans toute la vérité de la nature ; et cet homme ce sera moi », écrit-il dans l'*incipit* des *Confessions* –, les sciences humaines, comme la sociologie et la psychanalyse, se sont emparé de leurs textes pour y déceler une vérité inconsciente, qu'il s'agisse d'expliquer le tragique pascalien par la condition de la noblesse de robe, à la fois privilégiée et bafouée par le pouvoir royal dans la France de Louis XIV, ou de diagnostiquer chez Rousseau « masochisme », « fétichisme » ou « délire de persécution ». La prétention de la littérature d'apporter une vérité sur l'homme ne serait ainsi qu'illusion : on ne pourrait trouver dans les textes qu'une vérité inconsciente, cachée, dont les sciences humaines pensent avoir la clé.

### **1.3. La dévalorisation de la fonction esthétique de la littérature**

Si la littérature ne peut prétendre dire le vrai sur le monde ou sur l'homme, lui reste en propre le domaine du Beau. Ainsi, quand les journées de Juin 1848 écrasèrent les ambitions du romantisme qui voyait dans le poète un guide et dans la poésie un moyen de changer le monde et les hommes, les poètes de la deuxième génération, Musset, puis Banville et Gautier, remirent en question les prétentions de la poésie et firent le choix d'une « esthétique du mineur ». Le Parnasse se voua à la seule Beauté et prôna la totale gratuité du poème, car, comme l'écrivait Gautier, « Il n'y a de vraiment beau que ce qui ne peut servir à rien ; tout ce qui est utile est laid ». À la toute fin du siècle, le célèbre « sonnet en -yx » de Mallarmé, « sonnet allégorique de lui-même » comme le voulait le titre de sa première version, ne se veut plus qu'un « aboli bibelot d'inanité sonore ». Mais la littérature ainsi conçue risque d'être réservée à une élite d'esthètes, aux *happy few* auxquels Stendhal dédie *La Chartreuse de Parme*. Au moment où écrit Doubrovsky, les théories de l'engagement, développées au sortir de la deuxième guerre mondiale, avaient rejeté l'idée d'un art « gratuit » et dénoncé l'enfermement de l'écrivain dans une tour d'ivoire, celui-ci étant toujours *en situation* qu'il le veuille ou non, tandis que les manifestants de 1968 venaient de revendiquer la démocratisation de la culture. Si un tel contexte était particulièrement propice à la dévalorisation de l'idée d'une fonction purement esthétique de la littérature, cette dernière a cependant presque toujours dû justifier sa quête de la beauté en arguant qu'elle avait une mission pédagogique, qu'elle cherchait à plaire pour instruire, selon des modalités différentes de *l'Art poétique* d'Horace au *Qu'est-ce que la littérature ?* de Sartre. Mais si elle est concurrencée, voire même remplacée, par les sciences dans les domaines de la connaissance du monde et de l'homme, quel apport cognitif peut encore être le sien ?

**Deuxième partie :** On pouvait montrer que même à l'ère scientifique, la littérature n'est pas remplaçable par les sciences et les sciences humaines : elle apporte par ses moyens propres des connaissances différentes, que la rationalité mathématique ne peut atteindre.

### **2.1. Un « savoir des singularités »**

Comme l'écrit Robert Musil, la littérature « représente non pas abstraitement, mais concrètement, non pas le général, mais des cas particuliers dont la sonorité complexe englobe aussi de vagues notes générales ». Sciences et littérature s'opposent ainsi comme le général au particulier, l'abstrait au concret. L'écrivain nous dévoile les ressorts cachés d'un individu singulier qui échappe à toute catégorisation historique, psychologique ou sociologique : à la fin de *Splendeurs et misères des courtisanes*, Lucien de Rubempré, que sa rêverie depuis la fenêtre de sa prison emporte dans le Paris du Moyen Âge, n'est plus réductible au type du jeune provincial arriviste. Le propre de la littérature étant l'analyse des relations toujours particulières qui joignent les croyances, les émotions, l'imagination et l'action, elle renferme un savoir circonstancié et non résumable sur la nature humaine, un savoir des singularités (Compagnon, *La Littérature, pour quoi faire ?*). On opposera ainsi à la « vision vraie du monde » que fourniraient les sciences, la « qualité inconnue d'un monde unique » (Proust, *La Prisonnière*) qu'offre la littérature : la force du roman réussi est de permettre au lecteur d'appréhender, de façon intuitive, ce qui lui est d'ordinaire inaccessible, la subjectivité d'autrui. Ainsi Gracq peut-il écrire, évoquant sa lecture de *La Chartreuse de Parme*, « J'entrai en Stendhalie » (*En lisant, en écrivant*). Cette qualité du roman tient, selon Proust, au style : « Il est la révélation, qui serait impossible par des moyens directs et conscients, de la différence qualitative qu'il y a dans la façon dont nous apparaît le monde, différence qui, s'il n'y avait pas l'art, resterait le secret éternel de chacun. Par l'art seulement nous pouvons sortir de nous, savoir ce que voit un autre de cet univers qui n'est pas le même que le nôtre, et dont les paysages nous seraient restés aussi inconnus que ceux qu'il peut y avoir dans la lune » (*Le Temps retrouvé*). Aucune science, qu'elle soit « dure » ou « humaine », ne peut nous offrir un tel savoir et nous permettre de voir le monde comme par les yeux d'un autre, en nous faisant vivre au cours même de la lecture une véritable expérience du décentrement.

### **2.2. Une connaissance morale**

Loin de s'adresser à la seule rationalité des lecteurs, la littérature cherche en effet à susciter émotion et empathie. La fiction en particulier multiplie les possibilités d'expériences et fait partager émotionnellement le point de vue des personnages, permettant ainsi de comprendre et d'accepter leur différence ; l'examen des choix moraux qu'ils ont à faire forme aussi le jugement (Martha Nussbaum, *Not for Profit. Why Democracy Needs Humanities*, 2010). Comme le rappelle Antoine Compagnon (*La Littérature, pour quoi faire ?*), la philosophie morale analytique et la théorie des émotions investissent de plus en plus aujourd'hui les textes littéraires : la lecture des romans sert, disent-ils, d'initiation morale en Occident depuis deux siècles. Procédant de la méfiance de Wittgenstein à l'égard des systèmes philosophiques et des règles morales, le retour éthique à la littérature se fonde sur le refus de l'idée que seule une théorie faite de propositions universelles puisse nous enseigner quelque chose sur la vie bonne (voir notamment Sandra Laugier (dir.), *Éthique, littérature, vie humaine*, Puf, 2006). La littérature permet en effet d'accéder à une expérience sensible et à une connaissance morale qu'il serait difficile, voire impossible, d'acquérir dans les traités de philosophie. « Les choses que la littérature peut rechercher et enseigner sont peu nombreuses mais irremplaçables, écrivait Calvino : la façon de regarder le prochain et soi-même, d'attribuer de la valeur à des choses petites ou grandes, de trouver les proportions de la vie, et la place de l'amour en elle, et sa force et son rythme, et la place de la mort, la façon d'y penser et de ne pas y penser », et d'autres choses « nécessaires et difficiles » comme la « dureté, la pitié, la tristesse, l'ironie, l'humour » (*Défi aux labyrinthes*). Par

l'expérimentation des possibles, et non par des leçons morales abstraites, la littérature contribue ainsi de manière irremplaçable à l'éthique (Compagnon, *La Littérature, pour quoi faire ?*). Yves Citton voit même dans le récit fictionnel un « opérateur essentiel dans la formation des « valeurs » autour desquelles se retrouvent et se battent nos sociétés » ; il analyse les fictions comme un « espace unique de négociation des croyances, où peut se construire une culture proprement col-lective – réfléchissant ensemble à ses lectures – qui déjoue à la fois les dangers d'une croyance rigidement bloquée (intégriste, fondamentaliste) et ceux d'une croyance excessivement labile (désengagée, désolidarisée, « opportuniste ») » (*Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?*).

**Troisième partie :** Après avoir ainsi montré que la littérature apporte, sur le monde et sur l'homme, un savoir que les sciences et les sciences humaines ne peuvent atteindre, et qu'elle-même ne peut transmettre que parce qu'elle est une *expérience* esthétique, les candidats pouvaient être amenés à s'interroger sur ce que la littérature apporte spécifiquement et exclusivement, en distinguant celle-ci non seulement des sciences et sciences humaines, mais aussi des autres arts qui peuvent prétendre la concurrencer. La question « Qu'est-ce que la littérature ? », que semblait rejeter Doubrovsky, pouvait ainsi être abordée dans des développements consacrés à la littérature comme art du langage.

### 3.1. Une temporalité propice à la réflexion

D'autres représentations rivalisent avec la littérature dans tous les usages précédemment décrits. La « petite phrase » de la Sonate de Vinteuil comme le « petit pan de mur jaune » de *La Vue de Delft* de Vermeer partagent avec la littérature la capacité que décrit le narrateur proustien de faire entrer l'auditeur ou le spectateur dans le monde d'autrui. Si la littérature se distingue des sciences en ce qu'elle rend intelligible le monde en le représentant (Aristote), elle partage la *mimèsis* avec d'autres arts. Et si Paul Ricoeur affirme le récit irremplaçable pour configurer l'expérience humaine, à commencer par l'expérience du temps (*Temps et récit*), ce que la lecture qu'il propose de *La Recherche* ne peut que confirmer, la littérature, depuis longtemps, n'est plus seule à se réclamer de la faculté de donner une forme à l'expérience humaine, le cinéma ayant une capacité comparable de faire vivre. Toutes les formes de la narration, dont le film et l'histoire, nous parlent de la vie humaine. Le roman le fait pourtant avec plus d'attention sans doute que l'image mobile et plus d'efficacité que le fait divers, car il laisse toute leur liberté à l'expérience imaginaire et à la délibération morale, en particulier dans la solitude prolongée de la lecture (Compagnon, *La Littérature, pour quoi faire ?*). Tandis que les images animées imposent leur durée au spectateur, le lecteur peut imaginer, réfléchir, s'interrompre, au lieu de suivre simplement un déroulement imposé. Le livre permet de passer de l'émotion à l'imagination ou à la réflexion sous quelques formes que ce soit : conjectures sur l'action ou les personnages, jugements moraux, interprétation historique, philosophique... (Jean-Raymond Fanlo, *Pourquoi la littérature à l'université ?*). Il autorise certes l'empathie, mais aussi la prise de distance. Il permet donc, peut-être plus efficacement que les autres arts, un travail de réflexion sur soi et sur le monde.

### 3.2. Une ambiguïté salutaire

Le discours littéraire a de plus la capacité de s'affranchir des automatismes de la langue, des stéréotypes, du déjà dit, déjà pensé, et par là-même de s'inscrire en faux par rapport aux langages sociaux, aux doctrines, aux idéologies, aux codes. Cette « défamiliarisation » qu'opère la littérature, comme le veulent les formalistes russes, nous affranchit de nos façons convenues de penser la vie – la nôtre et celle des autres. Pour Kundera, comme le rappelle Jean-Raymond Fanlo (*Pourquoi la littérature à l'université ?*), le roman « déchire le rideau » des idées reçues, il révèle et déjoue les dogmes, les orthodoxies, les idéalismes (*Le Rideau*) ; face à la rationalité et à ses menaces de système ou de

totalitarisme, le rire et l'ironie de Rabelais ou Cervantès suspendent les certitudes et provoquent une salubre ambiguïté (*Les Testaments trahis*). Même lorsque le roman moderne annexe l'essai, comme le fait *La Recherche*, et que les situations sont raisonnées autant que racontées, il n'illustre pas un système, mais invente une réflexion indissociable de la fiction, visant moins à énoncer des vérités qu'à introduire dans nos certitudes le doute, l'ambiguïté et l'interrogation. La littérature garde ainsi un pouvoir émancipateur intact (Compagnon, *La Littérature, pour quoi faire ?*).

### **3.3. Un pouvoir de révélation**

Formatrice pour la réflexion critique de ses lecteurs de par son « esprit de complexité » (Kundera, *L'Art du roman*), dispensatrice non dogmatique de savoirs ambigus, la littérature est donc porteuse d'un contenu cognitif qui lui est spécifique et peut-être exclusif. Mais le caractère irremplaçable de la littérature tient sans doute avant tout à son pouvoir sur les mots. Bergson affirme que le poète et le romancier nous divulguent ce qui était en nous, mais que nous ignorions parce que les mots manquaient : « Au fur et à mesure qu'ils nous parlent, des nuances d'émotion et de pensée nous apparaissent qui pouvaient être représentées en nous depuis longtemps, mais qui demeuraient invisibles : telle l'image photographique qui n'a pas encore été plongée dans le bain où elle se révélera » (*La Pensée et le mouvant*). Ce pouvoir de révélation d'une vérité cachée à la conscience parce qu'encore inexprimable se double d'un pouvoir de faire voir le monde plus intensément que ne le permet sa fréquentation quotidienne. Jacqueline de Romilly s'émerveille ainsi que « le Simois, avec ses tourbillons d'argent » ait pénétré dans son bureau parisien à la faveur de la relecture d'un texte d'Euripide, et surtout qu'il lui ait été donné « dans sa grâce même » – tel qu'elle n'aurait jamais su le voir, pas plus que ne le peuvent « les touristes fatigués » qu'elle imagine « se laver les pieds » dans ce fleuve de Troade (*Ce que je crois*). Le plaisir que lui offrirent ainsi deux mots du poète grec est bien le privilège de la littérature. Et la jouissance particulière que procure cet art du langage – on songe aussi à la richesse des connotations, allitérations, assonances et variations rythmiques dans telle page des *Mémoires d'Outre-tombe*, à l'usage jubilatoire du lexique que fait Rabelais, grand amateur de néologismes et de jeux de mots, ou au goût pour la liste qu'ont manifesté tant d'écrivains, des « Rhétoriciens » à Flaubert, Huysmans ou Pérec –, jouissance qui touche au plus intime de chacun (ne parle-t-on pas de « langue maternelle » ?), pourrait suffire à l'affranchir des impératifs de vérité et d'utilité dans lesquels semblait le cantonner le propos de Doubrovsky.

### **Rappels de méthode**

Nous espérons que ces rappels méthodologiques, qui reprennent dans une visée synthétique les conseils prodigués dans les rapports de jury des années précédentes, pourront être utiles aux futurs candidats.

## **La compréhension du sujet**

Le jury attend une analyse minutieuse, rigoureuse et cohérente du sujet. Il faut prêter attention au libellé, aux précisions de date, titre, etc., ainsi qu'à la ponctuation de la citation pour comprendre les étapes de l'argumentation de l'auteur cité (de trop nombreux candidats ont mal interprété le propos de Doubrovsky, lui prêtant une réduction de la littérature à la seule « fonction esthétique », faute d'avoir examiné avec suffisamment de soin la construction de la première phrase).

La citation doit être appréhendée dans sa cohérence et son intégralité. Les termes d'une phrase ou d'un paragraphe ne font pas sens isolément, mais les uns par rapport aux autres. Il faut donc prendre garde à ne pas réduire la citation à quelques formules seulement, à des mots-clés décontextualisés, ou à une idée générale à partir desquels plaquer des développements tout faits : la citation de Doubrovsky ne devait pas servir de prétexte à la récitation d'un discours général et intemporel sur l'opposition entre sciences et littérature. Le propos de l'auteur doit être contextualisé, ce qui a très rarement été le cas dans les copies cette année, et le sujet abordé sur un plan historique et pas seulement théorique.

## **La problématique**

Le terme « problématique » fait peur : les candidats se demandent constamment s'ils vont trouver la « bonne » problématique. Or, le jury n'attend pas LA problématique, mais attend d'être convaincu par un processus d'explicitation du propos soumis à la réflexion des candidats. Il a ainsi admis des problématiques très différentes, qu'elles s'interrogent sur les « spécificités du mode de connaissance que permet la littérature », qu'elles opposent « description du monde et pouvoir de création et de transformation de celui-ci » ou encore qu'elles se demandent si « l'objet propre à la littérature, plutôt que le monde ou l'homme, ne serait pas le langage ».

Il faut dans tous les cas se garder de plaquer sur le sujet une perspective transversale et surplombante : la problématique ne peut être dégagée qu'à l'issue d'un raisonnement qui fait apparaître les enjeux du sujet.

## **L'introduction**

L'introduction doit d'abord amener le sujet et reprendre littéralement les termes de la citation. Elle présente donc les principales affirmations et les principales articulations logiques du raisonnement développé par l'auteur de la citation, en prenant soin d'expliquer la signification des termes employés (en contexte) et de relever toutes les nuances pertinentes au déchiffrement des quelques lignes constituant le sujet. Cette présentation doit permettre de mettre en évidence les enjeux essentiels du sujet, et aboutir à l'énoncé d'un questionnement problématique à partir duquel sont annoncés clairement les grands axes de l'argumentation du développement.

## **L'argumentation**

La pertinence de l'argumentation dépend de la bonne compréhension du sujet. Il n'y a pas de plan type ni de plan attendu par le jury. Le développement doit suivre une démarche dynamique et progressive, et présente le mouvement d'une pensée qui procède à l'analyse et à la discussion de la thèse exprimée par la citation. L'ensemble doit être orienté par un mouvement argumentatif, et constamment articulé à la citation et aux termes de la

problématique initialement posée.

Il faut veiller à ne pas juxtaposer deux parties se contredisant sur le modèle Oui / Non. Une partie ne doit pas nier la précédente à l'aide d'une sélection de contre-exemples comme l'a fait cette année une copie commençant sa deuxième partie par la formule : « Mais certains auteurs... ». Il faut plutôt considérer que chaque partie apporte des éléments d'une solution au problème posé. Quant à la troisième partie, elle est trop souvent redondante, ou au contraire se perd dans des développements hors de propos sous prétexte de « dépassement », alors qu'elle est l'occasion pour le candidat d'inventer sa propre réflexion et d'apporter une réponse personnelle à la question posée.

L'argumentation doit être dense (la moyenne de longueur des copies est de 7 pages) et clairement structurée : la démarche ne doit pas échapper au correcteur qui doit toujours voir l'utilité du propos, les objectifs, les acquis progressifs, le progrès argumentatif. Les phrases de bilan partiel et de transition jouent, dans cette perspective, un rôle essentiel pour rendre explicites le processus dynamique, la logique et la cohérence de l'argumentation. Chaque grande partie s'organise elle-même en paragraphes caractérisés par leur unité et leur homogénéité : à un paragraphe correspond un argument, articulé au mouvement argumentatif dans lequel il s'intègre.

### **Les exemples**

Le jury attendait que le développement s'appuie sur « des exemples variés et précis ». Or de trop nombreux candidats n'ont emprunté leurs exemples qu'au roman, parfois même au seul roman du XXe siècle. Les copies qui montrent une connaissance directe, fine et précise d'œuvres appartenant à des genres et des époques différents sont valorisées. Les exemples témoignent en effet que le candidat possède la culture littéraire attendue d'un professeur de lettres et jouent donc un rôle majeur dans cette épreuve.

Ils ne doivent pas cependant être considérés comme un simple ornement destiné à agrémenter les idées qui se suffiraient à elles-mêmes. La dissertation littéraire a ceci de spécifique qu'elle ne consiste pas à raisonner *in abstracto* sur un objet théorique, mais à construire des catégories pour mieux comprendre la littérature existante. Le jury attend, par conséquent, qu'une réflexion approfondie sur les œuvres justifie tout argument. Le cœur de l'exercice consiste en de micro-analyses littéraires, qui ont une fonction à la fois illustrative (ils concrétisent les étapes de l'argumentation et permettent au jury de mesurer le champ concret de la culture littéraire du candidat, dont on aimerait qu'il alterne exemples canoniques et exemples tirés d'œuvres plus rares témoignant de son expérience personnelle de lecteur) et argumentative (ils constituent des preuves qui valident le développement en cours, mais permettent aussi de nuancer une thèse et d'ainsi relancer le débat).

### **La conclusion**

La conclusion clôtur le développement en proposant une synthèse de sa progression et apporte une réponse nuancée à la question posée en introduction. L'élargissement, à la fin de la conclusion, est facultatif : il faut prendre garde à ne pas conserver pour les dernières lignes du devoir une idée qui aurait toute sa place dans le développement.

## **L'expression et la présentation**

La qualité de l'expression est un critère d'évaluation fondamental. Dans une épreuve en temps limité, il n'est possible pour les candidats de se concentrer sur la formulation des phrases et sur l'orthographe que s'ils ont conçu un développement solidement structuré et détaillé au brouillon avant de s'engager dans la rédaction du devoir. Le niveau de langue doit être soutenu : il convient d'éviter tout relâchement familier ou désinvolte et toute marque d'énonciation trop personnelle. Le jury constate trop souvent des erreurs d'orthographe, de lexique et de syntaxe (en particulier, les règles de l'interrogation indirecte sont méconnues de trop nombreux candidats) qu'une relecture attentive devrait permettre d'éviter.

Enfin, il faut veiller à la lisibilité du devoir : ne pas multiplier les paragraphes, ni composer des développements massifs, non structurés. Il ne s'agit pas de questions purement formelles : les paragraphes, constituant des unités de sens, révèlent l'organisation de la pensée et contribuent largement à la clarté de l'argumentation.

Comme le rappelle le rapport sur la composition française du concours 2009, ces préconisations ne doivent pas être considérées comme des contraintes propres à un exercice universitaire au formalisme apparemment gratuit. Les qualités mises en œuvre par les candidats pour analyser le sujet, construire une réflexion claire et cohérente, étudier finement et précisément des œuvres littéraires variées ainsi que s'exprimer avec clarté et justesse sont précisément celles qui seront quotidiennement requises des lauréats du CAPES dans les activités d'enseignement qui leur seront confiées.

