



Concours du second degré

Rapport de jury

CAPES et CAFEP EXTERNE

Section : Lettres classiques

Session 2013

Rapport de jury présenté par :

Mme Anne ARMAND
Inspectrice générale

Sommaire

Composition du jury	p. 3
Rapport de la Présidente	p. 5
Bilans d’admissibilité et d’admission	p. 6
Épreuves d’admissibilité	
- Composition française	p. 9
- Sujet 1 : Version grecque (majeure) version latine (mineure)	p. 14
- Sujet 2 : Version latine (majeure) version grecque (mineure)	p. 26
Épreuves d’admission	
Épreuve de leçon :	
- Leçon de français	p. 39
- Leçon de latin	p. 43
- Leçon de grec	p. 47
Épreuve sur dossier :	
- Dossier de français	p. 52
- Dossier de langues et cultures de l’Antiquité	p. 56
○ Dossier de latin	p. 58
○ Dossier de grec	p. 59
- « Agir en fonctionnaire de l’Etat de façon éthique et responsable »	p. 63

COMPOSITION DU JURY

des concours externe, interne, réservé

Anne ARMAND, Inspectrice générale de lettres, présidente du jury	
Marie-France GUIPPONI-GINESTE, Maître de Conférences, vice-présidente du jury	Académie de Strasbourg
Éric FOULON, Professeur des universités, vice-président du jury	Académie de Toulouse
Henri MARGULIEW, IA-IPR, secrétaire général du jury	Académie de Versailles
Daniel BACHELET, IA-IPR	Académie d'Aix-Marseille
Evelyne BALLANFAT, IA-IPR	Académie de Créteil
Thierry BAUDAT, professeur de CPGE	Académie de Paris
Yasmina BENFERHAT, Maître de Conférences	Académies de Nancy
Chantal BERTAGNA, Professeur agrégé	Académie de Versailles
Marie BERTHELIER, IA-IPR	Académie de Rennes
Sylvie BERTON, professeur agrégé	Académie de Bordeaux
Loïc BERTRAND, professeur de CPGE	Académie de Paris
Roselyne BIGIAOUI-ABBOU, IA-IPR	Académie de Versailles
Hélène BODENEZ, professeur agrégé (CAERPA)	Académie de Paris
Frédéric BRETECHER, professeur agrégé (CAERPA)	Académie de Nantes
Pierre-Alain CHIFFRE, IA-IPR	Académie de Dijon
Véronique CIREFICE, professeur de chaire supérieure	Académie de Versailles
Florence COGNARD, IA-IPR	Académie d'Amiens
Claudia DE OLIVEIRA GOMES, professeur de CPGE	Académie de Nantes
Dominique DESCOTES, Professeur des Universités	Académie de Clermont-Ferrand
Éric DIEU, Maître de Conférences	Académie de Toulouse
Thomas GUARD, Maître de Conférences	Académie de Besançon
Gilbert GUINEZ, IA-IPR	Académie de Strasbourg
François HOFF, professeur de CPGE	Académie de Strasbourg
Martine HUSSON, IA-IPR	Académie de Nantes
Karine JUILLIEN, professeur agrégé	Académie de Créteil
Stavroula KEFALLONITIS, Maître de Conférences	Académie de Clermont-Ferrand
Farès KHALFALLAH, professeur de CPGE	Académie de Versailles

Guilhem LABOURET, professeur de CPGE	Académie de Versailles
Monique LEGRAND, IA-IPR	Académie de Versailles
Yann Henri LE LAY, professeur agrégé	Académie de Besançon
Virginie LEROUX, Maître de Conférences	Académie de Reims
Estelle MANCEAU, professeur de CPGE	Académie de Créteil
Karim MANSOUR, Professeur agrégé	Académie de Toulouse
Olivier MASSE, IA-IPR	Académie de Bordeaux
Roger MASSE, professeur agrégé	Académie de Nancy
Joëlle MASSIAS, Professeur agrégé	Académie de Bordeaux
Edith PAYEUX, Professeur agrégé CPGE	Académie de Versailles
Sylvie PEDROARENA, Professeur agrégé	Académie de Besançon
Michel PICHELIN, professeur agrégé	Académie de Versailles
Hervé PRIGENT, I.A.-I.P.R.	Académie de Rennes
Antoinette PRIGENT-DEVEDEC, professeur agrégé	Académie de Rennes
Sandra PROVINI, Maître de Conférences	Académie de Rouen
Anne REGENT-SUSINI, Maître de Conférences	Académie de Paris
Alain REMY, professeur de CPGE	Académie de Nantes
Françoise ROBIN, IA-IPR	Académie de Rouen
Sophie STAVROU, professeur de CPGE	Académie de Créteil
Isabelle TRIVISANI, Maître de conférences	Académie de Nantes
Sabine WILLEM-AUVERLOT, professeur de CPGE	Académie de Paris

RAPPORT DE LA PRÉSIDENTE

La session 2013 du CAPES externe s'est déroulée sous des auspices un peu plus favorables qu'en 2012 : pour le concours public, 200 postes au lieu de 170. Le nombre d'admissibles a augmenté : 119 au lieu de 92 en 2012. Au final, 108 nouveaux certifiés au lieu de 75 en 2012.

Que signifie cette embellie ? En quatre années, le nombre de postes offerts est resté élevé : 170 postes en 2010, 185 en 2011, 170 en 2012, 200 en 2013. C'est le nombre de candidats inscrits et présents qui alarment : 225 inscrits cette année, 126 candidats présents aux deux épreuves écrites : aucun moyen de pourvoir tous les postes offerts, quel que soit le niveau d'exigence du jury. Conscient de ses responsabilités à déclarer certifiés de lettres classiques de nouveaux enseignants effectivement aptes à exercer ce métier, dans cette spécialité, le jury a déclaré reçus 108 candidats sur les 119 admissibles.

La perspective est très différente pour le concours privé : les postes offerts ont nettement diminué (40 en 2010, 15 en 2011, 16 en 2012, 10 en 2013). Le CAFEP - CAPES est donc un concours de haut niveau : sur les 30 candidats présents aux deux épreuves écrites, 28 ont été retenus pour l'oral, et 10 seulement déclarés reçus. Si la barre d'admissibilité est très semblable (6.13 pour le concours public, 6.38 pour le concours privé), la barre d'admission témoigne de la différence entre les deux concours : 9 pour le concours public, 11.53 pour le concours privé.

Dans les deux concours, les candidats reçus dans les premiers sont très brillants : les meilleurs totaux aux épreuves orales atteignent 18.75, 17.45, 16.55 pour les trois premiers candidats dans le public, 17.79, 15.59 pour les deux premiers candidats du privé. Les rapports des différentes épreuves témoignent, tous, des excellentes prestations entendues en leçon de français, de latin, de grec, en épreuve sur dossier lorsque le sujet proposé concernait l'enseignement du français comme celui des langues et cultures de l'Antiquité. Les candidats qui ont échoué, pour le concours public, n'ont tout simplement pas acquis le niveau minimal de formation dans les trois disciplines ; ils ne peuvent compter sur une attitude laxiste du jury pour obtenir tout de même le titre de certifié de lettres classiques, au seul prétexte que les candidats sont peu nombreux dans ce concours.

Cette année 2013 a été particulière pour le CAPES de lettres classiques, puisqu'il s'agissait de la dernière session avant une transition vers un nouveau CAPES, concours global de lettres où les lettres classiques apparaîtront, aux côtés des lettres modernes, comme une option. Les épreuves propres à l'option lettres classiques du nouveau CAPES de lettres seront différentes de celles du CAPES de lettres classiques dans sa dernière version. Il n'en est pas moins profitable aux futurs candidats de garder en tête les conclusions du dernier rapport du CAPES de lettres classiques, comme un état des lieux du type de textes proposés, des attentes du jury et des prestations des candidats, pour aller vers la nouveauté en s'appuyant sur les enseignements des sessions passées.

BILAN DE L'ADMISSION

Concours EBE CAPES EXTERNE

Nombre de candidats admissibles : 109

Nombre de candidats non éliminés : 87 Soit : 79.82 % 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 admis sur liste principale : 61 Soit : 70.11% des non éliminés

Nombre de candidats admis 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 : 132.79 *(soit une moyenne de : 11.07 / 20)*

Moyenne des candidats admis sur liste principale : 0152.34
(soit une moyenne de : 12.70 / 20)

Moyenne des candidats admis sur liste complémentaire

Moyenne des candidats admis à titre étranger

Moyenne portant sur le total des épreuves d'admission

Moyenne des candidats non éliminés : 65.16 *(soit une moyenne de : 10.86 / 20)*

Moyenne des candidats admis sur liste principale : 0076.28
(soit une moyenne de : 12.71 / 20)

Moyenne des candidats admis sur liste complémentaire

Moyenne des candidats admis à titre étranger

Rappel

Nombre de postes : 200

Barre de la liste principale : 0108.00 *(soit un total de : 09.00 / 20)*

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

Concours EBF CAFEP CAPES-PRIVE

Nombre de candidats admissibles : 29

Nombre de candidats non éliminés : 28 Soit : 96.55 % 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 admis sur liste principale : 10 Soit : 35.71 % des non éliminés

Nombre de candidats admis 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 : 135.45 (soit une moyenne de : 11.29 / 20)

Moyenne des candidats admis sur liste principale : 0170.46
(soit une moyenne de : 14.21 / 20)

Moyenne des candidats admis sur liste complémentaire

Moyenne des candidats admis à titre étranger

Moyenne portant sur le total des épreuves d'admission

Moyenne des candidats non éliminés : 69.23 (soit une moyenne de : 11.54 / 20)

Moyenne des candidats admis sur liste principale : 0091.53
(soit une moyenne de : 15.26 / 20)

Moyenne des candidats admis sur liste complémentaire

Moyenne des candidats admis à titre étranger

Rappel

Nombre de postes : 10

Barre de la liste principale : 138.30 (soit un total de : 11.53 / 20)

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

EPREUVES D'ADMISSIBILITE

Rapport sur l'épreuve de composition française

Un écrivain affirme lors d'un entretien au début du 21^{ème} siècle :

« L'œuvre doit être partageable, elle doit donner à partager un amour possible du monde. (...) Rompre avec le langage de l'autre et donc avec le monde, c'est ça l'art pour l'art. Il y a préciosité dès que l'art devient miroir de lui-même. Non, les arts doivent viser à une sorte de conciliation, de tractation avec le monde – et avec les autres. »

Commentez et, éventuellement, discutez ces propos en vous appuyant sur des exemples littéraires précis et variés.