# ÉPREUVE DE LANGUES ET CULTURES DE L'ANTIQUITÉ, SUJET 1

## Sujet 1

### Dominante grec

**PARTIE A** (12 points) : Version grecque accompagnée d'une question.

*Première partie* : Traduisez le passage entre crochets droits doubles (vv. 34-52).

#### *Le retour d'Héraclès à Trachis*

*A Trachis, le retour d'Héraclès, après une longue expédition, est attendu avec impatience par les siens. Le héros fait enfin son apparition dans l'exodos de la tragédie ; il est à l'agonie et son fils Hyllós le prie instamment de l'écouter.*

<p><b>ΧΟ.</b> Ω τλήμον Ἑλλάς, πένθος οἶον εἰσορῶ ἔξουσαν, ἀνδρὸς τοῦδέ γ' εἰ σφαλήσεται. <b>ΥΛ.</b> Ἐπεὶ παρέσχες ἀντιφωνήσαι, πάτερ, σιγὴν παρασχών, κλυθὶ μου νοσῶν ὄμως αἰτήσομαι γὰρ σ' ὦν δίκαια τυγχάνειν. Δός μοι σεαυτόν, μὴ τοσοῦτον ὡς δάκνη θναῶ δύσοργος· οὐ γὰρ ἂν γνοίης ἐν οἷς χαίρειν προθυμῆ καν ὄτοις ἀλγείς μάτην. <b>ΗΡ.</b> Εἰπὼν ὁ χρηζεὶς λήξον· ὡς ἐγὼ νοσῶν οὐδὲν ξυνήμ' ὦν σὺ ποικίλλεις πάλαι. <b>ΥΛ.</b> Τῆς μητρος ἦκω τῆς ἐμῆς φράσεων ἐν οἷς νῦν ἔστιν οἷς θ' ἤμαρτεν οὐχ ἔκουσία. <b>ΗΡ.</b> Ω παγκάκιστε, καὶ παρεμνήσω γὰρ αὐ τῆς πατροφόντου μητρος, ὡς κλύειν ἐμέ; <b>ΥΛ.</b> Ἐχει γὰρ οὕτως ὥστε μὴ σιγὰν πρέπειν. <b>ΗΡ.</b> Οὐ δῆτα, τοῖς γε πρόσθεν ἡμαρτημένοις. <b>ΥΛ.</b> Ἀλλ' οὐδὲ μὲν δὴ τοῖς γ' ἐφ' ἡμέραν ἐρεῖς. <b>ΗΡ.</b> Λέγ', εὐλαβοῦ δὲ μὴ φανῆς κακὸς γεγώς. <b>ΥΛ.</b> Λέγω· τέθνηκεν ἀρτίως νεοσφαγῆς. <b>ΗΡ.</b> Πρὸς τοῦ· τέρας τοι διὰ κακῶν ἐθέσπισας.  <b>ΥΛ.</b> Αὐτὴ πρὸς αὐτῆς, οὐδενὸς πρὸς ἐκτόπου.  <b>ΗΡ.</b> Οἴμοι· πρὶν ὡς χρῆν σφ' ἐξ ἐμῆς θανεῖν χερὸς; <b>ΥΛ.</b> Κὰν σοῦ στραφεῖη θυμὸς, εἰ τὸ πᾶν μάθοις. <b>ΗΡ.</b> Δεινοῦ λόγου κατήρξας· εἰπέ δ' ἡ νοεῖς. <b>ΥΛ.</b> Ἄπαν τὸ χρῆμ', ἤμαρτε χρηστὰ μωμένη. <b>ΗΡ.</b> Χρήστ', ὦ κάκιστε, πατέρα σὸν κτείνασα δοῦ; <b>ΥΛ.</b> Στέρηγμα γὰρ δοκοῦσα προσβαλεῖν σέθεν ἀπήμπλαχ', ὡς προσεῖδε τοὺς ἔνδον γάμους. <b>ΗΡ.</b> Καὶ τίς τοσοῦτος φαρμακεὺς Τραχινίων; <b>ΥΛ.</b> Νέσσοσ πάλαι Κένταυρος ἐξέπεισέ νιν τοιῶδε φίλτρῳ τὸν σὸν ἐκμήναι πόθον. <b>ΗΡ.</b> Ἰοῦ ἰοῦ δύστηνος, οἴχομαι τάλας· ὄλωλ' ὄλωλα, φέγγος οὐκέτ' ἔστι μοι. [[Οἴμοι, φρονῶ δὴ ξυμφορὰς ἴν' ἔσταμεν. Ἰθ', ὦ τέκνον· πατὴρ γὰρ οὐκέτ' ἔστι σοι κάλει τὸ πᾶν μοι σπέσμα σῶν ὀμαιμιόνων, κάλει δὲ τὴν τάλαιναν Ἀλκμήνην, Διὸς μάτην ἀκοῖτιν, ὡς τελευταίαν ἐμοῦ φήμην πύθησθε θεοσφάτων ὄσ' οἶδ' ἐγώ. <b>ΥΛ.</b> Ἀλλ' οὐτε μήτηρ ἐνθάδ', ἀλλ' ἐπακτία</p>	<p>1 5 10 15 20</p> <p><b>Coryphée.</b> - O pauvre Grèce, quel deuil je lui vois mener, du jour qu'elle sera privée de ce héros ! <b>Hyllós.</b> - Puisque tu me fournis par ton silence, père, l'occasion de répondre, écoute-moi, malgré ton mal. Ce que je veux te demander, j'ai quelque titre à l'obtenir de toi. Prête-moi donc l'oreille, si tu veux moins souffrir de la colère qui te pèse ; sinon, tu risquerais de ne pas savoir combien sont vains tes desirs de revanche, tout comme tes rancœurs. <b>Héraclès.</b> - Dis ce que tu veux, achève. Je souffre trop pour rien saisir de tes fastidieuses finesses. <b>Hy.</b> - Je viens te parler de ma mère, de ce qu'elle est devenue, des erreurs qu'elle a commises malgré elle. <b>Hér.</b> - Eh quoi ! tu oses, misérable, me parler encore d'une mère qui vient d'assassiner ton père, et tu prétends que je t'écoute ! <b>Hy.</b> - En l'état où elle est, mon devoir est de ne rien taire. <b>Hér.</b> - Certes si, quand on songe à ses crimes passés ! <b>Hy.</b> - Tu ne parleras plus ainsi, quand tu sauras ce qu'elle vient de faire. <b>Hér.</b> - Dis-le donc, et prends garde de te montrer un traître. <b>Hy.</b> - Eh bien donc ! sache-le : elle est morte, transpercée par le fer, il n'y a qu'un instant. <b>Hér.</b> - Et sous le bras de qui ? Le merveilleux oracle que ces sinistres mots ! <b>Hy.</b> - Sous son propre bras. Point d'étranger en cette affaire. <b>Hér.</b> - Ah ! misère, au lieu de mourir, comme il se devait, de ma main ! <b>Hy.</b> - Ta colère même changerait d'objet, si tu savais tout. <b>Hér.</b> - Tu entames là un propos étrange. A quoi penses-tu ? <b>Hy.</b> - Tout tient en un mot : elle a mal fait croyant bien faire. <b>Hér.</b> - « Bien faire », malheureux ! en tuant ton père ... <b>Hy.</b> - Elle a cru t'appliquer un baume magique, quand elle a vu entrer ton amante en ces murs, et elle s'est trompée. <b>Hér.</b> - Et qui fut à Trachis si expert en poisons ? <b>Hy.</b> - Le Centaure Nessos, qui l'avait persuadée, et depuis bien longtemps, d'user de pareil philtre pour t'affoler d'amour. <b>Hér.</b> - Ah ! malheur ! c'en est fait de moi ! misérable, je suis perdu, perdu ; il n'est plus de soleil pour moi ! (...)</p>
<p>25 30 35 40</p>	

<p>Τίρυνθι συμβέβηκεν ὥστ' ἔχειν ἔδραν,  παίδων δέ τοὺς μὲν ξυλλαβοῦσ' αὐτὴ τρεφεῖ  τοὺς δ' ἄν τὸ Θήβης ἄστῳ ναίοντας μάθοις·  ἡμεῖς δ' ὅσοι πάρεσμεν, εἴ τι χορή, πάτερ,  πράσσειν, κλύοντες ἐξυπηρετήσομεν. 45</p> <p><b>HP.</b> Σὺ δ' οὖν ἄκουε τοῦργον· ἐξήκεις δ' ἵνα  φανεῖς ὁποῖος ὢν ἀνὴρ ἐμὸς καλῆ.  Ἐμοὶ γὰρ ἦν πρόφαντον ἐκ πατρὸς πάλαι  πρὸς τῶν πνεόντων μηδενὸς θανεῖν ὕπο,  ἀλλ' ὅστις Ἄιδου φθίμενος οἰκίῳ πελοῖ. 50</p> <p>Ἔοδ' οὖν ὁ θῆρ Κένταυρος, ὡς τὸ θεῖον ἦν  πρόφαντον, οὕτω ζῶντά μ' ἐκτεινεν θανῶν.]]</p> <p>Φανῶ δ' ἐγὼ τούτοις συμβαίνοντ' ἴσα  μαντεῖα καινά, τοῖς πάλαι ξυνήγορα,  ἃ τῶν ὀρεῖων καὶ χαμαικοιτῶν ἐγὼ 55</p> <p>Σελλῶν ἐσελθὼν ἄλσος εἰσεγραψάμην  πρὸς τῆς πατρώας καὶ πολυγλώσσου δρυός,  ἧ μοι χρόνῳ τῷ ζῶντι καὶ παρόντι νῦν  ἔφασκε μόχθων τῶν ἐφεστῶτων ἐμοὶ  λύσειν τελεῖσθαι· κἀδόκουν πράξειν καλῶς· 60</p> <p>τὸ δ' ἦν ἄρ' οὐδὲν ἄλλο πλὴν θανεῖν ἐμέ·  τοῖς γὰρ θανοῦσι μόχθος οὐ προσγίγνεται.  Ταῦτ' οὖν ἐπειδὴ λαμπρὰ συμβαίνει, τέκνον,  δεῖ σ' αὐ γενέσθαι τῷδε τάνδρι σύμμαχον,  καὶ μὴ ἴπιμειναι τούμῳν ὀξύναι στόμα, 65</p> <p>ἀλλ' αὐτὸν εἰκάθοντα συμπράσσειν, νόμον  κάλλιστον ἐξευρόντα, πειθαρχεῖν πατρί.</p>	<p><b>Hér.</b> – (...) Mais j'entends te révéler aussi les oracles nouveaux qui concordent avec elle, qui reprennent ses mots de jadis, et que, dans le bois saint des Selles montagnards qui couchent sur le sol, je me suis fait écrire sous la dictée du chêne aux mille voix, truchement de mon père, lorsqu'il m'a déclaré qu'à cette date même, à l'heure où nous sommes, je verrais s'achever les malheurs qui m'accablent. Je m'imaginais donc un heureux avenir, quand il ne s'agissait, je vois, que de ma mort : les morts seuls sont exempts de peine. Eh bien donc ! puisque ces oracles se réalisent clairement aujourd'hui, il te faut, toi aussi, mon fils, venir à l'aide de ton père. Ne va pas cependant exaspérer ma langue ; cède et prends mon parti. Rends-toi compte enfin que le tout premier des devoirs, c'est d'obéir à son père.</p> <p style="text-align: center;"><b>SOPHOCLE, <i>Trachiniennes</i>.</b></p> <p>[Le texte grec et la traduction française sont issus de SOPHOCLE, <i>Trachiniennes</i>, texte établi par A. DAIN et traduit par P. MAZON, Paris, Belles Lettres, C.U.F., 1967]</p>
---	---

**Deuxième partie :** Question

En vous fondant *sur l'ensemble du texte*, vous montrerez comment s'opère dramatiquement la prise de conscience de son destin par le héros.

**Tournez la page S.V.P.**

RAPPORT SUR LE SUJET 1 DE L'ÉPREUVE DE LANGUES ET CULTURES DE L'ANTIQUITE (DOMINANTE GREC)

PARTIE A (VERSION GRECQUE ACCOMPAGNEE D'UNE QUESTION)

Etabli par Madame Pascale GIOVANNELLI-JOUANNA

I. L'ÉPREUVE DE LANGUES ET CULTURE DE L'ANTIQUITE A DOMINANTE GREC

**1) Instructions officielles**

L'épreuve de langues et cultures de l'Antiquité des concours du CAPES externe et du CAFEP de Lettres classiques comporte deux parties :

a) une partie A (notée sur 12 points) composée de deux volets:

-une version de langue ancienne (latin ou grec): il s'agit de la traduction d'un passage d'un extrait d'œuvre de deux à trois pages fourni en édition bilingue à l'exception du passage à traduire. La langue ancienne relève du choix du candidat au moment de son inscription au concours.

-une question de synthèse littéraire portant sur l'ensemble du texte proposé.

b) une partie B (notée sur 8 points) consistant en une version complémentaire dans l'autre langue ancienne que celle choisie dans la partie A.

L'ensemble de l'épreuve (partie A + partie B) est noté sur 20 pour un coefficient 3.

La durée totale de l'épreuve est de 5 heures.

**2) Précisions sur le barème et conseils sur la gestion du temps de l'épreuve**

Les versions des parties A et B, sensiblement de même longueur (120-130 mots selon la difficulté du texte), sont notées chacune sur 8 points. La question de synthèse de la partie A est notée sur 4 points.

La densité de l'épreuve globale exige des candidats d'organiser efficacement et de manière équilibrée les cinq heures qui leur sont imparties.

Le tableau suivant récapitule le détail du barème et propose une gestion indicative du temps de l'épreuve.

	PARTIE A		PARTIE B	TOTAL DE
DESCRIPTION DE L'ÉPREUVE	Version A	Question	Version B	L'ÉPREUVE
BAREME	Note/8	Note/4	Note/8	Note/20
TEMPS (à titre indicatif)	2 heures	1 heure	2 heures	5 heures

Même si les candidats ont choisi en dominante la langue ancienne qu'ils veulent privilégier (partie A), on ne saurait trop leur recommander d'accorder le temps nécessaire à la version de la partie B. En effet, le barème général prend en compte trois exercices dont aucun ne doit être négligé. Par conséquent, la réussite de l'épreuve est indéniablement subordonnée à une répartition maîtrisée du temps de composition.

## II. L'ÉPREUVE DE LA SESSION 2012 (écrit novembre 2011)

### 1) Sujet

Le texte proposé cette année était un extrait des *Trachiniennes* de Sophocle (v. 1112-1178, dont les v. 1145-1163 constituaient la version). Le passage met en scène le retour d'Héraclès à Trachis.

A Trachis, au pied du mont Cète, Déjanire, qui est inquiète de l'absence prolongée de son époux Héraclès, a envoyé son fils Hyllos à la recherche de son père, parti en campagne contre le roi Eurytos à Cechalie dans l'île d'Eubée. Entre-temps, grâce aux récits croisés du messager et du héraut Lichas, elle apprend que le héros est de retour victorieux, mais qu'il est accompagné d'une captive dont il est amoureux, Iole, la fille d'Eurytos. Dans l'espoir de le reconquérir, Déjanire enduit la tunique qu'elle veut lui offrir en présent de ce qu'elle croit être un philtre d'amour, à savoir le sang recueilli autrefois sur la blessure du Centaure Nessos mortellement blessé par la flèche d'Héraclès déjà enduite du venin de l'hydre de Lerne. Le philtre d'amour s'avère un poison de mort. Déjanire prend conscience de sa faute lorsque Hyllos, revenu à Trachis, lui décrit les atroces douleurs d'Héraclès et l'accuse du meurtre de son père. La nourrice fait le récit du suicide de Déjanire au quatrième épisode.

Héraclès agonisant fait son retour dans l'exodos de la tragédie, ramené sur une civière par Hyllos et ses assistants. Le héros à la force victorieuse apparaît comme l'antithèse de lui-même, vaincu par le mal. Il dort, puis se réveille. Après une partie alternant récitatif et vers chantés (v. 971-1043), le dialogue en revient au parlé (v. 1044-1258) pour l'ultime

moment de la pièce. En présence du coryphée, la discussion entre le fils et le père dévoile toute la vérité. Héraclès prend progressivement conscience de son destin.

## 2) Résultats chiffrés pour la session 2012

Voici par concours le nombre de candidats ayant composé et les tableaux récapitulatifs des résultats:

CAPES (concours externe)- Session 2012

Nombre de candidats présents : 105

Nombre d'admissibles : 92

Sujet 1-Partie A (dominante grec)

Moyenne des présents	Moyenne des admissibles
6,67/12	7,25/12

CAFEP- Session 2012

Nombre de candidats présents : 25

Nombre d'admissibles : 21

Sujet 1-Partie A (dominante grec)

Moyenne des présents	Moyenne des admissibles
7,18/12	7,73/12

SYNTHESE - Résultats tous concours confondus-Session 2012

Nombre de candidats présents : 130

Nombre d'admissibles : 113

Sujet 1-Partie A (dominante grec)

Moyenne des présents	Moyenne des admissibles
6,92/12	7,49/12

Les moyennes obtenues, toutes au-delà de 6/12, montrent que cette épreuve de langue et culture de l'antiquité à dominante grec a été très honorablement réussie par les candidats. Elles contredisent la réputation de difficulté qu'a parfois la version grecque et montrent que le choix du grec en majeure peut s'avérer payant, à condition bien sûr de s'être sérieusement préparé.

### III. ELEMENTS POUR LA CORRECTION DE LA VERSION

L'épreuve de dominante en langue ancienne (grec ou latin) mise en place depuis deux ans présente pour les candidats l'avantage de fournir, outre le titre et le chapeau introductif, le contexte dans lequel se situe le passage à traduire. La compréhension de l'extrait donné en version s'en trouve par conséquent guidée et facilitée. La connaissance du théâtre de Sophocle, dont on peut dire qu'elle fait partie des exigences du CAPES, permet aussi d'avoir les meilleures cartes en main pour aborder le texte proposé.

L'avantage que donne la contextualisation de l'extrait est en revanche contrebalancé par la durée moindre à accorder à la traduction (deux heures au plus en tout). Il faut donc viser à une compréhension la plus rapide et précise possible du texte, que seule donne une fréquentation régulière des textes (« petit grec »). Les principes généraux auxquels obéit l'exercice de version étant réitérés au fil des rapports publiés, désormais consultables en ligne (<http://www.education.gouv.fr/cid4927/sujets-des-epreuves-d-admissibilite-et-rapports-de-jurys.html>), on se bornera donc à faire *infra* les rappels essentiels en préliminaire à la correction de la version.

#### 1) Rappels essentiels avant d'aborder l'exercice de version

##### a) La nécessité du sens

La traduction proposée doit avoir un sens. Il ne faut jamais perdre de vue que la version est un exercice de compréhension du sens d'un texte; le résultat produit, phrase par phrase et phrase après phrase, doit avoir un sens, que le lecteur doit comprendre. Ce rappel paraît une évidence. Cependant trop souvent le correcteur se voit proposer un déchiffrement pénible du mot à mot du texte grec, heurté en français et difficilement compréhensible, voire proche du non-sens. La traduction doit avoir un sens, ce qui n'est pas toujours le cas!

##### b) La nécessité d'une méthode

Trop de candidats s'affolent devant une phrase qu'ils ne comprennent pas après une première analyse, ce qui donne lieu à des acrobaties de traduction plus ou moins fautives. Le seul conseil à leur donner est de faire preuve de méthode, comme dans une enquête. Cette démarche implique de reprendre « à zéro » l'analyse syntaxique (avec repérage des subordonnées et de leur mode, des propositions coordonnées relevant du même niveau syntaxique etc.), et d'envisager rationnellement les différentes possibilités

de constitution des groupes de mots. Ainsi, dans la séquence 4, il n'a pas toujours été vu que l'infinitif *πράσσειν* complétait *χρή*, dont il était séparé par une apostrophe en incise, et qu'il était pour cette raison rejeté en début de vers suivant, d'où d'étranges traductions, tel l'infinitif jussif «achevez»!

Pour acquérir ces bons réflexes d'analyse syntaxique, les outils indispensables sont un manuel de syntaxe grecque<sup>1</sup> et une grammaire grecque<sup>2</sup>. Extrêmement clairs et synthétiques, ils fournissent de pratiques tableaux et proposent des exemples pris dans les textes grecs eux-mêmes.

c) La nécessité de connaître la morphologie (déclinaisons et conjugaisons)

Tous les hellénistes savent qu'une des difficultés essentielles du grec réside dans l'importance de sa morphologie verbale. Savoir reconnaître une forme verbale est fondamental dans l'exercice de version. Pour ce faire, il faut non seulement connaître les formes courantes (aoristes, participes etc.), mais aussi, devant une forme qu'on ne reconnaît pas d'emblée, savoir mettre en oeuvre une méthode de déduction qui, là encore comme dans une enquête, va permettre d'éclaircir la forme (critères de désinence, redoublement, augment, radical, accentuation).

d) La nécessité de connaître le lexique

La connaissance du vocabulaire fondamental du grec, qui dispense du recours systématique au dictionnaire, permet avant tout un gain de temps. Il faut encourager les candidats à ne pas se jeter d'emblée sur le dictionnaire, mais à réfléchir sur le sens des mots en analysant par exemple les préverbes ou préfixes qui les composent. Combien de temps est gagné ensuite dans le maquis des colonnes du dictionnaire de BAILLY!

## 2) Correction de la version

### SEQUENCE 1 (v.34-35)

Οἶμοι, φρονῶ δὴ συμφορᾶς ἴν' ἕσταμεν.

Ἴθι, ὦ τέκνον· πατήρ γὰρ οὐκέτι ἔστι σοι.

Proposition de traduction:

«Hélas, je comprends désormais à quel point de malheur je suis arrivé. Va, mon fils, car tu n'as plus de père: (...)»