• Présentation du sujet

Le nom de l'auteur de la citation, Pierre Michon, a été supprimé volontairement du libellé et a été remplacé par une situation temporelle, « début du 21^{ème} siècle ». Le jury n'attendait donc pas de connaissance sur un auteur ou une œuvre. Le candidat devait par contre être attentif au fait qu'il s'agissait d'une réflexion d'écrivain, et non d'un théoricien de la littérature ou d'un critique littéraire. La réflexion concernait le travail de création, et non la question plus attendue de la réception d'une œuvre.

L'analyse de la citation devait permettre de cerner la problématique, autour du partage ou de la rupture, du repli sur soi et du rapport à l'autre et au monde, précisément au langage de l'autre et au langage du monde. Le jeu d'oppositions qui structurent la citation mettait en lumière la nécessité du partage, de la prise en compte de l'autre et du monde, de l'attention au langage de l'autre, par opposition à l'art pour l'art, à l'œuvre qui se replie hermétiquement sur elle-même, au refus de l'autre et du monde (et du langage commun). Enfin, le terme de « tractation » évoquait l'effort, la difficulté du rapport à autrui qui ne se fait pas sans tensions à vaincre.

Le libellé invitait les candidats à « commenter », et à « éventuellement » discuter la citation. Un plan en deux parties (ce qui est récusé / ce qui est attendu) pouvait donc convenir, à la condition d'un commentaire précis, illustré d'exemples eux-mêmes précis et variés. Un plan en trois parties avec un contre point de discussion était bien évidemment recevable.

Dans l'un ou l'autre cas, il était incontournable de se demander ce qu'est une œuvre qui n'est pas partageable : la recherche, l'afféterie entravent la compréhension, font écran, « rompent avec le langage de l'autre ». La connaissance du courant littéraire du XVII^e siècle, la préciosité, était certes une aide, mais non indispensable, pourvu qu'une réflexion sur le qualificatif d'œuvre partageable soit engagée : il fallait se demander pourquoi l'hermétisme et la préciosité sont considérés comme un risque et suscitent cette prise de position si marquée. Qu'est-ce qui est en jeu ? Une définition de l'œuvre littéraire comme relation particulière entre un créateur et les autres (au contraire du verbe « rompre »), relation qui tient au langage.

• Lecture des copies

Le jury n'est pas parti d'un corrigé rédigé par l'un de ses membres pour examiner si les copies répondaient ou non à un attendu. Les pistes de réflexion ouvertes par le sujet étaient

nombreuses : le rapport entre l'auteur et la société (style, images, lexique, stéréotypes ; préoccupations du moment, actualité), le rapport entre l'œuvre littéraire et l'histoire, le rapport entre le temps de l'écriture et le temps de la lecture (ancrage, distance, codes ...), le rapport entre l'ancrage dans le réel et la fiction, le désir de dépaysement et le risque d'étrangeté, le rapport entre le temps de l'œuvre et le temps de la réalité (actualisation, adaptation, anachronisme), les questions de genre (littérature populaire vs vraie littérature, le monde et l'Autre dans le roman, le théâtre, la poésie), enfin, bien évidemment, le rapport entre auteur et lecteur ... Il y avait plus de risques de vouloir tout dire, traiter de toutes les grandes questions de littérature en réponse à la citation que de rester sans matière. L'enjeu était donc pour les candidats d'organiser leur réflexion et, pour le jury, d'en évaluer la pertinence, la clarté, l'efficacité.

Le jury a déterminé les caractéristiques d'une copie moyenne répondant aux attentes d'un concours de ce niveau : la copie est rédigée dans une langue correcte, elle déroule une pensée organisée qui tend à une conclusion, elle fonde son raisonnement sur des connaissances littéraires offrant de la variété, en rapport avec la citation proposée.

Les notes basses, voire très basses, ont sanctionné des contresens dont principalement les deux suivants :

- L'œuvre dont le langage rompt avec celui des autres et du monde serait la poésie, quand l'œuvre qui accepte la conciliation avec le monde serait le roman.
- L'œuvre pourrait rompre avec les autres et avec le monde à cause de ce qu'elle dit et non à cause de la façon dont elle le dit ; par exemple, une œuvre présentant un monde élitiste, des sentiments rares, héroïques. L'œuvre partageable serait alors celle qui parle du monde tel qu'il est dans le langage de tous les jours, comme simple enregistrement du réel.

Le jury a eu le plaisir de lire de nombreuses copies intéressantes, qui ont obtenu des notes élevées, voire tout à fait remarquables. Les copies qui ont obtenu une note supérieure à 10 sont celles dans lesquelles le jury a lu les analyses suivantes :

- L'œuvre, qui émane d'un auteur qui porte en lui un univers singulier, qui a une vision du monde et d'autrui personnelle et qui dit cette vision avec ses propres mots, s'impose comme un devoir d'accueillir autrui dans son univers et de concilier son monde et celui des autres. Cela exige de lui un effort sur sa langue qui ne peut rompre avec la langue de ceux auxquels il est lié profondément, justement parce qu'il partage avec eux une expérience du monde et une expérience de la langue.
- Si le monde et l'autre sont la matière première de l'écrivain, il ne peut les rendre au monde et à autrui sans valeur ajoutée, sans une transformation qui justifie la notion même d'œuvre d'art. C'est cette transformation qui peut mettre en péril le lien établi entre l'auteur et le monde, elle doit être justifiable, acceptable, « négociable » et peut-être même désirable. L'écrivain a alors la charge moins de conserver le monde et l'autre tels qu'il sont, déjà usés, que de les restituer renouvelés, transformés et de nouveau viables.
- Ce n'est pas la « recherche » ou la « platitude » de la langue qui font la valeur d'une œuvre, certaines écritures travaillent cette « platitude », c'est la volonté d'écrire en transformant le réel, de faire œuvre de création : la valeur ajoutée de l'œuvre littéraire, c'est de nous restituer le monde renouvelé.

• Proposition de corrigé

Il est traditionnel dans un rapport de jury de présenter un corrigé. Le présent rapport ne se dérobe donc pas, mais tient à rappeler que les copies n'ont pas été évaluées selon leur degré de ressemblance avec le corrigé proposé ci-dessous.

I/ Accueillir le monde et autrui (même dans les œuvres les plus personnelles qui soient)

Ce n'est évidemment pas une révélation, la littérature, bien avant que le réalisme ne soit théorisé, a eu vocation à accueillir le monde et « l'autre de l'écrivain ». De Pline l'Ancien et des nombreux volumes qui composent son *Histoire naturelle*, à Jean de Léry qui nous fait découvrir la flore et la faune du Brésil ainsi que la figure terrible du Cannibale, de Xénophon qui nous fait voyager chez les Perses à Jules Verne qui nous propose un tour du monde en bien plus que 80 jours, le projet encyclopédique est clairement l'une des ambitions majeures de la littérature.

On peut bien sûr resserrer l'attention sur la période réaliste et faire référence à Balzac qui se veut « l'archéologue de son temps » et prend pour modèle l'ouvrage de Buffon, lequel établit une typologie des animaux dans leur milieu. Ainsi l'auteur de *La Comédie humaine* présente-t-il aussi bien le monde des lorettes que celui des employés, aussi bien le monde des paysans que celui de la plus haute aristocratie.

On peut tout autant évoquer l'œuvre de Zola qui fait l'effort d'intégrer la langue du peuple, et qui s'en empare même au risque du scandale et de la rupture avec ses lecteurs (majoritairement bourgeois) puisqu'il rend son propre discours poreux à la langue verte par le biais du discours indirect libre et de très subtiles transitions entre la narration proprement dite et le discours rapporté.

On pourra ajouter que contrairement à certains préjugés, la littérature populaire doit souvent son succès au fait qu'elle satisfait la *libido sciendi* des lecteurs. Nombre de lecteurs déclarent en effet apprécier le genre du roman policier parce qu'il leur fait découvrir des mondes qu'ils ne connaissent pas.

Cependant, il faut ajouter que cette présence du monde et d'autrui en littérature ne concerne pas seulement le roman qui a en quelque sorte vocation à les accueillir. Des œuvres au fort coefficient intime affichent leur intérêt pour autrui : est-il besoin de rappeler la célèbre apostrophe de Victor Hugo dans la préface des *Contemplations* : « Insensé qui crois que je ne suis pas toi ! » ? Et même la plus narcissique des écrivains qui a consacré son œuvre à raconter et re-raconter sa vie, Marguerite Duras, ouvre l'espace de ses récits à cet ailleurs qu'est l'Indochine où elle situe plusieurs de ces romans.