φρονῶ δὴ

Le verbe φρονέω-ῶ est le verbe de la pensée intelligente et signifie ici « comprendre ».

<sup>1</sup> BIZOS M., *Syntaxe grecque*, Paris, 1961 (rééditions régulières).

<sup>2</sup> La plus récente est celle de BERTRAND J., *Nouvelle grammaire grecque*, Paris, Ellipses, 2010<sup>3</sup>. Cette grammaire est accompagnée d'un manuel d'exercices, fort utile pour la préparation à la version: *La grammaire grecque par l'exemple*, Paris, Ellipses, 2008<sup>3</sup>.

Il ne fallait pas omettre de traduire la particule intensive forte δὴ, en prenant soin de la faire porter sur φρονῶ: «...voilà que je comprends / je comprends désormais».

ξυμφορᾶς ἴν' ἔσταμεν

Le dictionnaire de BAILLY traduit cette proposition (s.v. ἴστημι B.4): «dans quel malheur nous nous trouvons». Le subordonnant élidé ἴνα est suivi de l'indicatif parfait ἔσταμεν et n'a donc pas de valeur finale. Il s'agit de l'adverbe relatif «(là) où» caractérisé par le génitif ξυμφορᾶς (l'accentuation périspomène indique que ce n'est pas un accusatif pluriel). On comprendra littéralement: «(...) l'endroit/ le degré de malheur où je suis placé». La première personne du pluriel de ἔσταμεν désigne probablement ici le singulier Héraclès («nous en sommes arrivé»), mais la traduction au pluriel a été acceptée. Le verbe est au parfait; la traduction «je suis arrivé» rend la valeur résultative de ce temps (résultat présent d'une action passée).

ἴθι, ὦ τέκνον

ἴθι est la deuxième personne (singulier) de l'impératif présent d'εἶμι, aller. La forme ne peut se traduire par l'exhortatif «allons», car Héraclès s'adresse véritablement à son fils.

πατήρ γὰρ οὐκέτ' ἔστι σοι

L'expression de la possession (εἶμί construit avec un datif signifiant «avoir») n'a pas toujours été vue, tant s'en faut.

#### **SEQUENCE 2 (v.36-39)**

κάλει τὸ πᾶν μοι σπέρμα σῶν ὀμαιμόνων,

κάλει δὲ τὴν ἀλάϊναν Ἀλκμήνην, Διὸς

μάτην ἄκοιτιν, ὡς τελευταίαν ἐμοῦ

φήμην πύθησθε θεοσφάτων ὄσ' οἶδ' ἐγώ.

Proposition de traduction :

« Appelle tous mes enfants, tes frères, et appelle la malheureuse Alcmène, qui a en vain partagé la couche de Zeus, afin que vous appreniez de moi la dernière parole des oracles, pour ce que j'en sais, moi. »

κάλει

L'accentuation, dont on voit ici le caractère discriminant pour la seconde fois, indique que la forme verbale est un impératif présent, et non un indicatif présent (καλεῖ).

τὸ πᾶν μοι σπέρμα σῶν ὀμαιμόνων

La difficulté de ce groupe réside dans l'analyse du génitif σῶν ὀμαιμόνων, qui ne doit pas être analysé comme un partitif. Les groupes nominaux τὸ πᾶν μοι σπέρμα «*litt.* toute ma descendance» et σῶν ὀμαιμόνων «tes frères» renvoyant clairement au même référent, le génitif est la transposition d'une apposition ou d'un attribut (cf. Sophocle, *Electre*, 1241-2: περυσσὸν ἄχθος (...) τῶν γυναικῶν: «l'inutile fardeau que sont les femmes»).

Διὸς μάτην ἄκοιτιν

Le composé féminin ἄκοιτις (issu de κοίτη, «la couche», et d'ἀ- copulatif devenu ἄ- par psilose soit par analogie avec son synonyme ἄλοχος, soit par traitement dialectal) signifie littéralement « celle qui partage le lit avec », et peut désigner une femme illégitime, une amante, ou bien une femme légitime, une épouse (dans son *Dictionnaire étymologique de la langue grecque*, s.v. ἄκοιτις, P. CHANTRAINE la distingue toutefois de ἄλοχος, femme légitime). S'agissant d'Alcmène, on ne peut en aucun cas traduire par « épouse », puisque précisément elle n'est pas l'épouse de Zeus mais celle d'Amphitryon, et que son fils, né de la tromperie du plus grand des dieux, aura à subir la haine d'Héra, femme légitime de ce dernier !

L'adverbe μάτην « en vain » porte sur le substantif ἀκοιτιν. En grec, l'adverbe peut tenir lieu de détermination circonstancielle à un substantif, comme si c'était un verbe (cf. οἱ τότε δικασταί, « les juges de cette époque-là »). On peut donc considérer qu'ici l'adverbe est l'équivalent de l'adjectif correspondant μάταιος, « vain ».

ὥς τελευταίαν ἐμοῦ φήμην πύθησθε θεσφάτων

Le subordonnant ὥς suivi du subjonctif a une valeur finale. La construction du verbe πυνθάνομαι τί τινος signifie « apprendre quelque chose de quelqu'un » (comprendre ἐμοῦ comme un génitif de possession, « ma dernière parole », rendrait incompréhensible l'autre génitif θεσφάτων).

ὅσ' οἶδ' ἐγώ

La traduction de la relative a souvent été mal rendue. Tous les mots doivent être traduits (ὅσα, οἶδα, ἐγώ), ainsi que le mode indicatif (« autant que je sache » ne convient pas). La traduction littérale est « tout ce que j'en sais moi ». On a accepté la traduction par une relative simple « que moi je connais ».

### SEQUENCE 3 (v.40-43)

Υἱᾶ. Ἄλλ' οὐτε μήτηρ ἐνθάδ', ἀλλ' ἐπακτίᾳ  
Τίρυνθι συμβέβηκεν ὥστ' ἔχειν ἔδραν,  
παίδων δὲ τοὺς μὲν ξυλλαβοῦσ' αὐτῇ τρέφει  
τοὺς δ' ἄν τὸ Θήβης ἄστρῳ ναίοντας μάθοις.

Proposition de traduction :

Hyllos. « Mais ta mère n'est pas là ; elle a rejoint le rivage de Tirynthe afin de s'y établir. Pour tes enfants, elle en a emmené une partie qu'elle élève elle-même, et les autres, tu peux le savoir, habitent la ville de Thèbes. »

συμβέβηκεν

Le verbe συμβαίνω « rencontrer », (« joindre ») est ici employé dans une construction personnelle (et non impersonnelle), dont le sujet est μήτηρ.

ὥστ' ἔχειν ἔδραν

La proposition consécutive a ici une nuance finale, comme c'est le cas après un verbe exprimant une intention, rendue ici par le verbe de mouvement. Ce sens final est bien

attesté par le dictionnaire de BAILLY *s.v.* ὥστε (voir aussi BIZOS M., *op. cit.*, p. 173 *rem.e*). On a néanmoins admis la traduction par une consécutive du type « de manière à s’y établir » (conséquence recherchée), ou « si bien que/de telle sorte qu’elle y a sa demeure » (conséquence réelle).

**παίδων δὲ τοὺς μὲν ξυλλαβοῦσ' αὐτὴ τρέφει τοὺς δ' (...)**

Le génitif partitif *παίδων* est à mettre en rapport avec le balancement *τοὺς μὲν... τοὺς δ'(ε)*: « Parmi ses enfants, les uns/une partie (...), les autres/une autre partie (...) ». Il ne fallait pas confondre le pronom d’ipséité *αὐτὴ*, « elle-même », et le démonstratif *αὕτη*. Le participe aoriste féminin *ξυλλαβοῦσ'(α)* a une valeur temporelle d’antériorité par rapport au verbe principal *τρέφει*.

**τοὺς δ' ἂν τὸ Θήβης ἄστῳ ναίοντας μάθοις.**

Le verbe *μανθάνω* à l’optatif aoriste potentiel est construit avec une proposition participiale dont le noyau verbal est *ναίοντας*: *litt.* « tu peux savoir que les autres habitent la ville de Thèbes ». Sur le plan lexical, on rappelle que *τὸ ἄστῳ* désigne « la ville », qui avec la *χώρα* « campagne » compose le territoire de la *πόλις*, « cité ».

#### **SEQUENCE 4 (v. 44-45)**

**ἡμεῖς δ' ὅσοι πάρεσμεν, εἴ τι χροῖ, πάτερ,  
πράσσειν, κλύοντες ἐξυπηρετήσομεν.**

Proposition de traduction :

« Mais nous tous qui sommes présents ici, mon père, s’il faut faire quelque chose, nous t’écouterons et te servirons jusqu’au bout. »

**ἡμεῖς δ' ὅσοι πάρεσμεν**

*ὅσοι* est un pronom relatif, à traduire comme tel par conséquent (« tous ceux qui »). La traduction par le relatif simple a été admise (« nous qui sommes présents »). Comme le suggère l’emploi de ce relatif insistant sur la quantité, les pluriels de ce vers sont de véritables pluriels désignant Hyllos et ses assistants, et ne peuvent par conséquent pas renvoyer à Hyllos seul.

**εἴ τι χροῖ, πάτερ, πράσσειν,**

L’insertion du vocatif *πάτερ* dans la subordonnée hypothétique *εἴ τι χροῖ (...)* *πράσσειν* n’a pas toujours été comprise, ce qui a donné lieu à des acrobaties syntaxiques pour rattacher l’infinitif *πράσσειν* à la suite. Ensuite, il ne fallait pas oublier de rendre le pronom indéfini enclitique *τι* (*εἴ τι*) COD de *πράσσειν*.

**κλύοντες ἐξυπηρετήσομεν**

Le sens de ces deux verbes est bien attesté par le dictionnaire : *κλύω* « entendre, exaucer, obéir »; *ἐξυπηρετέ-ω* « se mettre à la disposition de, aider, servir » (le dictionnaire de BAILLY traduit sous cette référence par « prêter son ministère »), dont le préverbe intensif peut être rendu par « jusqu’au bout ». Le COD de ces deux verbes, la deuxième

personne renvoyant à Héraclès, est sous-entendu en grec, mais doit être restitué en français.

#### **SEQUENCE 5 (v. 46-47)**

HP. Σὺ δ' οὖν ἄκουε τοῦργον· ἐξήκεις δ' ἵνα  
φανείς ὁποῖος ὦν ἀνὴρ ἐμὸς καλῆ.

Proposition de traduction :

**Héraclès.** « Eh bien, écoute quelle est ta tâche : le moment est venu pour toi de montrer clairement si tu es un homme tel que tu puisses être appelé mon fils. »

Σὺ δ' οὖν ἄκουε τοῦργον

La double particule δ' οὖν, qui accompagne l'impératif présent ἄκουε, doit être traduite (« eh bien, donc »). Mais c'est surtout la compréhension du COD τοῦργον qui a donné lieu à des faux-sens ; il désigne la tâche ou la mission qu'Héraclès ordonne à son fils, et non « la situation » ou « l'affaire », ce qui n'a pas grand sens.

ἐξήκεις δ' ἵνα φανείς

La syntaxe de la seconde partie de la séquence a souvent été mal analysée. Comme précédemment, le subordonnant ἵνα, suivi de l'indicatif, n'a pas de sens final, mais est le relatif « là où ». La forme verbale φανείς est le futur actif de φαίνω, « faire voir, faire connaître clairement ». La traduction littérale « Tu es arrivé là où tu vas faire voir clairement... » met en attente d'un COD, qui est précisé dans la suite.

ὁποῖος ὦν ἀνὴρ ἐμὸς καλῆ.

La subordonnée indirecte introduite par ὁποῖος (insistant sur la qualité) est COD de φανείς. Elle présente deux difficultés : tout d'abord, le subordonnant adjectif relatif a, comme c'est souvent le cas en grec, une fonction par rapport au participe de la proposition qu'il introduit (ici ὦν), et non par rapport au verbe καλῆ. Il faut donc isoler ὁποῖος ὦν ἀνὴρ, *litt.* « quel homme étant ». Cette construction courante en grec mais incorrecte en français exige une transposition syntaxique dans la traduction. Il reste ensuite le groupe ἐμὸς καλῆ, au subjonctif éventuel (présent moyen-passif 2ème personne du singulier), ἐμὸς étant attribut : *litt.* « tu seras appelé mien ». Réunissant les deux parties, on peut proposer, outre la traduction donnée *supra*, : « si tu as les qualités d'homme pour être appelé mon fils. »

#### **SEQUENCE 6 (v.48-50)**

Ἔμοι γὰρ ἦν πρόφαντον ἐκ πατρὸς πάλαι  
πρὸς τῶν πνεόντων μηδενὸς θανεῖν ὕπο,  
ἀλλ' ὅστις Ἄιδου φθίμενος οἰκίτωρ πέλοι.

Proposition de traduction :

« J'ai autrefois eu un oracle de mon père me disant que je mourrais non du fait d'un vivant, mais d'un disparu, habitant de l'Hadès. »

Ἔμοι γὰρ ἦν πρόφαντον ἐκ πατρὸς πάλαι

L'adjectif πρόφαντος, ος, ον, « prédit (par un oracle) » est employé au neutre avec le verbe « être » dans une tournure impersonnelle, alors que dans la séquence suivante, il est substantivé : τὸ θεῖον πρόφαντον, « la prédiction divine (d'un oracle) ». Les deux occurrences sont citées par le dictionnaire de BAILLY. L'origine de la prédiction est précisée dans le groupe prépositionnel ἐκ πατρὸς assez librement rattaché, équivalent pour le sens à un agent : *litt.* « Il m'a été autrefois prédit (en provenance de) par mon père (...) ».

πρὸς τῶν πνεόντων μηδενὸς θανεῖν ὕπο

Le vers énonce le contenu de la prédiction, syntaxiquement sous la forme de l'infinitif aoriste θανεῖν (ce n'est pas un infinitif futur, qui est θανείσθαι, même si la notion de prédiction entraîne dans la traduction l'emploi d'un futur, dans le passé). L'ordre des mots a été à l'origine de difficultés de compréhension chez les candidats. Une fois la postposition de ὕπο repérée grâce à l'accentuation, on traduira θανεῖν ὑπὸ μηδενὸς πρὸς τῶν πνεόντων, soit *litt.* : « Par mon père il m'a autrefois été prédit (*litt.* de mourir) que je ne mourrais du fait de personne du côté (de ceux qui respirent *i.e.*) des vivants ».

ἀλλ' ὅστις Ἄιδου φθίμενος οἰκίτηρ πέλοι.

Il faut sous-entendre « mais <que je mourrais du fait de quelqu'un> qui (ὅστις)... ». Le verbe πέλω, qui signifie ici « se trouver, être », est à l'optatif : il s'agit d'un optatif de substitution dit « optatif oblique », car le contenu de la prédiction induit un discours indirect. Il n'y a donc pas lieu de donner à cet optatif une quelconque valeur d'hypothèse. Le participe aoriste φθίμενος signifie « qui a péri », d'où « mort ». La traduction littérale est donc : « mais de quelqu'un qui est un habitant mort de l'Hadès ».

#### SEQUENCE 7 (v.51-52)

Ὅδ' οὖν ὁ θῆρ Κένταυρος, ὡς τὸ θεῖον ἦν  
πρόφαντον, οὕτω ζῶντά μ' ἐκτεινεν θανών.

Proposition de traduction :

«C'est donc ce bestial Centaure qui, comme le disait l'oracle divin, m'a tué, moi vivant, alors que lui est mort.»

Héraclès a compris la signification et l'accomplissement de l'oracle : la particule οὖν a ici son sens de conclusion d'un raisonnement « (ainsi) donc ». Sur le plan syntaxique, le subordonnant polysémique ὡς n'exprime ni le temps ni la cause. En effet, il est en corrélation avec l'adverbe οὕτω : ὡς ... οὕτως exprime une comparaison, *litt.* « de même que..., de même ». Dans le dernier vers du passage, la traduction doit rendre l'opposition de sens des deux participes grecs ζῶντά / θανών, et s'achever comme un couperet sur la traduction de θανών.

#### **Conclusion sur la version**

Cette version de poésie dramatique présentait très peu de difficultés morphologiques (formes archaïques, dialectales etc.). En revanche, elle requérait les connaissances syntaxiques indispensables pour un concours du niveau du CAPES. La préparation au concours exige, tout comme la version elle-même, de la méthode. C'est pourquoi nous ne saurions que trop conseiller aux candidats de se faire des fiches de syntaxe, de morphologie et de vocabulaire, en accompagnement d'une lecture régulière des textes sous la forme de «petit grec».

#### **IV. TRAITEMENT DE LA QUESTION**

La seconde partie consiste en une question portant sur l'ensemble de l'extrait proposé (et non seulement sur la version). Elle met l'accent sur une problématique essentielle pour la compréhension et l'intérêt du passage. Sur cet extrait des *Trachiniennes*, la question était la suivante: « En vous fondant sur l'ensemble du texte, vous montrerez comment s'opère dramatiquement la prise de conscience de son destin par le héros. »

Disons d'emblée que le principal écueil à éviter est la paraphrase. Or souvent, peut-être en raison du manque de temps, le traitement de la question s'est trouvé réduit à une plate redite du texte, et non à un commentaire, même court, mettant en avant des lignes d'analyse. Précisons aussi que, dans la cadre d'un concours d'enseignement, l'expression et l'orthographe comptent beaucoup. Les fautes d'orthographe et les fautes de langue sont particulièrement mal venues. Comme elles résultent souvent (mais pas toujours, hélas) d'une rédaction faite à la hâte, il est vivement conseillé aux candidats de se réserver un temps de relecture avant la fin de l'épreuve.

##### **1) Eléments de commentaire**

La question portait sur la prise de conscience de son destin par Héraclès. Une prise de conscience s'opérant nécessairement par étapes successives, le plan du commentaire pouvait logiquement mettre en évidence et épouser les étapes du texte. Outre la mise en valeur de ces séquences, l'on attendait aussi l'analyse des procédés par lesquels s'exprime la prise de conscience du héros.

Héraclès prend conscience de son destin par un dévoilement progressif de la vérité. Par un jeu de révélations successives, il comprend subitement qu'il arrive au terme de sa vie. Dramatiquement, l'émergence de la vérité se fait au moyen de la forme dialoguée, dont la fonction est ici d'amener pas à pas le héros à découvrir lui-même la réalité des faits. A ce moment-là se produit le renversement tragique où Héraclès prend conscience de son destin. Cette découverte s'élargit ensuite avec la compréhension du sens véritable des

oracles.

Après un court échange entre le coryphée, Hyllos et Héraclès (v.1-10), le dialogue entre le père et le fils comporte trois temps au fil desquels le héros passe de la révolte à l'acceptation de son destin (cette progression fait qu'il est difficile d'échapper à un plan suivant le mouvement du texte).

Le premier mouvement (v.11-31) met en scène l'aveuglement et la colère d'Héraclès. Le héros exprime son courroux contre la trahison de Déjanire. Le deuxième mouvement (v.32-45) est celui du renversement et de la prise de conscience tragiques : Héraclès découvre la vérité de son destin. Déjanire ne l'a pas trahi, c'est le Centaure Nessos qui s'est vengé de lui. Le désespoir du héros a un effet pathétique. Le troisième mouvement (v.46-67) marque le parachèvement de la prise de conscience d'Héraclès, qui révèle la réalisation de deux oracles. Le héros comprend que sa mort est l'accomplissement de deux prophéties. Son destin est l'oeuvre de la volonté divine; il ne peut par conséquent que l'accepter.

On donnera ci-dessous, à titre indicatif et sous une forme synthétique non rédigée, les principaux éléments de réponse à la question posée.

#### A. Analyse du premier mouvement (v.11-31): aveuglement et colère d'Héraclès.

Au début de la scène, la violence d'Héraclès contre sa femme est à son paroxysme. Hyllos profite d'un silence (v.4: σιγήν) pour se faire l'avocat de sa mère, dont la faute n'est pas volontaire (v.12: ἤμαρτεν οὐχ ἔκουσία).

- Le procédé de la stichomythie (v.15-29/31) permet de rendre l'affrontement serré, ἰσχυρῶν, entre les deux personnages.
- La colère exacerbée d'Héraclès est rendue par différents procédés, dont par exemple :
  - le lexique: le composé intensif au superlatif παγκράκιστε (v.13)
  - des phrases jussives avec des impératifs (v.18, 24, 25)
  - une fausse question exprimant une invective (v.22)
- Le dévoilement progressif de la vérité est marqué par une reprise des termes (λέγω: v.17, 18, 19) et des structures (πρὸς τοῦ, πρὸς αὐτῆς: v.20-21). Le héros est mis face à des révélations successives: la mort de Déjanire, et son suicide; la faute involontaire qui en est la cause (on peut noter que Déjanire a elle aussi connu une prise de conscience tragique); la tromperie dont elle a été l'objet; le nom de celui qui l'a dupée.

C'est le nom de Nessos (v.30) qui provoque la prise de conscience tragique.

#### B. Analyse du deuxième mouvement (v.32-45). Renversement et prise de conscience tragiques : Héraclès découvre la vérité de son destin.