On imagine aisément néanmoins que ni le monde, ni ceux qui l'habitent ne pénètrent l'œuvre littéraire sans subir de déformation, et pas un historien ne peut évidemment prendre pour argent comptant ce que Balzac ou Zola écrivent de la France du XIX^e siècle, ce que Duras dit de l'Indochine.

II/ Le monde et l'autre : les faire siens, se les approprier, les transformer

Que l'écrivain s'approprie le monde qu'il invite dans son œuvre relève aussi de l'évidence.

Peut-on soutenir que Racine parle de la Judée lorsqu'il évoque Césarée ? Les célèbres vers d'Antiochus :

« *Dans l'Orient désert, quel devint mon ennui !
Je demeurai longtemps errant dans Césarée,
Lieux charmants où mon cœur vous avait adorée.* »

valent plus pour tout ce qu'ils suggèrent de souffrance désolée, de déploration douloureuse que pour ce qu'ils révèlent sur les lieux géographiques. On imagine que le lecteur n'est pas apte à identifier Césarée qui lui semble plutôt une ville féminine possédée par César. Ce que donne alors l'écrivain à partager n'est plus une géographie au sens propre du terme, mais un espace déformé par le prisme de l'œuvre.

De même, si dans *Béatrix* de Balzac, Guérande se trouve au bord de la mer et si Le Croisic ressemble à Venise plus qu'à une cité bretonne, c'est parce que ce roman restitue les amours italiennes et les relations complexes entre George Sand, Marie d'Agoult et Frantz Liszt... Que le lecteur utilise cette œuvre comme un guide touristique, il se trouvera bien étonné que Guérande ne soit pas une station balnéaire. C'est que, comme l'a montré Gilbert Durand à propos de Stendhal, la géographie devient en littérature un espace mythologique propre à véhiculer des perceptions déformées par les émotions. Ce que l'écrivain donne alors à partager du monde qu'il a intégré à son œuvre n'est pas, comme on pourrait l'imaginer, un ensemble d'informations, mais une représentation, une re-modélisation du réel dont il faut redéfinir les données.

Cette re-présentation est à l'origine de bien des malentendus et de la condamnation par le grand public des peintres qui ont suivi Bonnard dans ses efforts pour rendre compte de l'espace appréhendé dans la durée, en intégrant les mouvements et les réorientations du regard de celui qui s'y inscrit.

Dans le champ littéraire, le poète est certainement celui qui accomplit le plus de transformations de cet ordre, car les voyages auxquels il invite ont pour véhicule la figure remarquable qu'est la métaphore ; celle-là crée des rapprochements inattendus, opère des métamorphoses surprenantes et parfois déconcertantes. André Breton, dans le *Manifeste du surréalisme*, en fait l'apologie, et argumente ainsi : « C'est du rapprochement en quelque sorte fortuit des deux termes qu'a jailli une lumière particulière, lumière de l'image, à laquelle nous nous montrons infiniment sensibles. La valeur de l'image dépend de la beauté de l'étincelle obtenue ; elle est, par conséquent, fonction de la différence de potentiel entre les deux conducteurs. » Comme l'explique Paul Ricoeur dans *La métaphore vive*, les deux réalités (le comparé et le comparant) sont affectées par le rapprochement et tous les repères du lecteur ont alors des chances d'être altérés. Le risque de ne plus pouvoir « partager » évoqué dans la citation est ici bien réel, et l'on a évidemment souvent souligné que l'écueil de la poésie surréaliste est l'hermétisme.

Sans doute d'ailleurs le risque de rejet est-il plus fort encore lorsque ce n'est pas le monde, mais l'autre, tel que l'écrivain l'a incorporé à son œuvre, qui subit ainsi bon gré mal gré des transformations. Lorsqu'Aimé Césaire, dans *En guise de manifeste littéraire* qui conclut le *Cahier d'un retour au pays natal*, évoque l'Autre par excellence, le colon et le monde qu'il a colonisé, il ne se fait pas faute d'insister sur ce qu'il dénigre : le Blanc, à la face butyreuse, et l'adjectif « butyreux », dans sa rareté, sa préciosité, ne fait pas que dire une couleur péjorative, jaune huileux, il affiche la manière dont le Noir qui revendique sa « négritude » s'est approprié la langue des Francs, en a fait son miel, la parle mieux que l'homme de la métropole et la lui restitue revivifiée par la haine. On comprend bien alors le risque que court Césaire : celui de ne pas être compris, d'être perçu comme le poète de la rupture qui brutalise la langue de ceux qui le publient.

Qu'un lecteur malmené puisse se sentir perdu de vue, oublié par l'artiste n'est cependant pas à prendre comme l'effet d'une déclaration de guerre. Le cas de Césaire en est un très bon exemple : l'écrivain ne fait pas sécession et revendique la culture française de même que le maire de Fort-de-France ne réclame pas l'indépendance, bien au contraire. Le lecteur français reste de fait l'horizon du texte.

Mais contrairement à l'auteur de la citation, nous ne pensons pas que l'écrivain puisse reconquérir cet « Autre » qu'il a brutalisé par le compromis, la négociation, la tractation. Cette approche concerne plus l'enseignant, le passeur, dont les fonctions de médiation sont essentielles mais dont l'artiste peut difficilement prendre la charge, au moment même où il fait œuvre de « reconfiguration » de ce qui était familier au lecteur. Il faut selon nous qu'il

suscite chez le lecteur déstabilisé plus que « l'amour du monde », le désir du monde et de l'Autre tels qu'il les a reconsidérés.

III/ Garder l'autre comme horizon du texte : respecter ses désirs / renouveler ses désirs ?

Même la poésie la plus « hermétique », même les écrivains auxquels on reproche de pratiquer l'art pour l'art sont loin d'être en rupture de ban. Si l'on pense à l'œuvre de Mallarmé, on se doit d'évoquer l'enjeu que se donne l'écrivain symboliste : il s'agit avant tout de révéler le mystère du monde, cette part d'inconnu qui en fait la beauté idéale. Si l'écriture se charge de maints secrets, de maintes difficultés, c'est parce qu'elle doit nous faire tendre vers l'élixir du monde : l'Azur qui hante le poète doit nous hanter nous aussi. Nous devons être fascinés par sa couleur profonde, par l'élévation à laquelle il invite comme nous sommes intrigués par le secret de ce mot exotique et du z qui en signe l'étrangeté. L'étrangeté même est ce qui le rend désirable. Car le bleu n'est qu'une couleur familière sans intérêt particulier, intégrée –telle que– à la poésie, elle ne serait que banale et fade ; devenue « azur » elle suscite l'envie et change l'orientation de notre regard. Elle lie dès lors les lecteurs dans une même volonté d'échapper au monde sordide que le poète a sublimé au creuset qui transforme le plomb en or.

Idéologiquement parlant, l'artiste se charge alors de la haute mission de « ravir » le public, pour l'élever vers un idéal auquel la beauté donne forme, et qui n'est pas sans rappeler le *kalos kagathos* des Grecs anciens. Mais paradoxalement, la démarche d'élévation ne fonctionne pas comme une condamnation de ce qui nous entoure. La banalité du monde n'est pas réprouvée, interdite d'œuvre d'art, elle est transfigurée : qu'on pense par exemple à Ponge et à son « parti pris des choses » qui propose une transmutation de même type. Plus encore, ce qu'il y a de sordide dans le monde et dans l'homme est accepté par l'artiste qui n'hésite pas à les intégrer à son univers et à les y réévaluer : Victor Hugo a suffisamment clamé son attention pour le laid, pour l'araignée et pour l'ortie.

Reste à saisir alors de quel levier l'écrivain dispose pour que le lecteur ne soit pas repoussé, voire dégoûté par les visions du monde et de l'homme qui lui sont proposées et qui ne correspondent pas à ce qu'il a l'habitude d'apprécier. Quels seront les ressorts par lesquels l'artiste éprouvera le désir de son lecteur.

On se contentera ici de présenter quelques pistes et pour cela on reviendra d'abord aux deux écrivains qui font figure de réalistes par excellence.

Que fait donc Zola dans *La Bête humaine* ? Il semble nous proposer un roman du rail, une monographie des chemins de fer qui nous mène de Paris au Havre et du Havre à Paris. Sans doute. Mais il nous invite surtout à découvrir en nous des pulsions inquiètes, à nous faire partager le désir de tuer de Roubaud, de Jacques, de Flore, de Misard... et à nous en purger, parce que la vie sociale ne peut résister à la violence meurtrière et qu'il faut libérer les membres de la société de ce penchant criminel. En nous faisant partager ces pulsions, Zola réussit donc à nous les rendre étrangères et joue un rôle essentiel au bon fonctionnement de la société. Et ce que désire le lecteur c'est de se débarrasser du tourment du meurtre qui parfois le taraude.

Que fait donc Balzac dans *La Recherche de l'Absolu* ? Il semble nous présenter avec *réalisme* Douai, les Flandres et leur univers pittoresque, la chimie et les inventions toutes récentes de Berzélius dont il retranscrit les expériences sur la décomposition de l'azote. Sans doute. Mais il nous demande surtout de réfléchir sur le principe du monde, sur cet Absolu qui en expliquerait toutes les catégories et qui unifierait aussi bien la nature que la société. Le mythe de la pierre philosophale qui en a motivé plus d'un depuis « la nuit des temps » vient soutenir l'effort du lecteur, alimente sa réflexion et véhicule de façon métaphorique la croyance en une Création qui ferait l'économie de Dieu. Le désir est alors

celui de tout démiurge potentiel qui est capable de faire la part des choses entre le rêve qui l'anime et la réalité qu'il connaît.

La littérature a ainsi la capacité de donner place aux absents, comme le fait Jérôme Ferrari dans son dernier ouvrage (*Le sermon sur la chute de Rome*) en ouvrant son récit par la description d'une photo de famille sur laquelle il manque quelqu'un, elle a le pouvoir de rendre vie aux défunts, comme le fait Roland Barthes dans *La Chambre claire*...

Ce que peut la littérature est essentiel parce que le mouvement qu'elle propose est une marche vers la dernière page sans qu'on connaisse le but, elle fait avancer le lecteur, elle le fait aller de l'avant par la seule force d'un désir qui n'est pas tourné vers une fin précise. Elle est pure démarche, comme nous le suggère la fable qui est au centre de *La Vie Mode d'emploi* : Bartlebooth rapporte de ses voyages des aquarelles (c'est sa manière d'intégrer le monde à son univers), il demande à Gaspard Winckler de les transformer en puzzle (c'est sa manière d'intégrer l'autre à son univers), puis une fois les puzzles reconstitués, il les renvoie là où ils ont été peints, c'est sa manière d'inviter le lecteur à partager sa vision de la vie : se consacrer à une œuvre qui ne sert éventuellement à rien.

La littérature se doit donc d'intégrer le monde et l'Autre. C'est même ce qui justifie qu'on l'enseigne du premier cycle jusqu'au baccalauréat comme un moyen de les faire découvrir aux élèves. Mais la littérature intègre le monde et l'Autre sans se satisfaire de leurs qualités et de leurs défauts, sans craindre de les remettre en cause, s'emparant de repères connus pour les faire évoluer, pour les déplacer. Loin d'être conservatrice, elle suscite le désir, désir d'elle-même, mais aussi désir de ce qu'elle peut proposer, aussi invraisemblable, aussi irréaliste que cela soit. La littérature favorise alors un lien social dynamique, propre à fluidifier la société et à lui proposer une vision d'elle-même qui l'aide à bouger sans la déstabiliser, qui l'aide à s'inventer sans fixer arbitrairement ce vers quoi elle se projette.

Anne Armand

RAPPORT SUR L'ÉPREUVE DE LANGUES ET CULTURES DE L'ANTIQUITÉ

Sujet 1 – majeure grec – mineure latin

La partie A est notée sur 12 points, la version sur 8 et le commentaire sur 4. La version de la partie B est notée sur 8. Il est recommandé aux candidats de bien répartir leur temps et de ne négliger aucun des trois exercices.

Partie A – Version grecque accompagnée d'une question (12 points)

Le sujet de cette année était un extrait de la *Seconde Philippique* de Démosthène (§ 6-13 pour l'ensemble du texte, § 10-11 pour la version), datée de 344-343 avant J.-C. Nous proposerons ici une traduction de ce texte accompagnée d'une indication ou d'une analyse des principales difficultés rencontrées par les candidats.

Καὶ ταῦτ' εἰκότως καὶ περὶ ὑμῶν οὕτως ὑπέλιπε καὶ κατ' Ἀργείων καὶ Θηβαίων ὡς ἐτέρως, οὐ μόνον εἰς τὰ παρόνθ' ὀρών, ἀλλὰ καὶ τὰ πρὸ τούτων λογιζόμενος.

Traduction proposée : « Et cela, c'est à bon droit qu'il le pense ainsi de vous, et qu'il juge autrement des Argiens et des Thébains, car il ne regarde pas seulement le présent, mais il tient compte aussi du passé. »

Il fallait bien percevoir ici le parallélisme entre καὶ περὶ ὑμῶν οὕτως et καὶ κατ' Ἀργείων καὶ Θηβαίων ὡς ἐτέρως, avec ταῦτ' εἰκότως... ὑπέιληφε en facteur commun sur ces deux groupes, et comprendre Philippe comme sujet du verbe ὑπέιληφε, et non pas ταῦτα, comme l'ont pensé à tort plusieurs candidats. L'adverbe εἰκότως a ici le sens de « à bon droit », « à juste titre », « avec raison » ; une traduction par « avec vraisemblance » était en revanche fautive. Pour le verbe ὑπέιληφε, il convient de rappeler aux candidats que le parfait grec dénote le plus souvent le résultat présent d'une action passée, et se traduit donc généralement, selon que l'accent est mis sur ce résultat présent ou sur l'action passée qui y a abouti, par un présent ou par un passé composé. Dans ce passage, le présent convenait bien mieux que le passé composé ; le passé simple, utilisé dans quelques copies, a été fortement sanctionné. On rappellera également la valeur circonstancielle du participe apposé (ὄρων, λογιζόμενος), que la traduction doit rendre (en l'occurrence, il s'agit d'une valeur causale) ; pour λογιζόμενος, des traductions comme « tenir compte de », « prendre en compte », « considérer », « méditer » ont été acceptées, mais des traductions par « calculer » ou « conjecturer » étaient inexactes. Il fallait éviter de traduire la préposition εἰς par « vers » si cette traduction était lourde (« voir vers » a été sanctionné), et reconnaître l'opposition entre τὰ παρόνθ' « le présent » et τὰ πρὸ τούτων « le passé ».

Εὕρισκει γάρ, οἶμαι, καὶ ἀκούει τοὺς μὲν ὑμετέρους προγόνους, ἐξὸν αὐτοῖς τῶν λοιπῶν ἄρχειν Ἑλλήνων ὥστ' αὐτοὺς ὑπακούειν βασιλεῖ

Traduction proposée : « De fait, il trouve, je pense, et il apprend que vos ancêtres, alors qu'il leur était possible de commander au reste des Grecs sous réserve d'obéir eux-mêmes au Roi, »

La difficulté principale de ce passage était de reconnaître la construction des formes verbales εὕρισκει et ἀκούει : il s'agissait de la construction avec proposition participiale qui est caractéristique des verbes de perception. Cette difficulté se retrouvait dans tout le reste de la version : les six participes ἀνασχομένους, προελομένους, ὑπομείναντας, πράξαντας, συστρατεύσαντας et ἐναντιωθέντας dépendaient ainsi de εὕρισκει et ἀκούει. Des traductions de ἀκούει τοὺς μὲν ὑμετέρους προγόνους par « il entend vos ancêtres » ont donc conduit, dans certaines copies, à toute une série de contresens dans la suite du texte. Le jury s'est naturellement efforcé, lors de la correction des copies où les propositions participiales n'avaient pas été reconnues, de faire la part entre les fautes qui étaient la stricte conséquence de cette erreur (et qui, en règle générale, n'ont donc pas été doublement sanctionnées) et celles qui en étaient indépendantes.

Le verbe ἀκούει avait ici le sens d'« entendre dire », « apprendre », et non pas simplement celui d'« entendre ». Les trop nombreuses traductions de ὑμετέρους par « nos » au lieu de « vos » ont naturellement été sanctionnées. La construction de ἐξὸν + infinitif (« alors qu'il était possible / permis ») a souvent été mal comprise : il serait bon que les candidats au CAPES soient informés de l'existence de l'accusatif absolu, ce qui ne semble pas être toujours le cas. Τῶν λοιπῶν ne devait pas être séparé de Ἑλλήνων, et ἄρχειν, construit avec le génitif, avait le sens de « commander », « être maître de », et non pas celui de « régner

sur », et encore moins celui de « commencer ». Le syntagme ὡστ' αὐτοὺς ὑπακούειν βασιλεῖ a été l'occasion de nombreuses fautes de la part des candidats. Ὡστε a ici le sens de « dans des conditions telles que », et se laissait traduire heureusement par des locutions comme « à condition de », « sous réserve de », « pourvu que » (« si bien que », « de sorte que », « de manière à », « afin que » étaient fautifs). Αὐτούς devait être traduit (« eux-mêmes »), et le jury ne peut qu'inviter les candidats qui l'ont rendu par « ceux-ci » à revoir la syntaxe de αὐτός ; par ailleurs, une traduction par « en personne » n'était guère adaptée. Pour ce qui concerne le datif βασιλεῖ, qui dépend de ὑπακούειν, les confusions ont été nombreuses : il s'agissait du roi des Perses, qu'il convenait donc de traduire par « Roi », « Grand Roi » ou « grand roi », mais en aucun cas par « roi », qui était plus qu'ambigu (« un roi » a été encore plus lourdement sanctionné).