Sa femme ne l'a pas trahi, et ne mérite donc pas sa vengeance. En effet, elle a été abusée par les conseils perfides du Centaure Nessos. Le héros doit sa mort prochaine à la

vengeance du monstre. La prise de conscience est immédiatement suivie d'une prise de décision.

a) Expression de la prise de conscience (v.32-34) : le désespoir d'Héraclès

- Le cri de la prise de conscience: les premiers mots, l'interjection de désespoir redoublée « Ἰοὺ ἰοὺ » (v.32) est le cri qui signale la prise de conscience (cf. autre exemple chez Sophocle: *Oedipe-Roi*, v.1071 pour Jocaste, et v.1182 pour Oedipe). Même redoublement, verbal cette fois: ὄλωλα (v.33). Autre interjection: οἴμοι (v.34)
- Rejet de τάλαια en fin de vers (v.32).
- Le caractère inéluctable de la situation est rendu par le parfait ἔσταμεν (v.34), qui exprime une action définitivement close sur laquelle on ne peut revenir.

b) Prise de décision et action (v.35-45) : fermeté d'Héraclès

Héraclès donne l'ordre à Hyllos de convoquer (κάλει: v.36-7) le reste de sa famille: ses enfants (v.36) et sa mère Alcmène (v.37-8). Il voudrait rassembler sa famille, mais cela est impossible, car elle est éparpillée. C'est en réalité le temps dramatique qui impose cette réponse; seul Hyllos sera là avec ses assistants. Il réaffirme sa πίστις envers son père en lui promettant son obéissance inconditionnelle (v.44-5).

### C. Analyse du troisième mouvement (v.46-67). Parachèvement de la prise de conscience tragique : la réalisation de deux oracles divins.

Héraclès se livre à une réflexion rétrospective sur deux oracles qui lui ont été rendus par le passé. Le spectateur découvre en même temps qu'Hyllos l'information que constituent ces oracles. Le héros comprend que Déjanire a certes été l'instrument de la vengeance d'un mort, mais que, de surcroît, son propre destin a été programmé par Zeus. Il prend désormais conscience de la totalité des forces qui régissent le destin des hommes. Il est inutile de lutter contre la volonté divine et de se révolter. Héraclès est lucide: les deux oracles sont évoqués suivant leur chronologie, un oracle ancien, puis un oracle récent.

Le premier oracle de Zeus (v.48-52) est un oracle ancien qu'Héraclès est le seul à connaître: il lui a été rendu par son père et disait qu'il mourrait du fait d'un mort. Le second oracle de Zeus (v.53-62) est un oracle nouveau (v.53), déjà évoqué par Déjanire précédemment. Il a été rendu par les Sélles à Dodone: à son retour, Héraclès devait connaître la fin de ses malheurs. Le héros l'a interprété comme l'annonce d'une vie de bonheur, et non comme la prédiction de sa mort. On retrouve ici les éléments caractéristiques des oracles, à savoir leur ambiguïté et la mauvaise interprétation dont ils peuvent faire l'objet.

La conclusion de la tirade (v.63-67) montre chez Héraclès, d'une part, la prise de conscience de la réalisation des oracles (v.63 : λαμπρὰ) et, d'autre part, l'acceptation du destin qui lui a été fixé par les dieux.

## 2) Critères de notation pour la correction de la question

La notation de la question est fondée sur les critères d'évaluation suivants:

- a) Aspects formels et techniques: la composition et la clarté de l'exposé, ainsi que la qualité du français.
- b) Contextualisation du passage
- c) Compréhension et analyse du texte

Ce critère comprend la description du mouvement du texte, du dévoilement progressif de la vérité, de la fonction dramatique du dialogue, ainsi que la mise en évidence du renversement tragique et de l'évolution de la tonalité. Il prend aussi en compte l'analyse des procédés associés (stichomythie, antithèses etc.).

Un bonus a été accordé pour tout apport d'élément d'intertextualité.

Il va de soi que le commentaire proposé est plus fourni que celui que l'on attend des candidats dans le temps qui leur est imparti. Néanmoins, ces derniers se doivent de posséder davantage qu'un vernis culturel sur la littérature grecque et, sur le théâtre en particulier, connaître les pièces des poètes tragiques et comiques (lues en traduction), les grands cycles mythiques auxquels elles empruntent leurs sujets (Atrides, Labdacides, geste héracléenne par exemple), ainsi que la structure et le fonctionnement d'une tragédie ou d'une comédie. C'est par ce savoir, en effet, transmis avec rigueur et clarté, qu'ils formeront les esprits de leurs élèves et leur feront découvrir toute la richesse de la littérature et de la culture grecques anciennes.

**PARTIE B** (8 points) : Version latine.

### **La ruse de Histiée**

Histiaeus nomine fuit loco natus in terra Asia non ignobili. Asiam tunc tenebat imperio rex Darius. Is Histiaeus, cum in Persis apud Darium esset, Aristagorae cuiusdam res quasdam occultas nuntiare furto scripto uolebat. Comminiscitur opertum hoc litterarum admirandum. Seruo suo diu oculos aegros habenti capillum ex capite omni tamquam medendi gratia deradit caputque eius leue in litterarum formas compungit. His litteris quae uoluerat perscripsit, hominem postea, quoad capillus adolesceret, domo continuit. Vbi id factum est, ire ad Aristagoran iubet et “Cum ad eum, inquit, ueneris, mandasse me dicito ut caput tuum, sicut nuper egomet feci, deradat.” Seruus, ut imperatum erat, ad Aristagoran uenit mandatumque domini adfert. Atque ille id non esse frustra ratus, quod erat mandatum, fecit. Ita litterae perlatae sunt.

AULU-GELLE, *Les nuits attiques*, 17, 9, 19-27.

## SUJET 1 : DOMINANTE GREC, PARTIE B

### RAPPORT SUR L'ÉPREUVE DE VERSION LATINE (8 POINTS)

établi par Madame Muriel Labonnelie-Pardon

Le jury a évalué 39 copies. L'échelle des notes obtenues par les candidats s'étend de 0,25 à 8 et leur moyenne se situe à 4,80. Composé de 121 mots, le texte à traduire ne présentait pas de difficultés syntaxiques particulières et offrait de ce fait aux candidats la possibilité de montrer leur maîtrise technique de la version latine.

Le passage proposé à la traduction est extrait des *Nuits attiques* attribuées à Aulu-Gelle. Le titre de l'ouvrage tient au fait que le grammairien l'aurait rédigé pendant les longues soirées hivernales qu'il passa en *Attique*. Par le biais d'anecdotes souvent divertissantes, cette compilation composée à l'époque des Antonins aborde aussi bien la *littérature*, les beaux-*arts*, la *philosophie*, l'*histoire*, la *géographie* et le *droit* que la *géométrie*, la *médecine*, les *sciences naturelles* et la *météorologie*. Les paragraphes 19 à 27 du chapitre 9 du livre XVII des *Nuits attiques* évoquent l'envoi d'un message crypté. L'anecdote permet de découvrir à la fois les artifices politiques de Histiée, tyran de Milet, et les techniques médicales attribuées aux Perses au VI<sup>e</sup> siècle avant notre ère.

Le texte choisi est celui de la collection des Universités de France, établi par Yvette Julien en 1998. Le passage a généralement été compris par les candidats, mais quelques erreurs de syntaxe ou de morphologie ont été récurrentes dans de nombreuses traductions. Ainsi la fonction grammaticale du terme *gratia*, placé après son régime, à l'ablatif, a rarement été vue. De même, *leue*, l'adjectif épithète du nom *caput*, a souvent été traduit comme s'il s'agissait de l'adverbe *leuiter*. Enfin, trop de candidats n'ont pas reconnu des formes verbales déponentes dans les termes *comminiscitur*, *medendi* ou *ratus*.

La version française du texte latin a parfois comporté des inexactitudes. Les expressions *in Persis* et *in Persa* réclamaient par exemple des traductions différentes. Le sens du nom *loco* (donné dans le dictionnaire de Gaffiot), de l'expression *furtiuo scripto* ou du verbe *continuit* n'a pas non plus toujours été bien compris. De même, la traduction du subjonctif introduit par *cum* ou des temps du passé a de temps à autre été fautive. Enfin, on a pu déplorer de trop nombreuses omissions : ont le plus souvent été oubliés *tunc*, *is*, *cuipiam*, *quasdam*, *omni*, *his*, *postea*, *nuper*, *egomet* et *diu*.

Néanmoins, certaines copies révèlent de sensibles efforts de traduction. S'il était judicieux de recourir au même terme pour traduire les deux occurrences de *capillus* et à des termes de la même famille pour traduire *mandasse* et *mandatum*, il fallait adopter des termes différents pour rendre les pronoms *cuipiam* et *quasdam* ou pour le nom *litterarum* (« message » ou « lettre » quand il est suivi de *admirandum* et « caractères » ou « lettres » quand il précède *formas*). Plusieurs candidats n'ont pas non plus négligé la négation de l'expression *non ignobili*, la particule du pronom *egomet* ou les préfixes des verbes *deradere*, *compungere* ou *perscribere*. Enfin, plusieurs versions recèlent de bonnes trouvailles, comme l'emploi de « notre » pour traduire *is* dans l'expression *is Histiaeus* ou le recours à « voici » pour rendre *hoc* dans l'expression *opertum hoc litterarum admirandum*.

En vertu de ces remarques, voici l'une des traductions possibles de l'extrait proposé :

« Il y avait un dénommé Histiée, né sur la terre d'Asie d'une famille qui n'était pas sans renom. Le roi Darius tenait alors l'Asie sous son pouvoir. Notre Histiée, comme il se trouvait chez les Perses auprès de

Darius, voulait faire connaître plusieurs renseignements confidentiels à un certain Aristagoras par un message secret. Voici l'admirable cachette qu'il imagine pour la lettre. Son propre esclave avait depuis longtemps les yeux malades : il lui rase entièrement les cheveux de toute la tête, comme pour le soigner, et pique fort sa tête lisse pour y tracer des caractères. Grâce à ces caractères, il écrivit entièrement ce qu'il avait voulu écrire ; ensuite, il garda l'homme chez lui jusqu'à ce que ses cheveux eussent repoussé. Quand ce fut fait, il lui ordonne d'aller chez Aristagoras et : « Lorsque tu seras arrivé chez lui, dit-il, dis-lui que je lui ai confié la mission de te raser entièrement la tête, comme je l'ai moi-même fait récemment ». Suivant l'ordre qu'il avait reçu, l'esclave arrive chez Aristagoras et s'acquitte de la mission de son maître. Pensant alors que la mission qui lui avait été confiée ne l'avait pas été sans raison, celui-là l'exécute. C'est ainsi que la lettre est parvenue à destination. »

Le jury du CAPES de Lettres Classiques exige de ses candidats une rigoureuse analyse morpho-syntaxique des textes de langues anciennes et il apprécie la correction d'un style qui allie précision, finesse et élégance.

Ce sont ces qualités qui justifient le choix des sujets proposés pour évaluer les compétences des candidats à l'épreuve de version latine – des sujets que l'on peut désormais télécharger sur la toile, assortis des rapports des jurys sur les traductions présentées.

# ÉPREUVE DE LANGUES ET CULTURES DE L'ANTIQUITÉ, SUJET 2

## Sujet 2

### Dominante latin

**PARTIE A** (12 points) : Version latine accompagnée d'une question.

**Première partie** : Traduisez le passage entre crochets droits doubles.

#### LA JEUNESSE D'UN CHEF

*(Tacite raconte la formation, de l'enfance à la maturité, de son beau-père Agricola)*

IV. <sup>1</sup>Cn. Julius Agricola, uetere et industri Foroiuliensium colonia ortus, utrumque auum procuratorem Caesarum habuit, quae equestris nobilitas est. <sup>2</sup>Pater illi Iulius Graecinus senatorii ordinis, studio eloquentiae sapientiaeque notus, iisque ipsis uirtutibus iram Gaii Caesaris meritis : namque M. Silanum accusare iussus et, quia abnuerat, interfectus est. <sup>3</sup>Mater Iulia Procilla fuit, rarae castitatis. In huius sinu indulgentiaeque educatus per omnem honestarum artium cultum pueritiam adulescentiamque transegit. <sup>4</sup>Arcebat eum ab inlecebris peccantium praeter ipsius bonam integramque naturam, quod statim paruulus sedem ac magistrum studiorum Massiliam habuit, locum Graeca comitate et provinciali parsimonia mixtum ac bene compositum. <sup>5</sup>Memoria teneo solitum ipsum narrare se prima in iuuenta studium philosophiae acrius, ultra quam concessum Romano ac senatori, hausisse, ni prudentia matris incensum ac flagrantem animum coercuisset. <sup>6</sup>Scilicet sublime et erectum ingenium pulchritudinem ac speciem magnae excelsaeque gloriae uehementius quam caute adpetebat. Mox mitigauit ratio et aetas, retinuitque, quod est difficillimum, ex sapientia modum.

V. <sup>1</sup>Prima castrorum rudimenta in Britannia Suetonio Paulino, diligenti ac moderato duci, adprobauit, electus quem contubernio aestimaret. <sup>2</sup>[[Nec Agricola licenter, more iuuenum, qui militiam in lasciuam uertunt, neque segniter ad uoluptates et comaeus titulum tribunatus et inscitiam rettulit ; sed noscere prouinciam, nosci exercitui, discere a peritis, sequi optimos, nihil adpetere in iactationem, nihil ob formidinem recusare simulque et anxius et intentus agere.

<sup>3</sup>Non sane alias exercitator magisque in ambiguo Britannia fuit ; trucidati ueterani, incensae coloniae, intersepti exercitus ; tum de salute, mox de uictoria certare. <sup>4</sup>Quae cuncta etsi consiliis ductuque alterius agebantur, ac summa rerum et recuperatae prouinciae gloria in ducem cessit, artem et usum et stimulos addidere iuueni, intractumque animum militaris gloriae cupido, ingrata temporibus, quibus sinistra erga eminentis interpretatio nec minus periculum ex magna fama quam ex mala.]]

IV. Cn. Julius Agricola était originaire de l'ancienne et brillante colonie de Fréjus. Ses deux grands-pères furent procureurs impériaux, ce qui confère la noblesse équestre. Son père, Julius Graecinus, de l'ordre sénatorial, connu pour son goût de l'éloquence et de la philosophie, dut précisément à ces mérites d'encourir la colère de C. César<sup>1</sup> ; en effet il reçut l'ordre d'accuser M. Silanus, et, pour avoir refusé, il fut mis à mort. Sa mère, Julia Procilla, fut d'une rare vertu. Élevé dans ses bras avec tendresse, il passa son enfance et son adolescence à cultiver tous les arts libéraux. Il était préservé des séductions du vice par son naturel foncièrement bon et pur, mais aussi par le fait qu'il eut, dès son premier âge, pour résidence et pour institutrice, Marseille, endroit qui allie, dans une heureuse harmonie, la politesse grecque et la simplicité provinciale. Il avait coutume, je m'en souviens, de raconter qu'en sa première jeunesse il se serait passionné pour la philosophie avec plus d'ardeur qu'il n'est permis à un Romain et à un sénateur, si la sagesse de sa mère n'avait réfréné son esprit tout feu, tout flamme. Sans doute, l'élan et l'élévation de ses aspirations recherchaient avec plus d'enthousiasme que de prudence l'éclatante beauté d'une grande et haute gloire. Plus tard, l'apaisement vint avec la réflexion et avec l'âge : il garda de la philosophie, ce qui est très difficile, le sens de la mesure.

V. Pendant son apprentissage de la vie des camps en Bretagne, il gagna l'approbation de Suétonius Paulinus, chef consciencieux et pondéré, qui l'admit dans son état-major afin de pouvoir l'apprécier. [...]

<sup>1</sup> C.César : Caligula.

Tournez la page S.V.P.

VI. <sup>1</sup>Hinc ad capessendos magistratus in urbem degressus Domitiam Decidianam, splendidis natalibus ortam, sibi iunxit; idque matrimonium ad maiora nitenti decus ac robur fuit; uixeruntque mira concordia, per mutuan caritatem et in uicem se anteposendo, nisi quod in bona uxore tanto maior laus, quanto in mala plus culpae est. <sup>2</sup>Sors quaesturae prouinciam Asiam, proconsulem Saluium Titianum dedit, quorum neutro corruptus est, quamquam et prouincia diues ac parata peccantibus, et proconsul in omnem auiditatem pronus quantalibet facilitate redempturus esset mutuam dissimulationem mali. <sup>3</sup>Auctus est ibi filia, in subsidium simul ac solacium; nam filium ante sublatum breui amisit. <sup>4</sup>Mox inter quaesturam ac tribunatum plebis atque ipsum etiam tribunatus annum quiete et otio transiit, gnarus sub Nerone temporum, quibus inertia pro sapientia fuit. <sup>5</sup>Idem praeturae tenor et silentium; nec enim iurisdictio obuenerat; ludos et inania honoris medio rationis atque abundantiae duxit, uti longe a luxuria ita famae propior. <sup>6</sup>Tum electus a Galba ad dona templorum recognoscenda diligentissima conquisitione fecit, ne cuius alterius sacrilegium res publica quam Neronis sensisset.

VI. Revenu de Bretagne à Rome pour accéder aux magistratures, il s'unit à Domitia Decidiana, de brillante naissance; ce mariage le mit en lumière et en solide position pour de plus hautes visées; ils vécurent dans une admirable concorde, ne cessant de se chérir, et chacun préférant l'autre à soi-même; bien qu'à vrai dire l'épouse, si elle est bonne, soit plus louable, d'autant plus louable que, mauvaise, elle est plus coupable. Questeur, il obtint du sort, comme province, l'Asie; comme proconsul, Saluius Titianus; aucune de ces deux circonstances ne le corrompit, bien que la province fût riche et se prêtât aux abus, bien que le proconsul, enclin à une cupidité sans bornes, eût volontiers acheté par une indulgence illimitée la réciprocité d'un silence complice. En Asie, il eut une fille, qui devait être un appui ainsi qu'une consolation; car il perdit bientôt un fils, son premier né. Ensuite il passa dans le repos et loin des affaires l'intervalle entre sa questure et son tribunat de la plèbe, et même l'année de son tribunat; il savait ce qu'était l'époque de Néron: l'inaction était sagesse. Pendant sa préture, même conduite, même silence; en effet aucune fonction judiciaire ne lui était échue; il pourvut aux jeux et aux vaines obligations de sa charge, en gardant le milieu entre l'économie et la profusion; en s'éloignant du faste, il gagnait dans l'estime publique. Puis choisi par Galba pour inventorier les richesses des temples, il fit si bien par la rigueur de son enquête, que les sacrilèges de Néron furent les seuls dont l'État ressentit l'effet.

Tacite, *De Vita Agricolae*, IV-VI.  
(trad. E. de Saint-Denis, CUF)

**Deuxième partie : Question**

Quelle image Tacite donne-t-il de l'éducation romaine ?

Vous vous appuyerez sur l'ensemble du texte, y compris le passage à traduire.

## RAPPORT SUR LE SUJET 2 : DOMINANTE LATIN, PARTIE A (VERSION LATINE ACCOMPAGNÉE D'UNE QUESTION)

Rapport établi par Monsieur François Hoff

Tacite est un auteur réputé difficile, et le texte de la version comportait un passage délicat, nécessitant rigueur et attention de la part du traducteur, et une dernière phrase un peu longue, quoique clairement construite. Néanmoins, pour cette épreuve, la moyenne des candidats présents est de 6,67, et celle des admissibles est de 7,25 sur 12 (7,73 pour le CAFEP), ce qui équivaldrait à 12/20. L'épreuve n'a donc pas nui aux candidats, mais en gros, un tiers des copies seulement proposent une traduction vraiment acceptable.

Le *De Vita Iulii Agricolae* est la première œuvre conservée de Tacite. On en date la publication de 98 après J.-C. Tacite était âgé de quarante-trois ans, et avait été consul l'année précédente. L'ouvrage marque aussi ses débuts dans le genre historique. Il s'agissait sans doute d'un texte destiné à être lu en public, comme le prouvent les nombreux effets rhétoriques, et l'abondance des *sententiae* morales, qui terminent noblement les chapitres (en en a deux exemples ici, à la fin des chapitres IV et V du texte).

Agricola était le beau-père de Tacite, et n'est connu que par ce texte, une mention chez Dion, et deux inscriptions. Sa carrière fut sans éclat particulier, semblable à celle de beaucoup d'autres hauts fonctionnaires romains. Les éditeurs et commentateurs discutent longuement sur le statut du texte : biographie, éloge funèbre, essai historique, pamphlet politique... On s'accorde pour y voir une *laudatio* biographique, avec des insertions relevant d'autres genres. Tacite fait de son beau-père un *exemplum*. La mode, à la fin du premier siècle, était à l'exaltation des opposants frappés par les mauvais empereurs, Néron et Domitien. Il s'agissait d'ordinaire de stoïciens militants, comme Helvidius Priscus ou Thrasea Paetus. Tacite rappelle, au début de son œuvre, que les auteurs de ces deux dernières biographies avaient été condamnés à mort par Domitien (*Agr.* II, 1). Il va, lui aussi, écrire un éloge, mais, à la différence de ses prédécesseurs, maintenant que « Nerva Trajan a uni [...] le principat et la liberté » (*ibid.*, III, 1), il va pouvoir « évoquer le souvenir de [la] servitude passée et apporter le témoignage [du] bonheur présent » (*ibid.*).

Mais surtout, il prend le contrepied de ses prédécesseurs : son beau-père a été un grand serviteur de l'Etat, qui a bien mérité de l'Empire, mais il était modéré dans ses convictions philosophiques et la conduite de sa vie. Ainsi, après la mort d'un fils âgé d'un an, il garda la mesure : « Il supporta ce malheur sans imiter l'ostentation fréquente d'hommes forts (*fortium*

*uirorum*), sans s'abandonner non plus, comme les femmes, aux lamentations et au désespoir ; même dans le deuil, la guerre était un de ses remèdes » (XXIX, 1). Ces *fortes uiri*, ce sont les stoïciens. Agricola est à égale distance de deux attitudes considérées comme des excès. Le texte proposé revient avec insistance sur cette modération : Marseille fut une éducatrice pleine d'harmonie, de politesse et de simplicité ; Agricola retint, « de la philosophie, la mesure » ; Suetonius Paulinus fut un chef « consciencieux et pondéré » ; Agricola évita la licence et la paresse ; il vit dans la concorde avec son épouse ; il ne précipite pas son *cursus honorum*, prenant le temps de l'*otium*, et même de l'*inertia*, qui était sagesse sous le règne de Néron.