οὐ μόνον οὐκ ἀνασχομένους τὸν λόγον τοῦτον, ἠνίκ' ἦλθεν Ἀλέξανδρος ὁ τούτου πρόγονος περὶ τούτων κήρυξ, ἀλλὰ καὶ τὴν χώραν ἐκλιπεῖν προελομένους καὶ παθεῖν ὅτιοῦν ὑπομείναντας,

Traduction proposée : « non seulement ne supportèrent pas cette condition lorsqu'Alexandre, l'ancêtre de Philippe, vint comme héraut à ce sujet, mais préférèrent même quitter leur pays et consentirent à subir tous les sacrifices, quels qu'ils fussent, »

Λόγον devait être compris au sens de « condition », « clause », ou éventuellement « proposition » (des traductions par « discours », « propos », « paroles » n'ont pas été acceptées, et à plus forte raison des traductions par « opinion », « argument », « idée », « pensée », « raison », etc.) ; τοῦτον devait être traduit comme un adjectif démonstratif (et surtout pas possessif !). De fâcheuses confusions de ἠνίκα « lorsque » avec le verbe νικάω « vaincre » pouvaient raisonnablement être évitées. Une note précisait que τούτου renvoyait ici à Philippe. Il se trouve en outre qu'une traduction de τούτου par « de Philippe » était la seule qui pût être acceptée : « de celui-ci », « son », « de cet homme », etc., pouvaient être source de confusion avec le Grand Roi. Κήρυξ devait être bien rendu comme une apposition prédicative (« comme héraut »), et non comme épithète (« le héraut Alexandre »). Τὴν, dans τὴν χώραν, ne pouvait pas être simplement traduit par l'article défini du français, mais devait être rendu par un adjectif possessif. La fin de ce passage (παθεῖν ὅτιοῦν ὑπομείναντας) a été particulièrement mal comprise : ὑπομείναντας y est un participe dépendant de εὐρίσκει et ἀκούει, et est donc coordonné à προελομένους ; l'infinitif παθεῖν en dépend, et a pour complément d'objet direct ὅτιοῦν. Παθεῖν ne devait pas être compris comme coordonné à ἐκλιπεῖν, et donc comme dépendant de προελομένους, avec ὑπομείναντας apposé au sujet de παθεῖν.

καὶ μετὰ ταῦτα πράξαντας ταῦθ' ἅ πάντες μὲν ἀεὶ γλίσχονται λέγειν, ἀξίως δ' οὐδεὶς εἰπεῖν δεδύνηται,

Traduction proposée : « et après cela accomplirent des actes que tous, chaque fois, ont le vif désir de raconter, mais que personne n'a pu exprimer dignement »

La traduction de ce passage ne posait guère de difficultés, pour peu que les candidats aient bien analysé la fonction du participe πράξαντας (toujours dépendant de εὐρίσκει et ἀκούει), et qu'ils aient bien prêté attention à la corrélation μὲν... δέ..., qui indiquait clairement que le groupe ἀξίως δ' οὐδεὶς εἰπεῖν δεδύνηται faisait nécessairement partie de la proposition

relative introduite par ἄ. Il importait également d'insister sur le sens de γλίχομαι, qui ne signifie pas simplement « désirer », mais « désirer vivement ». La forme de parfait δεδύνηται se traduisait plus naturellement par un passé composé que par un présent ; le passé simple était totalement exclu. À propos de μέν... δέ..., il importe de préciser qu'une traduction extrêmement convenue comme « d'une part... d'autre part... » était à éviter, d'autant qu'elle ne rend nullement l'opposition entre les deux propositions où μέν et δέ se trouvent.

– διόπερ καὶ γὼ παραλείψω, δικαίως· ἔστι γὰρ μείζω τὰ κείνων ἔργα, ἢ ὡς τῷ λόγῳ τις ἂν εἴποι, –

Traduction proposée : « – c'est pourquoi moi aussi je les laisserai de côté, et à juste titre : les actes de ces héros sont trop grands pour que l'on puisse les exprimer par la parole –, »

Διόπερ devait être traduit fortement par « c'est pourquoi », « voilà pourquoi », « par conséquent », etc., et non pas simplement par « donc ». Καὶ γὼ (« moi aussi ») devait être traduit, mais une traduction par « moi » n'était pas suffisante ; une traduction par « moi-même » a été fortement sanctionnée. Pour δικαίως (« à bon droit », « à juste titre », « avec raison »), il fallait veiller à ce que la traduction soit différente de celle de εικότως dans la première phrase de la version. Il est inutile, et même incorrect en français, de traduire γὰρ par « en effet » si le point en haut qui précède a été rendu par les deux points du français. La construction μείζω... ἢ ὡς... « trop grands pour (que)... » a souvent été mal comprise ; le jury a toutefois accepté des traductions comme « plus grands que l'on ne saurait dire... », « plus grands que ce que... ». Le potentiel (ἂν εἴποι) devait être rendu (« pour que l'on puisse les exprimer », ou « pour pouvoir être exprimés ») ; des traductions du type de « pour qu'on les exprime » ou « pour les exprimer » devaient être sanctionnées, car elles correspondraient plutôt à un infinitif ou à une proposition infinitive du texte grec (cf. par exemple la *Syntaxe grecque* de Bizon, p. 178). Enfin, il fallait veiller à ce que la traduction de εἴποι corresponde à celle de εἰπεῖν (mais pas nécessairement à celle de λέγειν, le supplétisme entre le thème de présent et le thème d'aoriste pouvant se rendre par des lexèmes différents en français).

τοὺς δὲ Θηβαίων καὶ Ἀργείων προγόνους τοὺς μὲν συστρατεύσαντας τῷ βαρβάρῳ, τοὺς δ' οὐκ ἐναντιωθέντας.

Traduction proposée : « mais que quant aux ancêtres des Thébains et des Argiens, les premiers combattirent aux côtés du barbare, et les seconds ne s'opposèrent pas à lui. »

Le sens adversatif du premier δέ devait être rendu. Ce δέ répond au μέν de τοὺς μὲν ὑμετέρους προγόνους : il peut être important de prêter attention à ces particules, car reconnaître que ce δέ répondait à ce μέν aboutissait à ce résultat que l'on comprenait, par la même occasion, que l'on avait également affaire ici à des propositions participiales dépendant de εὐρίσκει et ἀκούει. Reconnaître cette construction impliquait en outre de faire commencer la traduction de ces propositions par « que », si du moins la construction retenue dans la traduction des propositions précédentes en demandait le rappel. Τῷ βαρβάρῳ se laissait traduire par un singulier de sens collectif ou par un pluriel. Enfin, non seulement la construction de συστρατεύσαντας, mais aussi celle de ἐναντιωθέντας avec le datif (τῷ βαρβάρῳ) devaient être reconnues.

D'une manière générale, il importe de conserver dans la traduction l'ordre des mots d'éléments coordonnés dans le texte grec. Cela était particulièrement nécessaire ici pour τοὺς

... Θηβαίων καὶ Ἀργείων προγόνους, que l'on ne pouvait guère rendre par « les ancêtres des Argiens et des Thébains » si l'on traduisait ensuite τοὺς μὲν... et τοὺς δέ... par « les premiers » et « les seconds » ! Néanmoins, cette consigne générale de traduction ne doit pas se transformer en un pur mécanisme, et l'on doit admettre et même quelquefois privilégier, dans certains contextes particuliers, une interversion de l'ordre des mots du texte grec dans la traduction. Cela se justifie notamment dans les syntagmes régis par la loi de Behaghel, ou « loi des membres croissants » (en allemand, *Gesetz der wachsenden Glieder*), selon laquelle des éléments brefs précèdent des éléments longs de même statut syntaxique. Par exemple, le français dit plus naturellement *les femmes et les enfants* (cf. l'expression *les femmes et les enfants d'abord* !) que *les enfants et les femmes*, tandis que le grec de Démosthène privilégie clairement l'ordre des mots παῖδες καὶ γυναῖκες (dix occurrences dans l'ensemble du corpus de Démosthène, dont une au nominatif, huit à l'accusatif et une au génitif, auxquelles il faut ajouter plusieurs tours comme πρὸς παίδων, πρὸς γυναικῶν et οὐδὲ τοῖς παισὶν αὐτῶν οὐδὲ ταῖς γυναιξίν) par rapport à γυναῖκες καὶ παῖδες (aucune occurrence chez Démosthène, mais on trouve une fois le nom de la femme en tête dans un syntagme γυναικας ἢ παιδί' αὐτῶν, où le nom des enfants n'est pas παῖδες, mais la forme trisyllabique παιδία). Il peut donc être préférable, lorsque le contexte des passages concernés ne s'y oppose pas par ailleurs, de traduire παῖδες καὶ γυναῖκες chez Démosthène par « les femmes et les enfants » plutôt que par « les enfants et les femmes ».

Notre proposition de traduction est donc la suivante :

« Et cela, c'est à bon droit qu'il le pense ainsi de vous, et qu'il juge autrement des Argiens et des Thébains, car il ne regarde pas seulement le présent, mais il tient compte aussi du passé. De fait, il trouve, je pense, et il apprend que vos ancêtres, alors qu'il leur était possible de commander au reste des Grecs sous réserve d'obéir eux-mêmes au Roi, non seulement ne supportèrent pas cette condition lorsqu'Alexandre, l'ancêtre de Philippe, vint comme héraut à ce sujet, mais préférèrent même quitter leur pays et consentirent à subir tous les sacrifices, quels qu'ils fussent, et après cela accomplirent des actes que tous, chaque fois, ont le vif désir de raconter, mais que personne n'a pu exprimer dignement – c'est pourquoi moi aussi je les laisserai de côté, et à juste titre : les actes de ces héros sont trop grands pour que l'on puisse les exprimer par la parole –, mais que quant aux ancêtres des Thébains et des Argiens, les premiers combattirent aux côtés du barbare, et les seconds ne s'opposèrent pas à lui. »

Question

Le traitement de la question posée dans cette épreuve du CAPES imposait, comme les années précédentes, de tenir compte des critères d'évaluation suivants. Du point de vue de la méthode, le jury attend des candidats non seulement qu'ils procèdent à une analyse du texte en fonction de la question posée (analyse qui doit reposer, autant que possible, sur des citations du texte grec), mais aussi qu'ils donnent préalablement des éléments de contextualisation du passage, tout en les orientant naturellement vers une réponse à la question posée ; l'introduction, où est également attendue une annonce claire du plan qui sera suivi par les candidats dans leur exposé, peut être le lieu privilégié pour cette mise en situation du passage. La notation tient également compte de la qualité du français et de la clarté de l'exposé.