Le passage proposé, récit de ses années d'enfance et de jeunesse, doit donc donner l'image d'une formation ordinaire de gouvernant romain, conforme à la tradition et aux normes du I<sup>er</sup> siècle. Mais comme il s'agit d'une biographie, elle comporte des aspects personnels, particuliers : ce n'est pas un modèle théorique idéal.

## I. La traduction du passage entre crochets : V, 2 - 4.

Avant d'examiner le texte de la version, rappelons quelques principes. Il faut tout traduire ; les passages omis coûtent beaucoup de points. Il faut prendre le temps de lire et relire lentement le texte plusieurs fois. Il faut repérer les constructions, en ayant l'esprit ouvert et attentif, voire soupçonneux. Est-ce bien cela ? Est-ce la seule solution ? Si ma première hypothèse ne donne aucun sens convenable, c'est qu'elle est fautive. Cherchons donc autre chose...

Nous avons relevé un trop grand nombre d'analyses incohérentes, ou plutôt de « non-analyses », qu'un entraînement sérieux, avec une pratique régulière du « petit latin » auraient permis d'éviter.

En voici deux exemples.

Dans la séquence *neque segniter ad uoluptates et commeatus titulum tribunatus et inscitiam rettulit*, *commeatus* est à l'accusatif pluriel, coordonné à *uoluptates*, et *tribunatus* au génitif, complément de *titulum*. Or, nous avons trouvé toutes sortes de constructions aberrantes, dans un nombre élevé de copies : « le congé de tribunat », « un titre de permission », « le prétexte de la permission », et même « les tribus de l'approvisionnement » ou « les tribus en congé ». C'est le fruit d'une lecture à la fois superficielle et rigide, à moins que nous ayons eu affaire à des candidats qui ignoraient la morphologie de la 4<sup>e</sup> déclinaison...

La phrase *intrauitque animum militaris gloriae cupido* ne posait vraiment aucune difficulté (l'emploi transitif d'*intrare* est bien illustré dans le dictionnaire, avec pour exemple *intrare animos*) : « le désir de la gloire militaire entra dans son esprit ». Or, nous avons trouvé « dans le cœur du soldat » (comme s'il y avait *animum militis*), « l'esprit militaire a pénétré dans leur désir de gloire », « l'esprit de la gloire de la guerre », « il dépassa (?) l'esprit et le

désir de la gloire militaire », etc. Certes, il s'agit là des copies les plus faibles, mais nous ne nous attendions pas à en lire un si grand nombre.

Autre remarque générale, autre insuffisance grave : la reconnaissance des propositions subordonnées. Il n'y en avait que trois dans le texte (*qui militiam in lasciuiam uertunt ; quae cuncta etsi [...] agebantur ; quibus sinistra [...] interpretatio nec minus periculum ex magna fama quam ex mala*). Un nombre trop élevé de copies négligent leur statut. Elles ne tiennent pas compte des conjonctions et des pronoms relatifs, ne les traduisent pas, ou les rendent n'importe comment, en redistribuant le contenu de la subordonnée au hasard dans le reste de la phrase. On a trouvé *qui* traduit par « car » ; *temporibus, quibus* par « à ceux pour qui ... », « en des temps, dont... », « en des circonstances par lesquelles... ». La capacité de découper une phrase en propositions, principale et subordonnée(s), ce que l'on appelait naguère « l'analyse logique », est une nécessité élémentaire pour le latiniste. Or, force est de constater que la part des candidats qui en sont incapables s'accroît.

Le passage à traduire retrace, comme son sous-titre l'indique, l'apprentissage militaire d'Agricola : *prima castrorum rudimenta*. On peut donc s'attendre à la présence de deux champs lexicaux : celui de l'art militaire, et celui des vertus. Un étudiant en lettres classiques doit avoir lu suffisamment de César, de Salluste et de Tite-Live pour être familiarisé avec ce vocabulaire. *Exercitus* ne signifie pas « les exercices militaires » chez les historiens, les *consilia* ne sont ni des « assemblées », ni « des conseils », mais « des plans, des desseins, des projets », et *commeatus* ne peut désigner ici « l'approvisionnement ».

Examinons maintenant les séquences du texte une à une.

1. *Nec Agricola licenter, more iuuenum, qui militiam in lasciuiam uertunt, neque segniter ad uoluptates et commeatus titulum tribunatus et inscitiam rettulit .*

Il fallait d'abord dégager le noyau de la phrase : un sujet, *Agricola* ; un verbe, *rettulit*, modalisé par deux adverbes, *licenter* et *segniter*, coordonnés par *nec... neque* ; un double complément d'objet, *titulum tribunatus et inscitiam* ; un complément d'objet second, *ad uoluptates et commeatus* ; et un groupe circonstanciel, *more iuuenum, qui...* Ce dernier ne porte que sur *licenter*.

Traduire *rettulit* par « rapporter » donne une première approximation ; il fallait chercher un peu dans le Gaffiot pour tomber sur la bonne traduction : « détourner d'une chose et porter vers une autre ». Agricola n'a pas « détourné son titre de tribun et son inexpérience vers les plaisirs et les congés ». Une difficulté réelle apparaît alors : « ne détourna pas avec trop de liberté, à la manière des jeunes gens [...], ni avec paresse... » donne une phrase peu

claire en français. Nous avons pourtant admis cette construction, qui montre que la structure de la phrase a été comprise.

Agricola échappe à deux défauts symétriques : ni débauche, ni paresse. Les jeunes aristocrates stagiaires aux armées se livraient d'ordinaire, loin des yeux parentaux, à une débauche effrénée ; d'autres se laissaient aller, négligeaient leur service et attendaient les permissions. Agricola n'est ni actif dans le vice, ni paresseux dans le service : il est actif dans le service, comme le montre l'énumération qui suit.

La solution consistait à isoler le premier membre de la phrase, en suppléant un verbe : *nec Agricola licenter <egit>...* : « et Agricola ne se conduisit pas avec une excessive liberté ». Ce genre de construction asymétrique et elliptique est la marque du style de Tacite, et de bonnes copies ont trouvé des solutions satisfaisantes à cette difficulté. Mais dans l'ensemble, les candidats ont été embarrassés. Trop de traductions commencent par un mot à mot : « Agricola, ni trop librement... » « Ni Agricola... », ce qui amène nécessairement au non-sens.

Il faut rappeler que la traduction ne doit commencer qu'après une ou plusieurs lectures soigneuses du texte proposé, et surtout après la reconnaissance de la structure grammaticale des phrases. Ainsi, par exemple, la frontière entre les deux groupes syntaxiques dans la séquence *ad uoluptates et commeatus / titulum tribunatus* peut ne pas apparaître immédiatement, mais elle est évidente si l'on a pris le soin de s'imprégner du texte, avant de se jeter sur le dictionnaire.

Dans le détail, on relève beaucoup de faux-sens, notamment sur *commeatus*. Chez César, le mot signifie généralement « l'approvisionnement, le ravitaillement ».

Des textes classiques pouvaient aider les candidats dans la compréhension de cette phrase : on pense au *Pro Murena*, § 11-13, où Cicéron réfute l'accusation de débauche de son client en Asie, et surtout le passage de César décrivant la panique des *tribuni* mondains à Besançon (*Bellum gallicum*, I, 39, 2).

Proposition de traduction :

« Et Agricola ne mena pas une vie trop désordonnée, à la manière des jeunes gens qui transforment leur service militaire en vie de débauche, et n'utilisa pas paresseusement son rang de tribun et son inexpérience pour se livrer aux plaisirs et obtenir des permissions. »

2. *sed noscere prouinciam, nosci exercitui, discere a peritis, sequi optimos, nihil adpetere in iactationem, nihil ob formidinem recusare simulque et anxius et intentus agere.*

Les verbes sont évidemment à l'infinitif de narration, marque du style « historique » depuis Salluste. Il fallait les traduire par des imparfaits d'« effort ».

Le parallélisme *noscere prouinciam – nosci exercitui* a entraîné une particularité syntaxique. Au lieu du complément d'agent « *nosci ab exercitu* », Tacite utilise un datif. La construction est classique et régulière avec un perfectum (*id iamdiu mihi cognitum est*), mais elle est rare avec un verbe à l'infinitum (v. Ernout-Thomas, *Syntaxe latine*, § 94 sq.). Cela n'a pas perturbé les candidats.

En revanche, on a eu la surprise de voir *sequi* traduit par un passif ; l'accusatif de but *in iactationem* considéré comme un locatif (« dans la vanité ») ; *a peritis* confondu avec *a periculis*, ou traduit par « des morts ». Le sens de *anxius agere* « sans repos, aux aguets, vigilant » n'a rien à voir avec l'« inquiétude » ou l'« anxiété » : le passage était d'ailleurs traduit dans le Gaffiot.

*Simulque* devait être traduit. Il coordonne *agere* avec les verbes précédents. Il était donc erroné de comprendre « et d'agir en étant à la fois vigilant et résolu ».

Proposition de traduction :

« mais il s'efforçait de connaître la province, d'être connu par l'armée, d'apprendre auprès des hommes d'expérience, de suivre les meilleurs, de ne rien briguer par ostentation, de ne rien refuser par crainte, et en même temps d'agir avec vigilance et résolution. »

3. *Non sane alias exercitior magisque in ambiguo Britannia fuit ; trucidati ueterani, incensae coloniae, intersepti exercitus ; tum de salute, mox de uictoria certauere.*

La structure de la phrase ne posait pas de problème et a été assez bien comprise dans l'ensemble. *Non sane alias* « à aucun autre moment assurément » pouvait être suffisamment traduite par « jamais à coup sûr », mais il fallait rendre l'adverbe *sane*.

*Exercitior* n'a rien à voir avec l'idée d'« exercice », mais signifie « agité » ; et à nouveau, le groupe était traduit dans le Gaffiot. Il en va de même pour *esse in ambiguo*.

L'énumération ternaire est oratoire. Il s'agit en fait d'un pluriel « rhétorique ». Une seule colonie a été incendiée en 61, Camulodunum, l'actuelle Colchester (*Ann.* 14, 32, 1). Une seule armée a été bloquée. *Intersepti* est le participe passé d'*inters(a)epire*, qui signifie « boucher, fermer, obstruer, barrer, séparer » (étymologiquement : « entourer d'une haie »). Il fallait adapter la traduction. Plusieurs copies ont trouvé de bonnes solutions : « investies, entourées, bloquées » ; « piégées » ou « arrêtées » ne rendent pas le sens, mais n'ont pas été considérés comme des faux-sens.

La phrase se termine sur une *sententia*, un *topos* rhétorique. Une erreur se retrouve trop souvent : *certauere* traduit au singulier. La traduction de *certare de* devait être adaptée au contexte : non pas « combattre à propos de », mais « combattre pour ».

Proposition de traduction :

« Jamais à coup sûr la Bretagne ne fut plus agitée ni dans une situation plus critique : vétérans égorgés, colonies incendiées, armées encerclées ; on combattit alors pour le salut, plus tard pour la victoire. »

4. *Quae cuncta etsi consiliis ductuque alterius agebantur, ac summa rerum et reciperatae prouvinciae gloria in ducem cessit, artem et usum et stimulos addidere iuueni,*

Nous avons coupé en deux la dernière période.

Le sens de *quae cuncta etsi* nous paraissait évident : un groupe sujet au neutre pluriel, emmené par un relatif de liaison, la conjonction de subordination concessive ne venant qu'ensuite ; ce qui donne, mot à mot : « et toutes ces choses ensemble, même si elles... ». La construction n'est pas différente de celle que l'on retrouve si souvent dans la *Guerre des Gaules* : *Caesar, cum...* Or, bien souvent, la fonction de ce *quae cuncta* extraposé n'a pas été reconnue : on en a fait une sorte de phrase nominale (« Laquelle fut totale »), ce qui entraînait fatalement un non-sens pour le reste de la phrase. L'omission d'*etsi*, et les faux-sens sur *consiliis* ont déjà été signalés ci-dessus. D'autre part, « bien que » se construit avec le subjonctif, et la règle veut qu'il soit ici à l'imparfait : « fussent menées ». Environ un cinquième des copies corrigées ignore cette contrainte syntaxique du français.

*Summa rerum*, « le résultat de l'ensemble des opérations », reprend le sens de *quae cuncta*, et est expliqué par le redoublement d'expression *gloria reciperatae prouvinciae*.

Le complément d'agent, « inanimé », d'*agebantur*, est régulièrement à l'ablatif seul.

Le sens de *cedere in* + accusatif, « arriver, aller, échoir » était détaillé dans le Gaffiot, avec une dizaine d'exemples, qui permettaient d'adapter la traduction (« revînt - ou revinssent - à »).

Le sujet d'*addidere* est l'ensemble *summa rerum et [...] gloria*. Une traduction mot à mot est maladroite (« ils donnèrent de surcroît, ils ajoutèrent... ») mais a été admise. Il était souhaitable de faire de *iuueni* le sujet de la phrase française : « le jeune homme y trouva, en acquit, en retira ». Rares sont les copies satisfaisantes sur ce passage.

Le groupe *artem et usum et stimulos* a été assez bien traduit. Il n'en va pas de même pour *iuueni*, ce faux parisyllabique bien connu, qui a été souvent considéré comme un nominatif pluriel.

Proposition de traduction :

« Même si tout cela était mené d'après les plans et sous la conduite d'un autre, et si l'ensemble des opérations et la gloire d'avoir reconquis la province revenaient au chef, le jeune homme toutefois en retira plus de savoir-faire, d'expérience et d'enthousiasme, »

*5. intraitque animum militaris gloriae cupido, ingrata temporibus, quibus sinistra erga eminentis interpretatio nec minus periculum ex magna fama quam ex mala.*

Il n'y a pas de verbe dans la subordonnée... Il faut donc en inventer un. Le sujet est *sinistra* [...] *interpretatio*, et le prédicat *periculum*. Si l'on supplée une copule (« une interprétation malveillante n'était pas un danger moindre »), on rencontre une difficulté pour rendre le sens de *ex magna fama* (« ... un danger moindre venant d'une grande réputation que... »). Une telle traduction a été admise malgré sa gaucherie, à cause de sa précision. Il fallait adapter le verbe à suppléer : « produisait, engendrait, provoquait, créait, était source de ». Et, pour *ex magna fama...* : « quand la réputation était grande ; pour une grande... ; envers... ; à l'égard de... ». Dans l'ensemble, la formule finale a été comprise, et correctement rendue.

*Temporibus* est tout simplement un complément de temps à l'ablatif (« question *quando* »). Il s'agit de la fin du règne de Néron, une allusion au suicide obligé de Corbulon en 67.

Nous avons respecté le texte édité, selon la règle, en maintenant *eminentis* : un accusatif pluriel d'un participe présent substantivé (-īs, issu de \*-ins), comme le prouve la préposition *erga*. La forme est régulière à l'époque républicaine. Elle peut surprendre sous la plume de Tacite, mais elle doit être connue.

Proposition de traduction :

« le désir de la gloire militaire entra dans son âme, désir mal vu à une époque où une interprétation malveillante envers les hommes éminents ne produisait pas un danger moins grand quand la réputation était grande que quand elle était mauvaise. »

Rappelons, pour finir, qu'un exercice de version latine exige une bonne connaissance de la morphologie, de la syntaxe et du lexique latins, connaissance acquise par la lecture « nocturne et journalière » des grands textes. Il y faut aussi une maîtrise parfaite de la langue française, et des qualités de traducteur. Le jury s'est plu à lire plusieurs copies faisant preuve de toutes ces compétences : le texte, bien compris, y était précisément traduit, et même avec

élégance, ce qui n'était pas aisé vu la concision et les raffinements stylistiques de la prose de Tacite.

## II. La question portant sur l'ensemble du texte

« Quelle image Tacite-t-il de l'éducation romaine ? Vous vous appuyerez sur l'ensemble du texte, y compris le passage à traduire. »

C'est bien une « question d'ordre littéraire, culturel ou historique portant sur l'ensemble du texte fourni. » Elle n'avait rien qui pût surprendre ou troubler des candidats qui se consacrent à l'enseignement. Elle touchait aux trois aspects cités.

Aspect littéraire : il s'agit d'une biographie oratoire. Le genre était assez strictement codifié. Tacite retrace la vie de son beau-père, faisant œuvre de réhabilitation. Le récit de son éducation fait figure d'*exemplum*.

Aspect culturel : l'éducation romaine, ses modalités, ses finalités, et ses spécificités par rapport à l'éducation grecque.

Aspect historique : le cursus éducatif d'un jeune aristocrate au premier siècle. Ce n'est plus l'éducation romaine traditionnelle. Elle contient à la fois des aspects spécifiquement romains, des permanences et des innovations.

Les réponses ont été évaluées selon cinq critères :

1. La composition et la forme ;
2. La contextualisation ;
3. La connaissance du genre de la biographie antique ;
4. Les spécificités de l'éducation d'Agricola par rapport à l'éducation romaine traditionnelle ;
5. Les ouvertures sur d'autres textes classiques de la littérature pédagogique, antiques ou non.

Est-il utile de rappeler la nécessité de donner une réponse composée, entièrement rédigée, dans un français correct, à la question ? On ne peut se contenter d'un plan détaillé, en style télégraphique. Il importe au plus haut point de savoir gérer son temps : une heure n'est pas de trop pour répondre à la question.

Les correcteurs attendaient un développement structuré : une introduction donnant les lignes directrices d'un projet de lecture cohérent et adapté, un développement et une conclusion. Le projet de lecture laissait une marge d'appréciation. On pouvait le centrer sur la conformité de cette formation avec un modèle romain d'éducation aristocratique ou sur ses aspects originaux, particuliers. L'idéal eût été un plan du type :

(1) Tacite décrit la formation d'un Romain modèle conformément aux normes du genre biographique, mais c'est la formation d'un haut-fonctionnaire, d'un aristocrate du I<sup>er</sup> siècle de notre ère. Ce n'est plus la formation traditionnelle.

(2) La formation d'Agricola comporte des aspects spécifiques.

(3) Ces premiers chapitres de la *Vita* peuvent entrer dans une série : les récits de formation, les réflexions sur l'éducation.

Force est de constater que le point (2), et surtout le point (3), ont été souvent négligés, voire omis par les candidats.

Le développement doit être appuyé sur des citations précises du texte. L'usage imprimé veut que le latin soit cité en italiques, et la traduction entre guillemets. Un texte manuscrit souligne le latin, ou le met aussi entre guillemets. Les copies dépourvues de toute référence au texte ont été sanctionnées, de même que les citations manifestant une incompréhension de la construction grammaticale du texte : la phrase *retinuitque [...] ex sapientia modum* doit être citée en entier ; la réduire à *sapientia modum* produit un non-sens. De même, *omnem honestarum artium* ne signifie rien. Parfois, des développements révèlent des contresens graves sur le texte, fruits d'une lecture superficielle : les *trucidati veterani* sont l'œuvre des barbares révoltés, et non le signe qu'Agricola a su « agir en chef sans pitié ». Le comble est atteint dans une copie qui qualifie Agricola de *virus bonus* !

La correction du vocabulaire laisse souvent à désirer : l'éducation d'Agricola ne saurait être qualifiée d'« idyllique », ni de « manichéenne », et Néron n'était pas « de mœurs légères ».

Cependant, nous avons constaté que, dans l'ensemble, les candidats ont eu à cœur de composer leur développement, et ont montré une connaissance satisfaisante de l'œuvre, du projet de Tacite, et de leur contexte historique.

Développons maintenant les trois points de notre plan.

En introduction, rappelons que l'*Agricola* est la première œuvre conservée de Tacite et qu'Agricola était son beau-père. Elle vise à une exaltation, mais aussi à une défense de la carrière du beau-père de l'auteur (voir, ci-dessus, l'introduction générale).

## 1. Une formation romaine

Il était utile de montrer une connaissance des fondements de l'éducation romaine. Le grand livre d'H.-I. Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Paris Seuil, 1965<sup>7</sup>, quoique daté (la première édition est de 1948), reste une synthèse irremplaçable.

Le jeune citoyen est d'abord confié aux femmes de la maison, sous la direction de sa mère. Vers l'âge de 7 ans, il apprend à lire chez le *magister ludi*, apprentissage long, ennuyeux, très pénible, qui laisse souvent un souvenir douloureux. Vers 11 ans, il passe chez le *grammaticus*, apprend les classiques par cœur et l'art de développer un sujet, fait des exercices de rédaction, de composition et d'éloquence.

La formation se termine par des « stages » auprès d'un juriste ou d'un avocat confirmé, et, pour les membres de l'aristocratie, auprès d'un général en campagne. Le jeune adulte est alors *tribunus militum* : officier d'état-major. Il passe aussi une année dans une ville grecque, auprès de rhéteurs et de philosophes.

Dans une famille de « noblesse équestre », on apprend à la maison, avec des précepteurs. À partir du règne d'Auguste, il est normal d'apprendre d'abord le grec (Agricola ne va donc pas à Marseille pour y apprendre cette langue ; il la connaît depuis son enfance).

Ce n'est pas l'éducation grecque classique : il y manque la palestre, le sport en général, la musique et la philosophie.

Enfin, un récit de formation antique repose sur quelques points obligatoires : l'excellence de la famille sur les trois plans, social, culturel et moral ; l'excellence de la nature du personnage ; l'excellence de l'éducation qu'il reçoit, et de son environnement pédagogique ; sa capacité à résister aux tentations et aux dangers qui menacent la jeunesse. Toutes les biographies sont construites sur ce plan, qui s'enseignait à l'école.

Le père d'Agricola est sénateur, il est connu pour son goût « de l'éloquence et de la philosophie », *studio eloquentiae sapientiaeque notus*, et il a courageusement refusé de dénoncer Silanus. Sa mère est, conformément aux normes romaines, « d'une rare vertu », *rarae castitatis*, et élève ses enfants elle-même. Ce n'est pas une innovation du I<sup>er</sup> siècle. Il suffit de penser à l'histoire de la mère de Coriolan, ou à Cornélie, mère des Gracques. La nouveauté morale, qui apparaît au I<sup>er</sup> siècle, est ailleurs : elle est dans la mention du bonheur conjugal d'Agricola : *uixeruntque mira concordia, per mutuam caritatem et in uicem se anteposendo* (voir P. Veyne, [in] P. Ariès et G. Duby, *Histoire de la vie privée*, Paris, Seuil, 1985, p. 53 sq.). Et Iulia Procilla a su le modérer dans son ardeur pour la philosophie.

Agricola a un « naturel foncièrement bon et pur » qui le préserve du vice : *Arcebat eum ab inlecebris peccantium praeter ipsius bonam integramque naturam...* Il était maladroit

et anachronique, à ce sujet d'affirmer que « l'éducation passe par les gènes », ou de parler du « principe de la génétique ».

Son éducation est excellente aussi. Il cultive tous les arts libéraux : *per omnem honestarum artium cultum pueritiam adulescentiamque transegit*. Marseille est une institutrice idéale : une ville grecque, sans le relâchement moral que les Romains attribuaient aux « vraies » cités hellènes. En Bretagne, son chef, lui-même « modéré », le prend à ses côtés. Il n'est ni « relâché », ni « paresseux ». Il n'est pas corrompu par son questorat en Asie.

## 2. La formation d'Agricola comporte des aspects spécifiques

Agricola n'est plus un citoyen romain des premiers siècles de la République. Les développements qui en faisaient un contemporain d'un Brutus ou d'un Regulus se fourvoyaient. Certes, il aime sa patrie, il sait agir de façon éthique et responsable, mais il vit sous l'Empire ; c'est un haut-fonctionnaire, un aristocrate formé pour diriger.

Il n'est pas non plus un sage stoïcien, « incarnation de la philosophie stoïcienne », comme nous l'avons lu trop souvent. Il est même tout le contraire. Tacite insiste fortement là-dessus. La philosophie faisait partie de l'éducation supérieure, mais c'est une philosophie « à la romaine », la *sapientia* n'est pas exactement la même chose que la *philosophia*. Son étude doit avoir des buts pratiques. Le passage consacré aux « excès » philosophiques d'Agricola devait être commenté et souligné. La sagesse grecque est bonne pour un « un Romain et un sénateur », *Romano ac senatori* (c'est-à-dire « un Romain qui de surcroît est de l'ordre sénatorial »), mais point trop n'en faut. Tacite attribue, dans cet éloge, ce défaut à un excès de qualité : c'est son « esprit, élevé et noble » *sublime et erectum*, en quête d'une grande gloire qui l'a poussé à cet abus dans son adolescence.

Autre spécificité qui devait être mise en valeur : il est entièrement élevé par sa mère. Elle ne lui fournit pas seulement la « tendresse et l'indulgence », *in huius sinu indulgentiaque educatus*, mais elle prend en charge la totalité de son éducation ; ce n'est pas un oncle ou un tuteur.

De fait, il fut orphelin de père très tôt. Agricola étant né en 40, et Caligula assassiné en 41, la mort de Iulius Graecinus doit être située pendant la première année de vie de notre héros. Certes, la connaissance de ces précisions chronologiques n'était pas exigée, mais l'insistance de Tacite devait être mentionnée.

### 3. Les ouvertures

La littérature antique est d'une grande richesse sur les questions de l'éducation. Nous attendions au moins une allusion à l'œuvre de Quintilien, à la satire de Juvénal, au *Laelius* de Cicéron, à Platon ou Isocrate.

Enfin, on souhaite que de futurs enseignants manifestent leur intérêt et leurs connaissances de la littérature « pédagogique ». Une conclusion citant les idées de Montaigne, Rabelais ou Rousseau, rappelant les idéaux du chevalier médiéval (on pense à la formation de Perceval dans le *Conte du Graal*), de l'honnête homme, de celui des Lumières, et les comparant avec la formation d'Agricola aurait été bienvenue. Les copies qui contenaient, ne serait-ce qu'une allusion à ces auteurs, ont été valorisées.

Tacite donne donc de l'éducation de son héros une image conforme au genre de la biographie élogieuse. Agricola a bénéficié de toutes les qualités, héréditaires ou non, qui participaient à la formation d'un général et homme politique. Agricola est un aristocrate romain modèle, dans les circonstances difficiles du règne de Néron. Mais le portrait n'est pas « manichéen » ; la formation d'Agricola a des traits spécifiques. Dans le cadre assez étroit du genre à forme fixe, on voit vivre un homme du I<sup>er</sup> siècle.

**PARTIE B** (8 points) : Version grecque.

**Prises de position à Athènes, en 415, autour de l'expédition de Sicile.**

Σικελίας δὲ καὶ Περικλέους ἔτι ζῶντος ἐπεθύμουν Ἀθηναῖοι, καὶ τελευτήσαντος ἤπτοντο, καὶ τὰς λεγομένας Βοηθείας καὶ συμμαχίας ἔπεμπον ἐκάστοτε τοῖς ἀδικουμένοις ὑπὸ Συρακουσίων, ἐπιβάθρας τῆς μείζονος στρατείας τιθέντες. Ὁ δὲ παντάπασι τὸν ἔρωτα τοῦτον ἀναφλέξας αὐτῶν καὶ πείσας μὴ κατὰ μέρος μηδὲ κατὰ μικρὸν, ἀλλὰ μεγάλῳ στόλῳ πλεύσαντας ἐπιχειρεῖν καὶ καταστρέφεισθαι τὴν νῆσον Ἀλκιβιάδης ἦν, τὸν τε δῆμον ἐλπίζειν μεγάλα πείσας, αὐτὸς τε μειζόνων ὀρεγόμενος. Ἀρχὴν γὰρ εἶναι πρὸς ἅ ἠλπικεὶ διενοεῖτο τῆς στρατείας οὐ τέλος ὥσπερ οἱ λοιποὶ, Σικελίαν.

Καὶ Νικίας μὲν ὡς χαλεπὸν ἔργον ὄν τὰς Συρακούσας ἐλεῖν ἀπέτρεπε τὸν δῆμον, Ἀλκιβιάδης δὲ καὶ Καρχηδόνα καὶ Λιβύην ὄνειροπολῶν, ἐκ δὲ τούτων προσγενομένων Ἰταλίαν καὶ Πελοπόννησον ἤδη περιβαλλόμενος, ὀλίγου δεῖν ἐφόδια τοῦ πολέμου Σικελίαν ἐποιεῖτο. Καὶ τοὺς μὲν νέους αὐτόθεν εἶχεν ἤδη ταῖς ἐλπίσιν ἐπηρμένους, τῶν δὲ πρεσβυτέρων ἠκροῶντο πολλὰ θαυμάσια περὶ τῆς στρατείας περαινόντων.

Plutarque.

**Rapport sur la version grecque (sujet 2, partie B)**  
**établi par Alain Remy**

104 candidats ont composé sur le sujet 2 de version grecque (mineure sur 8 points). La moyenne des présents est de 4,45 ; celle des admissibles de 4,86.

Le texte proposé était un extrait de la *Vie d'Alcibiade* de Plutarque (17, 1-4) et portait sur un épisode fameux de la guerre du Péloponnèse, l'expédition de Sicile, voulue et conduite, pour un temps du moins, par le jeune Alcibiade, avant que l'affaire des Hermocopides le contraigne, devant la rigueur de la condamnation prononcée par contumace à son encontre, à quitter sa patrie, à demander aux Spartiates de lui garantir sa sécurité et à trahir Athènes.

D'une longueur de 11 lignes, le texte offrait peu de réelles difficultés syntaxiques. Mais les candidats ont été gênés par la longueur des phrases et par la multiplication des participes, essentiellement à valeur circonstancielle, qui posait l'architecture logique du passage et permettait de saisir les mobiles psychologiques ainsi que l'enchaînement précis des événements. Il fallait aussi se montrer attentif aux temps, à certaines tournures idiomatiques et à la construction des comparatifs.

Nous proposerons ici un examen des particularités du texte.

**Σικελίας δὲ καὶ Περικλέους ἐπι ζῶντος ἐπεθύμουν Ἰθνηαῖοι, καὶ τελευτήσαντος ἤπτοντο, καὶ τὰς λεγομένας βοηθείας καὶ συμμαχίας ἐπεμπον ἐκάστοτε τοῖς ἀδικομένοις ὑπὸ Συρακουσίων, ἐπιβάθρας τῆς μείζονος στρατείας τιθέντες.**

Il fallait d'emblée mobiliser toute son attention pour définir les limites des propositions en distinguant le génitif absolu καὶ Περικλέους ἐπι ζῶντος, que l'on pouvait traduire par « même quand Périclès était encore vivant », de Σικελίας complément au génitif d' ἐπιθυμῆν, le καὶ ayant alors une valeur adverbiale et non son sens de coordonnant. Cette structure initiale est ensuite itérée de manière elliptique, puisque Plutarque sous-entend le sujet du génitif absolu (Περικλέους) τελευτήσαντος ainsi que le complément Σικελίας d' ἤπτοντο, imparfait moyen d' ἄπτειν auquel on ajoutera une valeur conative : « ils cherchèrent à l'atteindre ».

La dernière partie de la phrase enchaîne les participes. Il fallait distinguer le participe épithète λεγομένας enclavé entre l'article et le nom, du participe substantivé ἀδικομένοις, à entendre comme un masculin, que développe le complément d'agent ὑπὸ Συρακουσίων, et du participe τιθέντες, à valeur circonstancielle, apposé au sujet οἱ Ἰθνηαῖοι.

Il convenait également de bien identifier μείζοντος comme un comparatif épithète de στρατείας. Enfin il est de règle de traduire un même mot de la même manière. Ainsi en allait-il de στρατεία qui revenait de manière récurrente dans le texte, comme, plus loin, des verbes ἐλπίζειν et πείθειν.

D'où la traduction suivante : « chaque fois qu'une cité était victime des injustices des Syracusains, ils lui envoyaient ce qu'ils appelaient des secours et des alliances, alors qu'ils posaient les bases d'une plus grande expédition ».

**Ὁ δὲ παντάσῃ τὸν ἔρωτα τοῦτον ἀναφλέξας αὐτῶν καὶ πείσας μὴ κατὰ μέρος μηδὲ κατὰ μικρὸν, ἀλλὰ μεγάλῳ στόλῳ πλεύσαντας ἐπιχειρεῖν καὶ καταστρέφεσθαι τὴν νῆσον Ἀλκιβιάδης ἦν, τὸν τε δῆμον ἐλπίζειν μεγάλα πείσας, αὐτὸς τε μείζονων ὀρεγόμενος.**

Il convenait encore ici de bien percevoir l'organisation syntaxique des différents participes. Ainsi, dans les grandes lignes, la phrase s'organise de la manière suivante : ὁ... ἀναφλέξας... καὶ πείσας... constitue le groupe sujet du verbe copule ἦν dont Ἀλκιβιάδης est l'attribut, duquel dépendent les deux participes apposés à valeur circonstancielle πείσας et ὀρεγόμενος.

Dans le détail il ne fallait pas omettre le pronom anaphorique αὐτῶν qui complète τὸν ἔρωτα τοῦτον et que l'on pouvait rendre par une formule du type « cet ardent désir qui les habitait / qui était le leur ». Il fallait en outre construire πείσας + inf. : ἐπιχειρεῖν καὶ καταστρέφεσθαι, et comprendre μὴ κατὰ μέρος μηδὲ κατὰ μικρὸν comme des compléments de manière portant sur les deux infinitifs (« non pas morceau par morceau ni petit à petit ») et ἀλλὰ μεγάλῳ στόλῳ πλεύσαντας comme une circonstance de l'action, ce que pouvait parfaitement rendre un gérondif : « en cinglant avec une grande flotte ». Enfin les deux derniers membres imposaient de comprendre μεγάλα comme un neutre pluriel

(« de grandes choses), de bien rendre αὐτός, employé comme pronom apposé au sujet, par « lui-même », et de voir en μειζόνων un comparatif neutre pluriel complément au génitif de ὀρεγόμενος.

D'où la traduction : « Mais celui qui enflamma tout à fait cette passion qui les habitait, et qui les persuada d'entreprendre la conquête totale de l'île, non pas morceau par morceau, ni petit à petit, mais après avoir lancé une grande flotte, ce fut Alcibiade, parce qu'il persuada le peuple d'espérer de grands succès, et parce qu'il avait lui-même des visées plus hautes encore. »

**Ἄρχῃν γὰρ εἶναι πρὸς ᾧ ἡλίκεται διανοεῖτο τῆς στρατείας οὐ τέλος ὥσπερ οἱ λοιποὶ, Σικελίαν.**

Cette séquence était brève, mais redoutable, si l'on n'en faisait pas une analyse de détail. En effet, διανοεῖτο introduit une proposition infinitive dont le sujet est Σικελίαν et le verbe εἶναι, lequel commande une construction attributive : ἀρχήν... οὐ τέλος, le génitif τῆς στρατείας étant complément des noms ἀρχήν et τέλος.

Restent le syntagme prépositionnel πρὸς ᾧ ἡλίκεται et la structure comparative ὥσπερ οἱ λοιποὶ apposée au sujet. Il fallait reconnaître dans ἡλίκεται le plus-que-parfait d'ἐλπίζειν, à traduire par un imparfait, tandis que la préposition πρὸς suivie de l'accusation devait être entendue dans son sens causal, non final : « étant donné ce qu'il se trouvait espérer / par rapport à ce qu'il espérait ». Οἱ λοιποὶ devait s'entendre par « le reste (des Athéniens) ». La comparative offrait enfin une petite difficulté concernant l'élégance de la traduction, puisqu'il convenait d'échapper à la répétition dysharmonique des *comme* : « il concevait la Sicile comme le commencement de l'expédition et non, comme le\* / à l'instar du reste des Athéniens, comme une fin en soi ».

D'où la traduction suivante : « En effet, étant donné ses espérances, il concevait la Sicile comme le commencement de l'expédition et non, à l'instar du reste des Athéniens, comme une fin en soi. »

**Καὶ Νικίας μὲν ὡς χαλεπὸν ἔργον ὄν τοὺς Συρακούσας ἐλεῖν ἀπέτρεπε τὸν δῆμον, Ἀλκιβιάδης δὲ καὶ Καρχηδόνα καὶ Λιβύην ὄνειροπολῶν, ἐκ δὲ τούτων προσγενομένων Ἰταλίαν καὶ Πελοπόννησον ἤδη περιβαλλόμενος, ὀλίγου δεῖν ἐφόδια τοῦ πολέμου Σικελίαν ἐποιεῖτο.**

Là encore, la difficulté majeure tient à la longueur de la phrase et à la multiplication des participes. Il fallait d'abord repérer la parataxe μὲν... δέ... qui structure l'ensemble en opposant de manière catégorique et explicite le comportement des deux stratèges. Aussi fallait-il la rendre par un adversatif.

Νικίας est sujet d'ἀπέτρεπε, verbe à l'imparfait qu'il convenait de traduire en ajoutant une valeur conative : « s'efforçait d'en détourner le peuple ». Ὡς introduit pour sa part un accusatif absolu à valeur causale à rendre par une formule du type : « parce que, pensait-il... », « à la pensée que », dont le sujet est l'infinitif ἐλεῖν et l'attribut χαλεπὸν ἔργον. Il fallait par ailleurs bien analyser ἐλεῖν, infinitif aoriste d'ἀρρεῖν et rendre τοὺς Συρακούσας par le nom de la ville et non par « les Syracusains ».

Le second membre de la parataxe a pour sujet Ἀλκιβιάδης. Les participes apposés ὄνειροπολῶν et περιβαλλόμενος devaient être rendus par une subordonnée pour expliciter la valeur circonstancielle causale implicite, à défaut, pour éviter l'accumulation des liens de subordination, par une relative explicative (et non déterminative !). On opposera de fait « Alcibiade, qui... » de « Alcibiade qui... ». Dans le détail, il était habile de rendre la polysyndète καὶ Καρχηδόνα καὶ Λιβύην. La séquence ἐκ τούτων προσγενομένων a posé problème. La préposition devait être entendue au sens temporel « à la suite de », « aussitôt après » ; le pronom démonstratif anaphorique explicité par une formule du type « ces conquêtes », le simple « cela » étant trop imprécis. Enfin, il fallait reconnaître l'idiotisme ὀλίγου δεῖν signifiant « peu s'en faut » et comprendre la construction d'ἐποιεῖτο suivi de deux accusatifs, ἐφόδια étant l'attribut du COD Σικελίαν (« il regardait / considérait la Sicile comme un lieu d'approvisionnement pour la guerre »).

D'où la traduction : « Et Nicias, qui sentait que prendre Syracuse était une tâche difficile, s'efforçait d'en détourner le peuple, tandis qu'Alcibiade, parce qu'il rêvait et de Carthage et de la Libye, et qu'il se jetait déjà, une fois ces conquêtes réalisées, sur l'Italie et sur le Péloponnèse, faisait simplement de la Sicile un centre d'approvisionnement pour la guerre. »

Καὶ τοὺς μὲν νέους αὐτόθεν εἶχεν ἤδη ταῖς ἐλπίσιν ἐπηρμένους, τῶν δὲ πρεσβυτέρων ἠκροῶντο πολλὰ θαυμάσια περὶ τῆς στρατείας περσινόντων.

La dernière séquence du texte repose de nouveau sur une structure binaire imposée par la parataxe μὲν... δέ... Toutefois ce balancement devait ici être rendu par une addition, voire par la structure française « d'une part... d'autre part... », mais en aucun cas par un adversatif, comme précédemment, car il n'existe ici aucune opposition entre les deux membres de la phrase.

La première partie de la parataxe n'offrait pas de difficultés particulières. Il fallait bien reconnaître Alcibiade comme sujet d'εἶχεν dont l'imparfait devait être rendu ici par un passé simple, en raison du sens de l'adverbe αὐτόθεν (« aussitôt ») et la traduction être renforcée par le syntagme prépositionnel « avec lui », soit « aussitôt il eut avec lui... ». Il fallait en outre bien identifier la forme ἐπηρμένους, participe parfait passif d'ἐπαίρειν, et analyser le datif ταῖς ἐλπίσιν comme complément d'agent.

Le second membre du balancement était plus délicat puisqu'il fallait construire ἠκροῶντο avec le génitif τῶν πρεσβυτέρων, lequel est développé par le participe περσινόντων, dont dépend la séquence à l'accusatif πολλὰ θαυμάσια : « ils écoutaient leurs aînés raconter de nombreuses histoires extraordinaires ».

D'où la traduction suivante : « Et il eut tout de suite avec lui les jeunes gens, déjà exaltés par ces espérances, et ceux-ci écoutaient leurs aînés leur raconter de nombreuses histoires merveilleuses sur l'expédition. »

Pour conclure, on ne saurait trop conseiller aux candidats futurs de revenir à une analyse morphologique et syntaxique scrupuleuse, travail d'identification préalable et indispensable pour pouvoir réussir l'exercice exigeant que constitue la version.

## RAPPORT SUR LA LEÇON DE FRANÇAIS

établi par Monsieur Dominique Descotes

La leçon de littérature française et l'épreuve de grammaire française ont reçu des notes qui couvrent presque l'ensemble de l'éventail :

3 fois 16

2 fois 15

4 fois 14

8 notes de 12 à 10

14 notes de 9,5 à 7

7 notes de 7 à 3.

La structure de l'épreuve demeure constante. Les candidats doivent proposer l'explication d'un texte littéraire français, et répondre à une question de grammaire en s'appuyant sur le texte. Les candidats sont libres de présenter l'exposé de grammaire avant ou après l'explication du texte. Pour le dosage, on préconise une proportion de 1 à 3, savoir approximativement 30 minutes pour l'explication du texte, et 10 minutes environ pour la grammaire.

Suit une interrogation de 20 minutes. Elle est destinée à permettre au candidat d'apporter des compléments sur des points négligés, de rectifier d'éventuelles erreurs, de préciser des idées demeurées confuses ; le jury cherche à permettre au candidat d'améliorer sa prestation lorsque c'est utile. La réactivité aux questions est toujours appréciée et permet souvent une réévaluation de l'explication.

Ce qui a pu ressortir de cette session, c'est d'abord que beaucoup de candidats manquent actuellement de la connaissance des procédés élémentaires de l'explication de texte, et cela sans aucun doute par manque de pratique personnelle. L'expérience montre que souvent ces notions élémentaires ne sont plus acquises, et qu'elles demanderaient à être rappelées avec clarté et fermeté durant la préparation du concours. Sans doute parce qu'ils n'ont pas eu l'occasion ou l'initiative de présenter des explications durant leur période de préparation, certains candidats manquent de la maîtrise nécessaire pour donner à leur travail les qualités requises. Il ne suffit pas, en cours d'année, d'écouter les exposés d'autrui, même s'ils sont suivis d'excellents corrigés, pour se préparer efficacement à la prise de parole lors de l'oral d'un concours.

Cela apparaît souvent dans la maîtrise du temps. Faute d'avoir sans doute eu à le faire en cours, certains étudiants ne savent pas contrôler leur temps de parole. On a pu assister à des exposés qui duraient 15 à 20 minutes, ce qui est tout de même insuffisant pour épuiser l'intérêt d'un texte de Proust, de Chateaubriand ou d'Agrippa d'Aubigné. Il est aussi nécessaire d'avoir appris à ne pas employer tout son temps à l'explication du premier mouvement du texte, pour courir ensuite la poste

sur le deuxième et ne rien dire du troisième. Le contrôle du temps de parole s'apprend seulement par l'exercice.