L'ensemble du jury chargé de cette épreuve a constaté une nette progression par rapport aux années précédentes, de même (et peut-être plus encore) que pour la version, et ce rapport doit être l'occasion de s'en réjouir. Très rares ont été cette année les copies où le traitement de la

question se limitait à quelques lignes de réponse, et les problèmes dus à la paraphrase ont été bien plus réduits. En revanche, le jury aimerait trouver les années suivantes une nette amélioration de l'orthographe des candidats, dont les déficiences ne sont sans doute pas toujours dues à la durée de l'épreuve, mais ont vraisemblablement des racines plus profondes : pour prendre quelques exemples dans la réponse à la question comme dans la version, on a pu relever des coquilles comme *Thébeins*, *perspicassité*, *hérault* (muni dans bon nombre de copies d'un *l* dont on ne sait trop si l'ajout est dû à une mauvaise interprétation étymologique, peut-être par rapprochement avec *héraldique*, ou bien à une curieuse contamination avec le nom d'un département français, voire avec celui d'un homme politique contemporain), sans parler du traditionnel *celà* avec accent grave, des fautes d'accord, des cas de ponctuation aberrante, des accents omis, etc. On rappellera en outre que si le pluriel *aïeuls* existe bien, il ne doit être employé qu'au sens de « grands-parents » ; c'est donc le pluriel *aïeux* qui pouvait éventuellement être retenu ici pour traduire *πρόγονοι* (« ancêtres »). On aimerait également que le sentiment de hâte dans lequel beaucoup de candidats composent du fait de la durée de l'épreuve ne leur fasse pas oublier leurs rudiments d'histoire grecque au point d'oser écrire des phrases (heureusement rarissimes) telles que : « Démosthène écrit dans un contexte historique particulièrement guerrier, après la Guerre du Péloponnèse qui opposa les Grecs aux Perses », ou bien (dans la même copie !) : « le célèbre orateur athénien Démosthène s'attaque avec véhémence le [*sic*] roi perse Philippe de Macédoine » ; un autre candidat, dans l'enthousiasme de l'épreuve, s'est laissé aller à parler, quant à lui, d'un « contexte de domination romaine grandissante », peut-être dû au fait que les heures passant, il devenait urgent pour lui de passer à la version latine... Quoi qu'il en soit, le niveau monte, et le jury en a été des plus heureux.

A. Situation du texte (contextualisation)

Cette *Philippique* date de 344-343 avant J.-C., peu après la paix de 346 (paix de Philocrate, entre Athènes et ses alliés d'une part, et Philippe de Macédoine et ses alliés d'autre part). Démosthène avait accepté cette paix, mais quand Philippe eut gagné les Thessaliens et les Thébains, pénétré en Grèce centrale, détruit l'État phocidien et mis la Béotie entière sous la domination de Thèbes, il comprit que la paix de 346 ne saurait être autre chose qu'une trêve et que Philippe aspirait à devenir le maître de toute la Grèce, et donc qu'il était temps pour Athènes de se préparer à une nouvelle guerre. Il essaie ainsi, dans ce texte, de pousser ses concitoyens à agir, en mettant en œuvre un portrait à charge de Philippe.

B. Compréhension du texte

On proposera ci-dessous quelques éléments pouvant servir dans le cadre du commentaire. Pour simplifier la présentation, ils seront présentés de manière linéaire, mais il va de soi qu'un commentaire composé était parfaitement envisageable.

I. Entrée en matière (l. 1-12) :

- étonnement (encore non argumenté, mais qui fonctionne en quelque sorte comme un argument « psychologique ») face à tous ceux qui seraient d'avis que Philippe n'est pas une menace pour Athènes (l. 1-5 : εἴ τις... θαυμάζω « s'il est quelqu'un qui... je m'en étonne ») ;
- unité des Athéniens contre Philippe : d'emblée, Démosthène les considère comme unis, à travers le fait qu'il s'adresse à eux tous indistinctement (l. 6 : πάντων ὁμοίως ὑμῶν) ;

- fausse humilité de Démosthène (l. 9-12) : Démosthène fait comme si les Athéniens pouvaient encore choisir, de manière à les convaincre d'écouter ses raisons (il était bienvenu de parler ici de *captatio benevolentiae*).

Le procédé principalement employé ensuite repose sur la comparaison avec les Thébains (et plus lointainement avec les Argiens et les Messéniens), qui est favorable aux Athéniens.

II. Athéniens vs Thébains dans la politique actuelle (manifestations immédiates de la politique de Philippe, et examen de ses raisons secrètes, l. 13-39)

1) Évocation concrète des actes de Philippe après la paix de 346, et de son association avec les Thébains (l. 13-18).

Procédé oratoire utilisé : questions oratoires (τίνων ὁ Φίλιππος κύριος πρῶτον μετὰ τὴν εἰρήνην κατέστη; « De quoi Philippe, après la conclusion de la paix, s'est-il d'abord rendu maître ? » ; τί οὖν; πῶς τούτοις ἐχρήσατο; « Et quel usage en a-t-il fait ? » ; puis τί δήποτε; « Savez-vous pourquoi ? »). Dans la première question, ce qui importe n'est pas tant la réponse elle-même que le fait que répondre à cette question implique d'admettre d'une part que Philippe s'est rendu maître de quelque chose après la paix de 346, et d'autre part qu'il l'a fait « d'abord » (πρῶτον), ce qui implique que d'autres transgressions à la paix ont suivi.

2) Examen des raisons secrètes de Philippe (l. 18-39) : grandeur des Athéniens face à la soumission intéressée des Thébains ; cynisme de Philippe pour qui les peuples attachés à la justice ne peuvent être des alliés.

- description immédiate des intentions de Philippe : πρὸς πλεονεξίαν, οἶμαι, καὶ τὸ πάνθ' ὑφ' αὐτῷ ποιήσασθαι τοὺς λογισμοὺς ἐξετάζων καὶ οὐχὶ πρὸς εἰρήνην οὐδ' ἡσυχίαν οὐδὲ δίκαιον οὐδέν « visant à s'agrandir et calculant les moyens de mettre tout sous sa loi, sans le moindre souci de paix, de tranquillité ni de justice » (l. 20-22)

- Les Athéniens sont présentés comme suit : « attachés à la justice, décidés à éviter tout acte déshonorant, et de plus, capables de prévoir tout ce qui devrait être prévu, vous vous opposeriez à lui, s'il entreprenait rien de pareil, aussi énergiquement que si vous étiez en guerre avec lui ». Il s'agit là d'un moyen de montrer que se préparer à la guerre est inévitable, puisque cela fait partie des prévisions mêmes de Philippe, et que ces prévisions sont tout à l'honneur des Athéniens : cf. notamment la conclusion de ce passage, l. 36-39 (Ὁ καὶ μέγιστόν ἐστι καθ' ὑμῶν ἐγκώμιον, ὃ ἄνδρες Ἀθηναῖοι « Cela, c'est pour vous, Athéniens, le plus beau des éloges »). Cf. aussi un groupe apparemment aussi anodin (mais dont l'impact sur les auditeurs doit être d'autant plus fort) que τῇ μὲν ἡμετέρῃ πόλει καὶ τοῖς ἥθεσι τοῖς ὑμετέροις « notre ville et vos sentiments étant ce qu'ils sont » (l. 22-23) : ne pas résister à Philippe, ce serait renoncer à la nature même de la cité et de ses sentiments, qui font pourtant sa gloire.

- Inversement, le portrait des Thébains est fait comme celui d'un peuple intéressé, l. 32-36 : cf. ἀντὶ τῶν ἑαυτοῖς γιγνομένων « moyennant certains avantages ». D'où la préférence de Philippe : τὰ λοιπ' ἑάσειν ὅπως βούλεται πράττειν ἑαυτόν, καὶ οὐχ ὅπως ἀντιπράξειν καὶ διακωλύσειν, ἀλλὰ καὶ συστρατεύσειν, ἂν αὐτοὺς κελεύῃ « (les Thébains) lui laisseraient en tout le reste les mains libres, et bien loin de lui faire obstacle et de l'arrêter, ils feraient campagne à ses côtés, s'il les y invitait ».

III. Athéniens vs Thébains d'un point de vue plus général, qui tient également compte du passé, et en particulier des guerres médiques (l. 40-63) : les Athéniens défenseurs des « droits communs des Grecs » (τὰ κοινὰ δίκαια τῶν Ἑλλήνων, l. 41-42)

1) Entrée en matière (l. 40-46) : fidélité (εὐνοίαν) des Athéniens (μόνοι τῶν πάντων « seuls entre tous ») vs faveur et intérêt (χάριτος, ὠφελείας) des autres. Encore une fois, l'argument oratoire principal est le fait que ce ne serait pas Démosthène lui-même qui pousserait les Athéniens à se préparer à la guerre (il faut souligner l'effacement de Démosthène dans ce discours, qui répond à sa fausse humilité des lignes 9-12 : les faits parlent d'eux-mêmes), mais Philippe en personne, à la fois par ses actions et ses pensées sur la valeur morale des Athéniens. La seule intervention de Démosthène semble être de dire que Philippe pense cela « à bon droit » (εἰκότως, l. 45) : il faut souligner ici le fait que Démosthène apparaît en second plan par rapport à Philippe pour pousser les Athéniens à préparer la guerre.