D'autre part, l'oral est en partie un exercice de rhétorique, et la rhétorique ne s'invente pas à la dernière minute, surtout lorsque l'on est en état de tension nerveuse, comme c'est parfois le cas.

Le déroulement de l'explication n'est pas toujours parfaitement connu. Certains candidats n'étaient pas très sûrs de devoir lire le texte qu'ils avaient à expliquer. On doit donc rappeler quelques principes élémentaires.

La situation du texte gagne à être rapide, nette, et à fournir les éléments nécessaires à la compréhension du passage. Certaines maladresses pourraient être évitées par des étudiants qui sont censés avoir plusieurs années d'études derrière eux ; à moins que l'indication ne soit exploitée dans le commentaire, commencer une explication en informant le jury que Fénelon est un auteur du XVII<sup>e</sup> siècle tend à prouver que le candidat l'ignorait avant l'épreuve. Trop souvent l'introduction est consacrée à un résumé *in extenso* de l'œuvre au lieu de fournir les éléments indispensables à la compréhension du passage à expliquer, et eux seuls. Souvent aussi, certains éléments importants sont omis ; indiquer par exemple que tel personnage est un artiste, sans dire quel art il pratique, prive le jury d'une information essentielle.

La lecture du texte est une étape souvent décisive, dont les candidats mesurent parfois mal le poids. Une bonne lecture est un signal favorable pour un jury, car elle lui permet de juger dès le commencement si le texte a été bien compris. Rares sont les candidats qui font un effort d'expressivité. Presque tous lisent le passage à toute vitesse, comme pour s'en débarrasser au plus vite. Il est gênant pour le jury d'entendre lire sur un ton lugubre un passage dont l'explication tendra à démontrer qu'il est hilarant. Une oreille un peu délicate pâtit à entendre des alexandrins ne comportant 12 syllabes que statistiquement. Prononcer les *e* muets quand ils sont nécessaires, faire les diérèses qui s'imposent, varier le rythme d'un poème sont autant d'habitudes que les candidats devraient acquérir au cours de leurs études.

Pour éviter que l'explication du texte ne soit menée en alignant des remarques ponctuelles comme au fil de l'eau, il est souhaitable qu'après la lecture du texte, l'idée directrice de l'explication se trouve bien nettement affirmée d'entrée.

L'étude du mouvement du texte doit autant que possible éviter de se réduire à une dissection ou à un saucissonnage, mais découvrir le développement logique ou poétique.

L'histoire littéraire et la connaissance des mouvements littéraires semblent être un talon d'Achille de la préparation au CAPES. Les candidats qui font preuve d'une certaine culture et de connaissances historiques sont évidemment avantagés. Elles sont nécessaires même pour commenter la poésie, par exemple celle de d'Aubigné. Faute de quoi, telle explication de Baudelaire a manqué la dimension ironique d'un poème à l'égard du romantisme. On comprend mal qu'un candidat n'ait eu presque aucune connaissance sur un auteur pourtant aussi populaire que Victor Hugo. Cette culture doit se forger en amont du concours, en comblant les lacunes, aussi méthodiquement que possible.

Il serait bon d'avoir aussi réfléchi avant le concours sur certaines notions de base, qui peuvent diriger la recherche initiale des idées. S'être interrogé par exemple sur ce qu'est une exposition, du point de vue littéraire, mais aussi dramatique, peut permettre de discerner ce que le début d'une pièce a de conforme aux règles ordinaires à l'époque, ou au contraire en quoi il s'en écarte. Cette nécessité

apparaît aussi dans le cas de textes dont la structure formelle n'est pas classique, comme le roman dit *nouveau*, qui joue avec des procédés anciens d'une manière qui ne l'est pas.

Un défaut fréquent, dans les explications, consiste à ne pas tenir compte du genre dont relève le texte. Il arrive que des textes théâtraux soient traités comme s'il s'agissait de récits romanesques, ce qui conduit à ignorer leur nature dramatique. Il arrive souvent que les candidats négligent d'aller chercher les indications que les scènes précédentes ou suivantes contiennent sur la manière dont un passage doit être interprété, qu'ils négligent de lire les didascalies, comme si la pantomime, les silences, la gestuelle ne relevaient pas de la nature du théâtre. Les allusions à la représentation, au rythme dramatique, au jeu des comédiens sont très rares. Il suffit qu'un personnage demeure silencieux dans un passage pour que les candidats oublient son existence, même si sa présence est déterminante pour l'action. Lorsqu'il s'agit d'auteurs comme Ionesco et Beckett, cet oubli devient souvent fatal. Il en va de même pour l'explication des poèmes : les aspects formels sont trop souvent négligés. Enfin, un peu de précision dans le vocabulaire critique ne nuit pas. Il est gênant d'entendre un candidat, ferré sur l'antanaclase et l'hypallage, parler de *narration* alors qu'il explique un texte théâtral.

Les candidats paraissent souvent mal à l'aise avec les textes d'idées, et les négligent dans leur préparation. Ne rien savoir de Montaigne, Montesquieu, Rousseau, Voltaire, Pascal ou Sartre est évidemment un handicap sérieux. Il est arrivé qu'un texte de Diderot soit expliqué sans que la dimension philosophique du texte soit vue. Quoiqu'un temps de paraphrase soit une étape nécessaire pour s'assurer de la bonne compréhension du texte, l'explication doit essentiellement porter sur le *comment*, sur la manière dont le passage est écrit (sa rhétorique), et non se limiter à une simple répétition des idées qui y sont formulées.

Dans les cas où ces règles élémentaires sont convenablement appliquées, le jury a pu entendre des explications de très bonne qualité portant sur des auteurs aussi différents que Voltaire (*Candide*, *Lettres philosophiques*), Flaubert (*Madame Bovary*, *Bouvard et Pécuchet*), Montaigne (*Essais*), Pascal (*Provinciales*), Stendhal (*Le Rouge et le noir*), Zola (*Germinal*), Butor (*La Modification*).

L'épreuve de grammaire est d'abord une affaire de clarté et de connaissances de base.

Il arrive que certains candidats, de leur propre aveu, ne comprennent pas la question qui leur est posée. Pour éviter cette situation fâcheuse, deux remarques :

D'une part, en cours d'année, la fréquentation régulière d'une bonne grammaire est évidemment nécessaire pour fixer les idées et connaître les catégories fondamentales.

D'autre part, au moment de l'épreuve, le candidat doit prendre appui sur le texte qu'il explique pour préciser le sens de la question qui lui est posée. Comme en explication, on attend un exposé raisonné et ordonné, et non un simple relevé brut des occurrences au fil du texte. Autant que possible, il doit être complet, et les occurrences analysées. La pertinence du classement est aussi une qualité qui fait la valeur d'un exposé. Le défaut majeur constaté durant les épreuves est le manque de précision. Cependant, certains exposés, doués de qualités de rigueur et d'exactitude, ont parfois permis de dépasser le stade du catalogue, et conduire à des remarques de fond vraiment intéressantes.

Certaines erreurs, comme la confusion de *ou* et *où*, ou du complément circonstanciel de cause et de temps, sont difficiles à réparer. Mais là aussi, l'entretien permet parfois de redresser la barre, en apportant les précisions demandées par le jury.

## **RAPPORT SUR LA LEÇON DE LATIN**

établi par Madame Chantal BERTAGNA

Le présent rapport concerne l'épreuve orale de latin.

Pour les épreuves orales, la moitié des candidats a eu à traiter un dossier de français et à présenter une explication, dite « leçon », de latin ou de grec ; un nombre égal de leçons de grec et de leçons de latin a été proposé. Cette observation implique donc pour les candidats de Lettres classiques de se préparer à part égale au cours de l'année à traduire et à commenter un texte latin ou grec.

Cette épreuve a pris, en 2012, un format nouveau qui a réussi aux candidats : ceux-ci ont, dans leur majorité, manifesté des qualités réelles de traduction et de commentaire. Le jury se félicite des excellentes prestations entendues. Il est à souligner que l'échelle des notes a été la même, que la leçon ait porté sur un texte latin, grec ou français : pour le CAPES, la moyenne des présents est de 10, 93, celle des admis de 11, 76 ; pour le CAFEP, les chiffres sont respectivement de 10, 66 et 11, 66 ; en latin, les notes vont de 02 à 19,5 (de 01 à 20 pour l'ensemble des leçons) et de nombreuses prestations ont été notées au-dessus de 15.

Le présent rapport vise à dégager les éléments qui peuvent permettre aux futurs candidats de se préparer au mieux à cette nouvelle épreuve. Cependant, il est recommandé de lire les rapports des années antérieures dont bien des recommandations restent pleinement valables pour cette épreuve.

### **La définition de la nouvelle épreuve**

Le candidat dispose de trois heures de préparation. L'épreuve dure une heure : quarante minutes de présentation pour traduire un texte de 22 à 23 lignes ou vers et pour commenter ce texte, puis vingt minutes d'entretien. L'augmentation du volume horaire de l'épreuve, aligné sur la leçon de français, confère au commentaire une place accrue. C'est là un point essentiel à intégrer dans une préparation efficace du concours.

## La préparation de l'épreuve

Le candidat choisit un billet sur les trois qui lui sont proposés dans le « pot » de tirage ; il le remettra au jury, signé, au début de son interrogation.

Ce billet comporte le nom de l'auteur latin, le titre de l'ouvrage, éventuellement celui de l'extrait, l'édition, le début et la fin du passage à traduire et à commenter ; il peut comporter des notes. L'examinateur qui a assuré le tirage remet au candidat l'ouvrage et lui indique sur le livre le début et la fin du texte.

L'édition fournie est en général l'édition Oxford ou Teubner, rarement l'édition Budé ; il sera donc bon de s'entraîner durant l'année sur ce type d'éditions pour ne pas être désarmé par le peu de ponctuation des éditions anglaises ou, au contraire, par l'abondance des virgules dans les éditions allemandes qui font précéder tout subordonnant d'une virgule.

Parmi les auteurs et les œuvres les plus souvent proposés sur les billets de tirage, nous pouvons citer :

- en prose : APULEE (*Métamorphoses*), CESAR (*Bellum Civile, Bellum Gallicum*), CICERON (*Catilinaires, Tusculanes, Lettres à Atticus, De amicitia, De diuitatione, Pro Sex. Roscio Amerino*), CORNELIUS NEPOS, PETRONE (*Satiricon*), PLINE LE JEUNE (*Epistulae*), QUINTILIEN, SALLUSTE (*Bellum Iugurthinum*), SENEQUE (*Lettres à Lucilius, De ira, De clementia*), SUETONE (*Vie de César, Auguste, Tibère, Claude, Néron, ...*), TACITE (*Agricola, Germanie, Annales*), TITE-LIVE (*Ab Urbe condita*, livres 1, 2 et 24).
- en poésie et en théâtre : CATULLE, HORACE (*Satires*), JUVENAL (*Satires*), LUCAIN, LUCRECE (*De Natura rerum*), OVIDE (*Métamorphoses, Amores, Tristes, Pontiques*), PLAUTE (*Aulularia, Bacchides, ...*), PROPERCE, SENEQUE (*Médée, Phèdre, Les Troyennes, ...*), TERENCE (*Adelphes*), TIBULLE, VIRGILE (*Énéide*).

À noter que, par souci d'équité, les œuvres (ou parties d'œuvres) au programme de l'agrégation ne sont pas proposées au tirage.

Dans la salle de préparation les candidats disposent des ouvrages suivants :

- dictionnaire latin-français : *Gaffiot* ;
- *Dictionnaire de la mythologie grecque et romaine*, P. Grimal ;
- *Dictionnaire de l'Antiquité, mythologie, littérature, civilisation*, M.C. Howatson, Oxford, Paris, Robert Laffont, Col. « Bouquins », 1998 ;

- *Guide romain antique*, G. Hacquard, J. Dautry, O. Maisani, Hachette Education, 1967
- *Le Petit Robert* ;
- *Le Petit Robert des noms propres* ;
- *Le Petit Littré* ;
- *Le Petit Littré*, Livre de poche, La Pochothèque, coll. Classiques Modernes, 1990 ;
- *La Bible*.

Lors de cette préparation, on prendra le temps d'observer attentivement tous les éléments de paratexte (auteur, œuvre, genre, notes).

On essaiera d'avoir une vue globale du texte qui, dans un premier temps, s'appuie notamment sur l'observation des noms propres, des connecteurs logiques ou chronologiques, des changements de temps. On cherchera à repérer des termes clés, des champs lexicaux dominants : on accède ainsi à la compréhension première du texte et au commentaire. L'extrait proposé formant une unité de sens, on observera plus particulièrement la première et la dernière phrase du texte qui, souvent, peuvent livrer une clé de lecture : en remarquant le terme de *monstro* au début d'un texte de Suétone consacré à Caligula, une candidate aurait évité de comprendre le texte comme un éloge de l'empereur.

Le candidat, qui dispose de trois heures de préparation, a tout loisir d'élaborer un commentaire durant sa préparation ou, au moins d'en esquisser les grandes lignes pour ne pas avoir à improviser devant le jury. On ne peut que recommander de noter succinctement des pistes de commentaires au fur et à mesure de l'élaboration de la traduction. Un commentaire est nécessairement étroitement lié à l'écriture du texte ; il émerge donc au fur et à mesure que le sens de celui-ci se dégage. En procédant de la sorte, le candidat se centrera sur le texte lui-même et sera moins tenté de plaquer sur lui artificiellement des remarques stéréotypées qui pourraient convenir à n'importe quelle page de l'auteur concerné.

### **Le déroulement de l'épreuve**

Après être entré dans la salle et avoir remis son billet signé au jury, le candidat introduit le texte en le contextualisant (auteur, situation dans l'œuvre, genre littéraire, faits historiques évoqués). Il est souhaitable qu'il esquisse dès l'introduction son projet de lecture, sa problématique, en mettant en lumière d'emblée ce qui fait l'intérêt de l'extrait.

Puis il lit le texte avec soin et expressivité, en respectant, voire en soulignant le rythme des vers, de la phrase, d'une période cicéronienne par exemple ; s'il s'agit de poésie, il pense à marquer l'hémistiche, à respecter les élisions ; s'il s'agit d'un dialogue théâtral, il veille à moduler les intonations selon les personnages. Par sa lecture, le candidat manifeste d'une part sa compréhension du texte, sa sensibilité littéraire, d'autre part sa capacité de porter un texte face à une classe. Une lecture de qualité bonifie la note.

Le candidat traduit le texte par groupes fonctionnels contigus (le groupe sujet, le verbe et ses compléments direct, les circonstants) en suivant la construction de la phrase latine. Cette traduction au plus près du texte doit en même temps viser à l'élégance ; une traduction aisée est valorisée, mais il vaut mieux une traduction un peu gauche, et exacte, qu'une invention. Le candidat doit proposer une seule traduction : ce n'est pas au jury de choisir entre plusieurs possibilités. Si le candidat n'est pas parvenu lors de sa préparation à traduire un passage, il l'indique au jury qui y reviendra dans l'entretien.

Une fois la traduction faite, le candidat enchaîne en présentant son commentaire. Il indique ou rappelle sa problématique, énonce ses axes de lecture et présente les mouvements du texte. Le commentaire doit être organisé, c'est-à-dire, si possible, prendre la forme d'un commentaire composé, ou à tout le moins, suivre les mouvements du texte. Il ne doit pas se présenter comme un émiettement de remarques isolées et décousues. Il doit se référer explicitement au texte, le citer (en latin) ; à noter qu'il convient de ne pas se limiter à une étude des champs lexicaux, mais étudier aussi la syntaxe (la parataxe, le type de phrases, par exemple), le rythme et les sonorités, en poésie notamment.

Le jury tient à attirer l'attention des candidats sur la nécessité de bien gérer leur temps. Quarante minutes suffisent amplement à l'exercice demandé : aucun candidat n'a dû être interrompu parce qu'il allait déborder. En revanche, de nombreux candidats, sans doute sous l'effet de l'émotion, ont mené leur leçon à toute vitesse ; certains n'ont utilisé qu'un quart d'heure en raison d'un débit très, trop rapide. D'une part, un rythme d'élocution hâtif rend malaisée la prise de notes par le jury, spécifiquement lors de la traduction. Mais, surtout, il réduit le temps dévolu à l'entretien. En effet, la durée de ce dernier est proportionnelle à celle de l'exposé. Quand celui-ci est très bref, le jury ne dispose donc pas d'assez de temps pour une reprise complète de la traduction, ou pour un approfondissement du commentaire. Le candidat se prive lui-même de l'amélioration de sa note que permet l'entretien.

En effet, lors de ce dernier, le jury invite le candidat à reprendre les passages fautifs ou imparfaits ; par des questions d'analyse grammaticale, des précisions lexicales, il l'amène à revenir sur ses erreurs et à les corriger. L'entretien sert aussi à rectifier, à affiner, à approfondir le commentaire, à interroger sur les connaissances littéraires, culturelles, historiques du candidat. On ne saurait trop encourager un candidat à se battre jusqu'au bout. Sa capacité à analyser ses erreurs, à les corriger, à compléter son propos sont des éléments qui bonifient la note finale.

## Attentes et recommandations du jury

Le jury a apprécié la qualité d'un grand nombre de prestations comme en témoignent de nombreuses très bonnes notes, allant jusqu' à 19,5. Que faut-il entendre par « qualité » ?

Une lecture fluide manifeste la compréhension de la tonalité ou des enjeux du texte : à titre d'exemples, on peut citer la flamme cicéronienne dans la prosopopée de la Patrie dans la *Première Catilinaire*, le vers ovidien bien martelé ou la dramatisation du récit dans un extrait des *Métamorphoses*....

Nombreuses ont été les traductions qui ont fait montre d'une bonne compréhension globale du texte. Certaines ont néanmoins fait preuve d'un certain manque de rigueur dans l'analyse précise des modes ou des temps, des valeurs de *ut* ; on a ainsi vu des confusions entre subjonctif parfait et futur antérieur, un manque de précision dans l'analyse d'une occurrence de *quo*. On rappelle que la scansion peut aider à analyser une forme, en particulier à ne pas confondre un *-a* d'ablatif féminin avec un *-a* de nominatif féminin ou de neutre pluriel.

On a relevé aussi, parfois, une mauvaise consultation du dictionnaire : le faux-sens commis provenait parfois d'une incompréhension globale du texte, parfois d'une lecture hâtive et aveugle du dictionnaire : sélection inappropriée de la première acception de sens, confusion entre formes (*imo*, ablatif de *imus*, confondu avec l'adverbe *immo*).

Il faut ici s'arrêter sur ce qui ne se veut pas une liste de « perles », mais une mise en garde et une recommandation pour la préparation de l'épreuve durant l'année. Les candidats doivent avoir des connaissances précises en matière de déclinaisons : faire de *judico* un ablatif de *judex*, d'*admonitu* l'ablatif d'un participe, confondre passif et déponent, ignorer les prolepses dans la relative ou dans la proposition conjonctive, analyser *adfuit* comme une forme de *adsum* puis de *aufero* témoigne d'un manque de connaissances de base sans lesquelles tout exercice de traduction reste impossible. Si on connaît ses défaillances, il est donc nécessaire de se faire un programme annuel de révisions systématiques de la grammaire latine. Pour être efficace, il vaut mieux travailler avec un ouvrage que l'on connaît et que l'on s'est approprié ; ce peut être la *Grammaire latine* de Sauzy (Lanore, 1977) ou un ouvrage comme *La Grammaire latine* de H. Petitmangin (De Gigord, Nathan, 1991).

Ce travail de mémorisation de la morphologie et de la syntaxe s'accompagnera de ce que l'on nomme traditionnellement « le petit latin ». Cet exercice qui doit être très régulier, si possible quotidien, entraîne à avoir une vue d'ensemble des textes et si les textes sont bien choisis, à balayer les principaux textes de la littérature latine. Pour cela, on dispose par

exemple de l'édition bilingue des « Classiques en poche » des Belles Lettres. On pourra bien sûr recourir aux *Lettres latines* de Morisset et Thévenot, mais aussi à *l'Anthologie de textes latins, Latine scripta*, de Jean-Marc Vergé-Borderolle, (Ellipses, 2004). Pour parfaire ses connaissances sur la littérature latine, le candidat peut consulter la *Littérature latine* d'Hubert Zehnacker et Jean-Claude Fredouille (PUF, 2005) ou *Les Genres littéraires à Rome* de René Martin et Jacques Gaillard (Nathan, Scodel, 1990), ouvrage qui comporte de nombreux extraits « canoniques », en traduction, et qu'il sera bon de lire ensuite en latin.

La qualité du commentaire est évidemment liée à celle de la traduction, mais cette partie de l'épreuve comporte des exigences spécifiques.

Rappelons-le : un commentaire ne doit pas être la récitation de connaissances générales plaquées sur le texte ni se borner à de la paraphrase. Il doit dégager la substantifique moelle de l'extrait, révéler que le candidat est capable de reconnaître la valeur littéraire, esthétique et humaniste du texte.

Le commentaire aborde le texte dans ses dimensions littéraire, générique et énonciative. Ainsi on attend d'un candidat qu'il mette au service de son commentaire ses connaissances sur l'historiographie latine (des récits de César, de Tite-Live, de Suétone, de Tacite ne s'analysent pas de la même façon), sur les genres oratoires (judiciaire, délibératif, démonstratif) ; *dispositio* et figures rhétoriques sont des éléments connaître. Tel candidat a montré son ignorance de la période cicéronienne et de la figure de la prosopopée, tandis qu'une candidate a su repérer et analyser ces éléments pour commenter la stratégie argumentative de Cicéron. Il convient d'aborder une comédie de Plaute en ayant des connaissances sur la *fabula palliata* et en envisageant les questions d'énonciation au théâtre. Sans connaissance sur la poésie élégiaque, il sera difficile de commenter tel poème des *Tristes* ou un poème de Catulle. Le contexte du chant IV de *l'Enéide*, la biographie d'Ovide sont des connaissances attendues. Commenter un poème, c'est être capable de repérer des figures de style comme la métaphore filée judiciaire dans un poème d'Ovide ; c'est faire l'étude stylistique des coupes en poésie. Commenter un texte, c'est aussi repérer des mises en valeur (place dans le vers, passage au présent de narration, anacoluthes ou asyndètes, rythme ternaire, etc.).

Un candidat est aussi censé avoir des connaissances culturelles et historiques. Les guerres puniques et civiles, le Rubicon, Pharsale, l'éruption du Vésuve, le voyage d'Énée, la figure de Cicéron, de Caligula ou celle de Néron, sans compter les personnages mythologiques majeurs, pour ne prendre que quelques exemples, sont des éléments de connaissance indispensables. De même, comment comprendre Sénèque sans avoir quelques lumières sur le stoïcisme ? Il en va de même pour des faits de civilisation latine tels que les *recitationes*, les institutions, le *cursus honorum*, les notions d'*homo novus* ou de *Patres conscripti* ; les ignorer ou mal les connaître fait obstacle à l'intelligence du texte pour la traduction d'abord, pour le commentaire ensuite. Ainsi, dans un passage du *De Amicitia*, la vision « romaine » et pratique de la *virtus* opposée aux excès des stoïciens dogmatiques n'a été perçue par un candidat que lors de l'entretien.

Enfin, on ne saurait trop recommander aux candidats de percevoir les échos littéraires et artistiques du passage à étudier : repérer les accents stoïciens d'une lettre de Pline, mentionner les œuvres artistiques inspirées par un récit ovidien de métamorphose, tisser des liens entre Plaute et Molière, entre Tite-Live et Corneille pour Sophonisbe.

Il convient de souligner que les commentaires les plus réussis étaient de la même facture que ce que l'on aurait pu entendre pour une leçon de français.

Pour réussir l'épreuve de latin, il faut donc s'assurer des connaissances solides en grammaire, s'entraîner à la lecture régulière de textes latins ainsi qu'à leur traduction, mais aussi accorder une attention aiguë à la préparation du commentaire. À l'heure où l'enseignement des Langues et cultures de l'Antiquité vise à la lecture littéraire des textes et non pas exclusivement à leur traduction, le jury ne peut qu'inviter les futurs candidats à ne négliger aucun des aspects de l'épreuve.

## RAPPORT SUR LA LEÇON DE GREC

Établi par Madame Sylvie Berton

Lors de cette session 2012 du CAPES de lettres classiques, qui a vu reparaître à l'oral l'épreuve de leçon en langue ancienne, vingt-deux candidats ont tiré au sort le grec. Rappelons les conditions de l'épreuve : le candidat fait l'explication d'un texte latin ou grec de vingt-deux ou vingt-trois lignes ou vers, c'est-à-dire sa traduction accompagnée d'un commentaire. L'exposé dure quarante minutes, il est suivi d'un entretien avec le jury de vingt minutes, pendant lequel « le candidat est invité à justifier ses analyses et ses choix ». Les candidats disposent de trois heures de préparation.

Les textes proposés ont été sept fois d'Homère (cinq extraits de *L'Iliade*, deux de *L'Odyssée*), trois fois de Platon (*Ion*, *Gorgias*, *Phédon*), cinq fois d'auteurs dramatiques : Euripide (*Médée*, *Les Bacchantes*, *Alceste*), Sophocle (*Ajax*), Aristophane (*Les Oiseaux*) ; les orateurs attiques ont été donnés cinq fois pour Lysias (*Contre Simon*, *Discours Olympique*, *Contre Alcibiade*, *Contre Eratosthène*, *Contre Tisis*), une fois pour Isocrate (*Contre Callimakhos*). Enfin un candidat a tiré au sort un extrait des *Helléniques* de Xénophon.

Si certains candidats ont avoué aux commissions leur regret de composer en grec – avec des arguments parfois douteux comme le fait d'être « grand débutant » – la moyenne de l'épreuve ne confirme pas ces craintes, puisqu'elle est de 11,60. Quatorze candidats ont obtenu une note égale ou supérieure à la moyenne. Deux 19, un 18, un 17, deux 16 prouvent, si l'on en doutait, qu'il existe encore d'excellents hellénistes, qui possèdent à la fois une bonne maîtrise de la langue et une connaissance fine et précise de la culture grecque antique, et savent dégager les enjeux d'un texte antique au même titre que ceux d'un texte de littérature française.

Notons d'abord l'importance de la lecture, qui témoigne de la familiarité avec la langue, et révèle déjà l'appropriation – ou non – du texte par le candidat. Il faut bien sûr ne pas buter sur les mots, respecter les élisions (on restituera la lettre élidée au cours de la traduction juxtalinéaire) et l'aspiration de l'esprit rude.

Pour ce qui est de la traduction, elle est parfois approximative, les faux-sens sont nombreux ; on relève trop souvent une connaissance superficielle ou lacunaire de la grammaire, des formes verbales et des pronoms en particulier, mais aussi de la syntaxe, ce qui mène alors bien évidemment à des contre-sens majeurs. Les diverses acceptions de mots usuels sont parfois méconnues (*ἀδικεῖν*, *δόξα*, *ἀρχή*, *πειθεσθαί*...). Cela dit, lorsqu'il ne s'agit que de faux-sens, la reprise faite au cours de l'entretien permet très souvent au candidat de les corriger. L'entretien a notamment pour fonction d'aider le candidat à se reprendre, guidé par les questions du jury.

Les candidats auraient intérêt à davantage se familiariser avec les particularités de la langue homérique, même si, comme l'a dit une candidate, « il y en a beaucoup » ! La *tmèse*, la valeur démonstrative de l'article, l'absence d'augment, les désinences de personnes et de modes troublent trop de candidats, y compris parmi les meilleurs.

En ce qui concerne le commentaire, les commissions ont eu la satisfaction de voir que les candidats dans leur grande majorité ont présenté des commentaires construits, tenant

compte des particularités génériques du texte, le contextualisant, mettant en lumière ses enjeux et son intérêt, s'appuyant sur l'étude des procédés d'écriture. Les meilleurs reposaient sur des analyses stylistiques raffinées voire sur la scansion judicieusement commentée ainsi que sur l'expression d'une réception personnelle de l'extrait. Une candidate a pu ainsi comparer les sensibilités antique et moderne face aux deux personnages épiques, Hector et Achille. Bien évidemment avoir lu et mis en fiches pendant ses années d'étude les textes majeurs est une démarche qui porte ses fruits, permet de situer l'extrait dans l'œuvre et de connaître les thèmes ou mythes abordés.

Signalons aux futurs candidats que cette partie de l'épreuve fait jeu égal avec la traduction et ne saurait se réduire à de la paraphrase, à un résumé du texte ou à l'évocation succincte de « pistes de lecture » ; c'est notamment le moment pour le jury de cerner, outre la compréhension de l'extrait, les connaissances du candidat en histoire, en civilisation et en littérature grecques. Un professeur de lettres classiques ne peut confondre l'exorde et le prologue, être incapable de situer approximativement Thèbes et la Béotie, affirmer qu'un discours prononcé au IV<sup>ème</sup> siècle mène aux guerres du Péloponnèse, ignorer la fin de Socrate, tant ses causes que ses circonstances...

Pour conclure, les commissions rappellent que la particularité du professeur de Lettres classiques est précisément sa vocation à enseigner aussi bien les langues anciennes que le français. La connaissance de la culture antique permet de mener avec les élèves pendant le cours de littérature française un travail sur les origines des œuvres, des genres, des discours, sur les réécritures, travail qui fait partie des programmes. Or, plusieurs candidats avaient des lacunes bien regrettables : tel parle du personnage d'Andromaque dans *L'Iliade*, et ignore ce qu'en ont fait Racine et Baudelaire, tel autre étudie un extrait des *Provinciales* sans voir les sources de la rhétorique pascalienne... Trop rares sont les candidats qui font des liens entre littérature antique et littérature moderne ou contemporaine. C'est d'autant plus dommage que les élèves apprécient cette mise en relation et qu'elle est indéniablement une spécificité, parmi d'autres, qui justifie le maintien d'un CAPES de Lettres classiques.

Nous souhaitons donc encourager les étudiants de lettres classiques à se préparer avec persévérance et en toute confiance à la leçon de grec, et nous formons le vœu que ces futurs professeurs aient pendant leur longue carrière de jeunes hellénistes auxquels transmettre leur passion...



## **RAPPORT SUR L'ÉPREUVE SUR DOSSIER ET SUR LA QUESTION « AGIR EN FONCTIONNAIRE DE L'ÉTAT DE MANIÈRE ETHIQUE ET RESPONSABLE »**

### **Rapport établi par Madame Sylvie Pedroarena et Monsieur Hervé Prigent**

Cette année, pour la deuxième fois, a été proposée aux candidats la nouvelle version de l'épreuve sur dossier assortie de la question intitulée « Agir en fonctionnaire de l'État ». Toutefois une nouveauté importante intervenait dans son organisation : afin de permettre d'évaluer à l'oral les candidats dans les divers domaines qui font la spécificité des Lettres classiques, ceux qui étaient interrogés en français pour l'épreuve de leçon, ont eu à traiter un dossier en langues et cultures de l'Antiquité (en latin ou en grec) et inversement. Cette disposition n'est pas sans conséquence sur les attentes du jury en matière de savoirs savants.

Les statistiques de cette session montrent à nouveau que cette épreuve ne pénalise pas les candidats, bien au contraire. En effet au CAPES la moyenne (note sur 14) de l'épreuve « étude d'un dossier » est de 7,89 pour les présents et de 8,33 pour les admis. Pour la partie « Agir en fonctionnaire de l'État », les moyennes obtenues (note sur 6) sont de 3,50 pour les présents et de 3,65 pour les admis. Les candidats au CAFEP ont obtenu, à l'épreuve sur dossier, une moyenne de 6,73 sur 14 pour les présents et de 7,09 pour les admis. Pour la partie évaluée sur 6, la moyenne des présents est de 3,35, celle des admis de 3,63.

Ce rapport, s'il rappelle certains défauts constatés, n'a pour objectif, comme les précédents, que de fournir aux prochains candidats les indications qui leur permettront de réussir au mieux.

Rappelons tout d'abord brièvement les conditions de l'épreuve. Le temps de préparation est de trois heures. L'analyse du dossier doit être présentée en 20 minutes maximum. Pour la réponse à la question « Agir en fonctionnaire de l'État » le candidat dispose de 10 minutes maximum. Les deux entretiens avec le jury ont des durées équivalentes aux exposés (20 minutes maximum pour la première épreuve, 10 minutes maximum pour la seconde).

Nous ne saurions trop recommander aux candidats de se reporter aux rapports des deux dernières années. Celui de 2010 leur apportera une méthode éprouvée pour traiter avec pertinence le dossier qui leur sera soumis ; dans le suivant, ils trouveront notamment des conseils judicieux pour bien organiser leur temps de préparation, compte tenu des nouvelles modalités de passation, et des exemples de questions posées pour la partie intitulée « Agir en fonctionnaire de l'État ».

Sans vouloir les répéter, nous tenons cependant à souligner de manière synthétique les exigences incontournables de cette épreuve.

## **L'épreuve sur dossier**

Avant d'aborder séparément les dossiers concernant le français et ceux relatifs aux Langues et cultures de l'Antiquité, nous commencerons par quelques remarques générales sur les attentes du jury, valables pour les deux types de dossiers.

### L'épreuve sur dossier : remarques générales

En français, comme en Langues et cultures de l'Antiquité, le jury attend d'abord du candidat qu'il présente une véritable analyse didactique des documents qui lui sont proposés, en évitant tout jargon prétentieux mais avec un minimum de connaissances des problématiques actuelles de l'enseignement de ces disciplines. Il nous paraît important de souligner que cette épreuve n'a rien d'artificiel et qu'elle se relie directement à l'exercice quotidien du métier : un futur professeur doit montrer qu'il sera capable d'exercer un esprit critique de bon aloi pour évaluer les caractéristiques des documents dont il disposera pour préparer ses cours. Le jury attend du candidat que, sans se départir du sens des nuances, il exprime un jugement clair sur les documents analysés. Parmi les différents dossiers, certains proposent des démarches pertinentes et adaptées à leur public, d'autres, au contraire sont totalement dénués de qualités. Mais le plus souvent, le candidat aura à discerner les éléments (textes, exercices, extraits de questionnement, types de démarche) qui présentent un intérêt de ceux qu'il est préférable d'éviter. Notons le cas particulier des comparaisons de manuels. Il s'agira assez rarement de déterminer quel est le bon ou le mauvais, mais plutôt d'opérer au sein des deux ouvrages, un choix d'activités à partir duquel le professeur élaborera son propre cours.

En ce qui concerne la présentation générale de l'exposé, trop de candidats se contentent encore de décrire longuement les différents documents du dossier, en parsemant leur exposé de vagues remarques critiques juxtaposées. Le jury attend une présentation fondée sur une problématique. Dans son introduction, le candidat présentera donc brièvement le contenu du dossier, en énonçant la problématique qu'il a dégagée et en annonçant son plan.

Pour terminer ces remarques générales, nous tenons à insister sur l'importance d'une bonne gestion du temps de l'exposé. C'est une qualité que devra montrer un professeur tout au long de chaque cours de sa carrière. Si le jury a eu plaisir à écouter nombre de prestations menées avec dynamisme et conviction, il a trop souvent dû rappeler à des candidats qu'ils auraient bientôt épuisé leur temps de parole, alors qu'ils n'étaient pas encore parvenus à la moitié de leur développement.

Rappelons enfin brièvement qu'on attend également d'un futur professeur qu'il sache adapter son niveau de langue à la situation de communication et qu'il adopte au cours d'une épreuve de concours un langage dénué d'affectation, mais aussi exempt de tout relâchement.

Ces deux dernières remarques valent également pour la question « Agir en fonctionnaire de l'État ».

## L'épreuve sur dossier en français

En français, le plus souvent, les dossiers proposés étaient constitués d'extraits de manuels de tous les niveaux du lycée et du collège. Tous les genres, poésie, théâtre, roman, lettre, etc., ont été abordés. Parfois les candidats ont eu à comparer des extraits de deux ou trois manuels abordant un même texte ou des thèmes semblables : un poème des *Châtiments*, une lettre de Madame de Sévigné, une scène des *Fourberies de Scapin*, l'étude du comique en classe de cinquième. Certains dossiers ont concerné des points de langue, les types de phrases notamment. Enfin, même si le cas ne s'est pas présenté cette année, des sujets du Brevet des collèges ou d'épreuves du Baccalauréat, de première ou de terminale, peuvent être soumis à la sagacité des candidats.

Rappelons quelques principes de base. Comme on l'a vu plus haut, lors de la présentation générale du dossier, le candidat annonce son plan. Celui-ci ne peut être un plan passe-partout. Le premier souci du candidat doit être de se demander quelle est la spécificité du dossier, à plus forte raison s'il s'agit d'analyser des textes littéraires. Nous le renvoyons ici aux questions exposées dans le rapport de la session de 2010. C'est aussi l'occasion pour lui de montrer qu'il maîtrise les savoirs savants. Dans la mesure où le candidat sera interrogé en leçon sur une langue ancienne et non sur un texte français, le jury sera particulièrement vigilant sur ce point et ne manquera pas, durant l'entretien, de faire préciser certaines notions d'histoire littéraire ou de culture générale. Il ne pourra admettre qu'un futur professeur de Lettres n'ait qu'une connaissance approximative de l'histoire littéraire comme des notions élémentaires de la linguistique. Pour toutes les épreuves du concours, il est indispensable que les candidats acquièrent au moins une bonne connaissance de l'ensemble des œuvres susceptibles d'être étudiées dans l'enseignement secondaire. On imagine mal que de futurs enseignants de Lettres puissent négliger la lecture d'œuvres fondamentales.

À l'inverse, certains candidats, rares heureusement, semblent avoir oublié qu'il s'agit ici de didactique et se contentent de proposer une analyse littéraire des textes qui composent le dossier. Quelle que soit la qualité de cet exposé, il ne peut être considéré que comme un « hors sujet ».

Quant à l'analyse de l'accompagnement didactique, le jury attend une analyse précise des questions et des exercices qui accompagnent les textes. Le candidat ne doit pas hésiter à détailler son étude. Les questions incitent-elles l'élève à se comporter en lecteur ou l'invitent-elles seulement à retrouver dans le texte des exemples illustrant une réponse déjà présente dans l'énoncé ? Facilitent-elles la compréhension ou ne sont-elles que le prétexte à des activités de langue gratuites ? Les exercices sont-ils à la portée des élèves ? Permettent-ils un réel investissement des notions abordées ? Nous ne prétendons pas ici à l'exhaustivité. Parallèlement, il ne faudra pas que cette étude minutieuse perde de vue la nécessité d'évaluer la pertinence de l'ensemble du dossier.

Le candidat doit donc déterminer quel est l'intérêt particulier des documents proposés aux élèves puis évaluer la pertinence de l'accompagnement didactique offert par le manuel.

## L'épreuve sur dossier en Langues et cultures de l'Antiquité

Pour cette session, les dossiers proposés en Langues et cultures de l'Antiquité étaient exclusivement constitués d'extraits de manuels de collège et de lycée (de la 5<sup>ème</sup> à la Terminale pour le latin, de la 3<sup>ème</sup> à la Terminale pour le grec). Mais d'autres types de documents peuvent éventuellement être donnés (épreuve d'examen, séquence présentée sur un site académique...). Une stricte égalité est observée entre les dossiers de latin et ceux de grec (50 % pour chacune des deux langues). Il en va de même pour l'équilibre collège / lycée. Il importe donc que les candidats aient une connaissance complète des programmes de Langues et cultures de l'Antiquité et des conditions actuelles de l'enseignement de la discipline.

La plupart des dossiers de Langues et cultures de l'Antiquité appellent une analyse prenant en compte la cohérence de l'ensemble du chapitre. Cependant, pour laisser aux candidats un temps de lecture raisonnable lors de la préparation, les dossiers comportent rarement l'intégralité d'un chapitre. Pour combler les lacunes, des informations complémentaires sont souvent fournies sous forme d'annexes : sommaire du manuel ou de la séquence, page omise dans le dossier à étudier mais donnée en annexe à titre d'information, traductions des textes originaux... Ces annexes n'ont pas à faire l'objet d'analyses mais leur lecture n'est pas à négliger. Quelques dossiers peuvent réclamer une approche plus spécifique. C'est le cas des comparaisons de manuels qui portent souvent sur un aspect seulement de la discipline (acquisition des compétences de lecture, étude d'un même point de langue, d'un même texte, d'une même thématique iconographique) et exigent une analyse précise des démarches d'apprentissage.

Comme en français, le jury attend un exposé structuré reposant sur une problématique bien définie en introduction. On examinera, par exemple, la manière dont le manuel prend en compte ou non les divers aspects de la discipline, la pertinence de l'appareil didactique (notamment le questionnement proposé pour la lecture des textes), les démarches mises en œuvre pour étudier les faits de langue, la réalité des apports littéraires ou culturels... On n'oubliera non plus d'examiner dans quelle mesure les documents proposés permettent une contribution à l'enseignement de l'histoire des arts ou, pour le collège, au développement des compétences du socle commun.

Il nous a été donné d'entendre quelques prestations tout à fait remarquables, juste salaire d'une préparation approfondie de l'épreuve. Mais on note aussi, chez certains candidats, une ignorance peu compréhensible des programmes et des évolutions de la discipline. On déplore, en particulier, un important déficit didactique sur la question de la lecture des textes authentiques et une difficulté à apprécier la qualité de la transposition didactique des savoirs savants. Mais, en matière de pédagogie, le bon sens peut suppléer aux lacunes théoriques et quelques candidats ont pu, sous la conduite du jury, profiter de l'entretien pour réexaminer certains points et réorienter leurs analyses de manière significative.

### **La question « Agir en fonctionnaire de l'État... »**

Dans l'ensemble, les candidats semblent bien préparés à cette épreuve et ont su présenter des prestations honorables. Comme l'an dernier, les sujets portaient sur des textes réglementaires ou des extraits littéraires évoquant des problèmes auxquels un enseignant peut se trouver confronté et, plus rarement, sur quelques brèves études de cas. Équité de l'évaluation, liberté pédagogique, capacité à travailler en équipe, accueil de tous les élèves, relations avec les parents constituent l'éventail des thèmes qui ont été abordés.

Les candidats qui ont bien réussi cette épreuve ont su montrer qu'ils savaient allier une connaissance satisfaisante des textes officiels régissant le statut et les missions des fonctionnaires à un bon sens élémentaire. Ils se sont montrés capables de traduire les valeurs républicaines qui sous-tendaient chaque problématique en des prises de position personnelles.

Enfin le jury a souvent apprécié que les candidats répondent à cette question du point de vue du professeur de Lettres, conscient des questions particulières que peut soulever l'enseignement de la littérature ou des langues et cultures de l'Antiquité, mais aussi des ressources que ces disciplines offrent à l'enseignant soucieux d'alimenter la réflexion de ses élèves.

Comme pour la première partie de l'épreuve, il convient de souligner que l'entretien qui suit l'exposé du candidat fait pleinement partie de l'épreuve et ne peut que lui être favorable. Celui-ci a donc tout intérêt à l'aborder avec un esprit ouvert.

\*

Nous espérons que ce rapport, à la suite des précédents, incitera tous les candidats potentiels à se préparer avec confiance et à se présenter sereinement à l'oral du concours.