2) Rôle du passé (guerres médiques), toujours présenté comme conçu par Philippe et non par Démosthène (l. 46-63) :

- Il faut souligner, en particulier, le fait que cette évocation est liée au présent à travers la mention de l'ambassade du roi de Macédoine Alexandre, l'ancêtre de Philippe (voir Hérodote, VIII, 140-143), qui s'était soumis aux Perses et fut envoyé aux Athéniens avant la bataille de Platées pour les inviter à traiter avec le grand roi ;

- Il s'agit là d'un topos dans l'art oratoire (notamment ταῦθ' ἅ πάντες μὲν ἀεὶ γλίχονται λέγειν, ἀξίως δ' οὐδείς εἰπεῖν δεδύνηται, – διόπερ κἀγὼ παραλείψω, δικαίως· ἔστι γὰρ μείζω τὰ κείνων ἔργα, ἢ ὡς τῷ λόγῳ τις ἂν εἴποι, – : cf. par exemple Isocrate, *Panegyrique d'Athènes*, 82 [μηδένα ... δυνηθῆναι ... ἀξίως τῶν ἐκείνοις πεπραγμένων εἰπεῖν ; cf. aussi Platon, *Ménéxène*, 239b-c]) ;

- Il importe de souligner aussi que l'opposition des peuples était comparable : Athéniens, vs Thébains et Argiens du côté du barbare (τῷ βαρβάρῳ, l. 62). C'est un moyen discret de signifier qu'à présent, le barbare, c'est Philippe (que les Athéniens ne sauraient donc laisser devenir le maître de la Grèce).

IV. Conséquences présentes de cet examen des guerres médiques (l. 63-85)

- justice du côté des Athéniens, soumission intéressée du côté des Thébains (l. 63-75) : c'est là la raison du choix de Philippe (cynisme de Philippe).

Cf. en particulier l. 65-70, où l'on a un choix clair entre τοῖς δικαίοις (« la justice ») et τῆς αὐτοῦ πλεονεξίας (« son ambition »).

- argumentation (à travers une question oratoire) pour montrer que Philippe ne cherche vraiment pas la justice (l. 76-85), avec reprise, aux l. 77 et 79, de l'opposition entre justice et πλεονεξία.

V. Conclusion

À travers ce portrait à charge de Philippe, tout se passe comme si ce n'était plus Démosthène qui demandait aux Athéniens de s'armer contre Philippe, mais Philippe lui-même.

Éric Dieu

Partie B – Version latine (8 points)

La version de la partie B est notée sur 8 points et s'insère dans l'épreuve de cinq heures, après la version grecque et le commentaire.

La version de cette année était empruntée au dialogue du *De Oratore* de Cicéron écrit au plus fort des rivalités politiques entre Milon et Clodius, en 55 av. J.-C., dans lequel il revient aux études théoriques de sa jeunesse sur l'art oratoire, en faisant dialoguer les orateurs de la première génération, Crassus et Antoine, sur la conception de l'éloquence idéale. L'extrait

proposé évoque l'opinion d'Antoine, qui renchérit sur l'argumentation de Crassus, évoquant le trac naturel des meilleurs orateurs au moment de prendre la parole devant un auditoire critique dont ils doivent provoquer l'admiration. Antoine évoque l'excessive sévérité des auditeurs à l'encontre de l'orateur, conscient de la difficulté de sa tâche, par rapport à la bienveillance du public à l'égard des acteurs au théâtre. La comparaison entre l'orateur et l'acteur, implicite dans la dernière phrase, renvoie à l'*actio*, partie de la rhétorique dont les rhéteurs et les professionnels des arts du spectacle se partagent la pratique.

La version ne comportait pas de réelles difficultés mais exigeait de la part des candidats d'être exacts et précis pour traduire les tours syntaxiques usuels dans la période cicéronienne. Les connaissances syntaxiques, l'aisance de l'analyse et de la traduction ont départagé les candidats. Le jury a regretté la présence de quelques copies inachevées ou alarmantes.

Avant d'examiner le texte de la version, rappelons quelques principes généraux.

Il faut tout traduire (les passages omis coûtent beaucoup de pénalités) et la version est avant tout une épreuve d'exactitude et de précision. Le jury doit pouvoir être sûr que la traduction qu'il lit reflète une compréhension nette de la structure de chaque phrase, ce qui exige de la part des candidats une solide connaissance de la syntaxe et de la morphologie. Le jury a regretté l'ignorance de tours usuels tels que *quod* suivi du subjonctif, *ne* introduisant les complétives au subjonctif, après les verbes de crainte, la construction des relatives, l'usage du subjonctif dans le style indirect et la concordance des temps, l'identification des temps qu'une lecture trop rapide conduit à confondre (i nfinitifs parfaits, subjonctifs plus que parfaits).

Il convient avant tout dans cette troisième partie de l'épreuve de prendre le temps de lire et relire plusieurs fois le texte. Si les candidats dans l'ensemble ont bien tenu compte des éléments mis à leur disposition (le titre, le chapeau introductif), ils n'ont pas pris le temps de bien repérer le style indirect, attendu dans un passage de dialogue qui réécrit les opinions des interlocuteurs. Plusieurs lectures étaient donc nécessaires pour repérer la progression du texte marquée par les constructions et leur enchaînement, le parallélisme des propositions dans la deuxième phrase du texte. Aussi une solide connaissance de la grammaire et des outils syntaxiques sert-elle aussi dans la première lecture méthodique du texte.

Enfin, la traduction est aussi une épreuve de rédaction d'un texte qui ne saurait se réduire à une traduction littérale sans grand sens, ou à suivre l'ordre des propositions en latin. La réécriture de la période n'est pas aisée, mais dans le cadre d'un concours d'enseignement, l'expression, l'usage du subjonctif et de la concordance des temps en français, l'orthographe sont pris en compte de manière non négligeable dans le barème.

En suivant le fil du texte, revenons sur les principaux points que la correction des copies nous incite à éclaircir.

1^{ère} phrase (1-2)

Tum Antonius : Saepe ut dicis, inquit, animaduerti, Crasse, et te et ceteros summos oratores, quamquam tibi par mea sententia nemo umquam fuit, in dicendi exordio permoueri

Si la construction de la proposition infinitive, complément objet du verbe *animaduerti* a été bien vue, c'est un manque d'attention à la morphologie qui caractérise la traduction de ces lignes. Rappelons que *animadverti* est un parfait de première personne et non un présent de deuxième personne.

Dans l'expression très usuelle *in dicendi exordio*, que l'on trouve fréquemment dans un traité de rhétorique, les candidats ont trop souvent omis de traduire le gérondif, ou lui ont donné parfois une valeur d'obligation, « dans le discours que vous devez prononcer », qu'il n'a pas dans ce tour syntaxique.

Plus révélateur d'une absence de lecture précise du texte est l'emploi erroné du pronom de la première personne pour caractériser le discours comme dans la traduction : « lorsque j'ai commencé le discours ». Le sujet du verbe infinitif *permoueri* est l'expression *et te et ceteros summos oratores*. L'attention à l'emploi de *et... et* (« à la fois ... et », « aussi bien ...que », qui englobe à la fois Crassus et l'ensemble (sens de *ceteri* : « tous sans exception, tous les autres ») des plus grands orateurs (*summos* est un superlatif), aurait permis aux candidats de comprendre que tous les meilleurs orateurs étaient saisis de trac, quand ils prenaient la parole. En revanche, nous avons rencontré dans bon nombre de copies le souci de traduire le suffixe *per* qui indique un excès d'émotion dans le dérivé *permoueri*.

Le tour syntaxique concessif *quamquam... fuit* a été bien identifié ; toutefois l'attention au cas et à la nature des mots aurait permis à certains candidats de ne pas faire de *mea sententia*, à l'ablatif circonstanciel, « à mon avis », le sujet de *fuit*, en omettant de traduire le pronom indéfini *nemo* « personne ».

Traduction proposée : « Antoine dit, alors, : « J'ai souvent remarqué, comme tu le dis, Crassus, que toi comme tous les autres orateurs éminents, même si, à mon avis, personne n'a jamais été à ta hauteur, étiez très émus au début d'un discours. »

2^{ème} phrase - 1^{er} segment (l.2-6)

Structure d'ensemble : la phrase débute par l'emploi du relatif de liaison (*cuius rei*) et la subordonnée circonstancielle temporelle introduite par *quom* (mal identifiée dans les mauvaises copies), qui régit le verbe au subjonctif imparfait *quaererem*, se poursuit par une interrogative indirecte *quidnam esset*, qui développe le substantif *causam* précédant la subordonnée, elle-même régissant une interrogative indirecte explicitant la cause, objet du questionnement du dialogue, *cur...ita pertimesceret* ; elle énonce, enfin, la proposition principale dont le verbe est *inueniebam*. La deuxième partie de la phrase développe les deux raisons à l'origine du trac, par un balancement syntaxique d'une part, introduit par *unam, altera* (phrase 3), et un parallèle des constructions syntaxiques, d'autre part. Le pronom *unam* est développé par la relative (*quod intellegerent*) au subjonctif de discours indirect, dont le sujet du verbe est *ei*, lui-même développé par une relative *quos docuisset* ; ce même verbe *intellegerent* régit la proposition infinitive *nonnumquam ..eventum... procedere*

Reprenons la phrase par séquences.

Cuius quidem rei quom causam quaererem, quidnam esset cur, (l3)

Quidem a une valeur de renchérissement et non d'opposition. *Cum* avec le subjonctif imparfait du subjonctif a pour valeur de caractériser la situation « comme, lorsque, alors que » et non la seule valeur causale « puisque » comme nous l'avons parfois trouvé. Il convient de traduire le subjonctif imparfait par un imparfait de l'indicatif et non par un conditionnel. Rappelons que l'interrogative indirecte en français n'inverse pas le sujet. Enfin le jury n'a pas hésité à bonifier une traduction élégante du jeu d'expansion stylistique des subordonnées.

Ut in quoque oratore plurimum esset, ita maxime is pertimesceret, (l3-4)

Bon nombre de candidats ignorent le tour *ut quisque* et le superlatif (*plurimum*), *ita maxime*, en corrélation (« plus...plus) ou ont fait un mauvais choix dans les traductions proposées

dans le Gaffiot « dans la mesure où chacun ». Le jury a bonifié la traduction de la valeur du préfixe à valeur intensive dans le dérivé *pertimesceret*.

Has causas inueniebam duas (14)

Le déterminant *has* a été, dans certaines copies, omis. Il a valeur d'annonce, mais il convient de le traduire, à la différence de *is* annonçant un *ut* explicatif.

Traduction proposée : « Comme je cherchais précisément la cause de cette émotion, la raison pour laquelle, plus l'orateur avait de la valeur, plus il ressentait fort le trac, je trouvais ces deux raisons. »

2^{ème} phrase - 2^{ème} segment (14-6)

unam quod intellegerent (14)

Bon nombre de candidats n'ont pas identifié le tour syntaxique de *quod* suivi du subjonctif pour rapporter la pensée de quelqu'un, en l'occurrence la découverte d'Antoine, énoncée sous forme de maxime, et qui développe de surcroît le pronom *unam* dont il convenait de rendre avec précision le sens (la première) par opposition avec *altera* au début de la phrase suivante (17). Le subjonctif imparfait du verbe *intellegerent* ne peut donc pas se traduire par un conditionnel, et moins encore par un présent de l'indicatif.

Ei quos usus ac natura docuisset (5)

Il convenait dans cette séquence de bien identifier les cas (accusatif du relatif, nominatif de *natura*). Ce substantif a très souvent été pris pour un ablatif, par des candidats ignorant que le verbe s'accorde avec le sujet le plus proche. Le subjonctif de *docuisset* s'explique par l'emploi de ce mode à valeur de subordination dans le style indirect. Il faut le traduire par un indicatif et respecter son temps (plus-que-parfait et non passé composé). Précision supplémentaire : *natura* désigne l'ensemble des connaissances de la nature, en regard du programme théorique de l'éloquence idéale, selon Crassus. Toutefois, le jury a accepté la traduction du terme par « nature », mais non celle par « le naturel ».

Nonnumquam summis oratoribus non satis ex sententia euentum procedere ; (5-6)

Cette proposition infinitive, complément d'objet de *docere* a donné lieu à de nombreux contresens. Le sujet du verbe à l'infinitif est *euentum* et non son complément d'objet comme dans la traduction « prévoir le résultat de la plaidoirie ». Le verbe *procedere* en relation avec le tour prépositionnel *ex sententia* dont le sens exprime l'idée de volonté ou de désir », bien explicité dans le Gaffiot « selon les vœux », « à souhait », signifie donc « avoir telle ou telle issue, tel ou tel succès ». De fait le Gaffiot donnait la traduction de ce tour. Nous invitons les candidats à lire toutes les acceptions des termes pour pouvoir faire le bon choix du sens en fonction du contexte. *Eventus*, comme l'indique clairement le dictionnaire, a le sens de « résultat ».

Traduction proposée de ce segment : « La première : ceux que l'expérience et la connaissance de la nature avaient instruits savaient que, parfois, même les très bons orateurs ne remportaient pas assez le succès escompté. » (4-6)

2^{ème} phrase - 3^{ème} segment (6-7)

Structure générale : *ita non iniuria...timere* : principale à l'infinitif de style indirect, dont le verbe de crainte régit une complétive au subjonctif introduite par *ne* (*ne ... accideret*), et dont le verbe a pour sujet le pronom anaphorique *id*. Le référent du pronom anaphorique a donné

lieu à de mauvaises identifications dans bon nombre de copies : il est l'antécédent du relatif *quod*, qui introduit la relative au subjonctif *quod...posset accidere*.

Reprenons par séquences.

ita non iniuria ...timere

Le verbe à l'infinitif de style indirect judicieusement traduit par un indicatif a été bonifié par le jury. Une mauvaise analyse du cas d'*injuria* à l'ablatif a conduit certains candidats à en faire le complément du verbe *timere*, ce qui constitue un contresens : « ils ne redoutent pas l'injustice » ; Antoine, en effet, dans la phrase suivante évoque combien les auditeurs des orateurs sont moins bienveillants à leur égard qu'ils ne le sont pour d'autres professionnels. La négation par sa place dans la phrase porte, donc, sur le nom *iniuria*. Rappelons enfin que ce terme fait partie des faux-amis connus.

Quotiescumque dicerent (16)

Le verbe *dicerent* signifie « prendre la parole » en contexte : il s'agit de le mettre en relation avec *in dicendi exordio* du début de la version. Nous invitons les candidats à rester vigilants jusqu'à la fin de la version.

Id quod aliquando posset accidere (16-7)

La traduction de la relative a donné lieu à de nombreuses erreurs de construction, par suite d'une interprétation erronée du référent de *id*, qui reprend en anaphore la proposition temporelle précédente. Le pronom *quod*, polysémique, a été indûment traduit par « parce que ». La progression de l'argumentation incite à comprendre la crainte réelle de l'orateur de voir arriver l'occasion précise d'une moins bonne performance, à l'origine du trac de l'orateur. Ainsi, la relative est sujet du verbe *accideret* du segment suivant. *Aliquando* a le sens de « parfois » comme l'explique l'article du dictionnaire : « il arrive parfois ».

Ne illo ipso tempore accideret (17)

Nous incitons les candidats à revoir la construction des complétives après les verbes de crainte : l'ignorance de la syntaxe des verbes de crainte a conduit à des constructions erronées qui s'enchaînent. Enfin le déterminant *ipso* ne doit pas être confondu avec *eodem*.

Traduction proposée : « Ainsi, à juste titre, ils craignaient que, toutes les fois où ils prenaient la parole, ce qui pouvait arriver parfois ne se produisît à ce moment précis. »(16-7)

3^{ème} phrase (7-10)

Altera est haec, de qua queri saepe soleo (7-8)

L'évocation de la deuxième cause est mise en valeur par le changement de système des temps au présent d'énonciation : *est, soleo*. La concordance des temps se fait par rapport aux temps du discours ; en l'occurrence dans le texte, il faut traduire le parfait de l'indicatif et de l'infinitif par un présent et un passé composé. *Haec* est l'antécédent du relatif à l'ablatif dans le tour prépositionnel (*de qua*), qui est complément du verbe à l'infinitif *queri*. Ce déponent a été analysé, à tort, comme un passif ou un verbe conjugué à la première personne (« j'entends des plaintes »).

Ceterarum homines artium spectati et probati, si quando aliquid minus bene fecerunt quam solent (8-9)

C'est le sens général des participes passés apposés et la construction du génitif complément du nom à valeur partitive qui ont posé le plus de problème aux candidats. Il fallait comprendre que les autres professionnels jouissent d'une approbation et d'une considération que n'ont pas les orateurs pour leur performance. *Spectati* signifie « considéré, en vue », sens explicité dans le Gaffiot. *Artium* ne désignait pas les qualités mais les arts. Enfin il convient d'explicitier le sens de *ceteri*, dont le sens est différent du pronom *alii*, et signifie « tous les autres arts sans exception ». La subordonnée circonstancielle de condition n'a pas posé de difficultés aux candidats, hormis la traduction du parfait *fecerunt* qu'il y a lieu de traduire par un passé composé. *Quando* signifie « parfois » en contexte.

Aut noluisse aut ualitudine impediti non potuisse consequi id quod scirent putantur (9-10)

Il fallait reconnaître l'emploi du passif impersonnel construit avec l'infinitif complément, soit ici les deux infinitifs coordonnés par *aut...* *aut*: *noluisse*, *potuisse*. Le jury a regretté la mauvaise identification des temps parfaits de ces infinitifs. *Impediti* est un adjectif attribut au sujet de *putantur*, à savoir le groupe nominal *ceterarum homines artium* du segment précédent. Le déponent *consequi* à l'infinitif est complément d'objet des deux infinitifs parfaits et signifie au sens littéral « obtenir ce résultat », explicité dans le Gaffiot. Ce verbe est suivi de la proposition relative *quod scirent* qui développe *id*. Il fallait comprendre *scirent* comme « ce qu'ils savaient faire », soit « une performance qu'ils savaient faire ». Le jury a, bonifié les traductions élégantes de cette phrase qu'il a lues dans de nombreuses copies.

Traduction proposée : « La deuxième raison, dont j'ai coutume de me plaindre souvent, est la suivante : si dans tous les autres arts, les hommes en vue et reconnus ont fait moins bien que d'ordinaire, ils passent pour n'avoir pas su ou bien avoir été empêchés, pour raison de santé, de réaliser ce qu'ils savaient faire. » (17-10)

Rappelons, pour finir, qu'un exercice de version latine exige des connaissances en latin, une maîtrise parfaite de la langue française mais aussi des qualités de traducteur. Le jury s'est plu à lire plusieurs copies faisant preuve de toutes ces compétences : le texte, bien compris, y était précisément traduit, et même avec élégance, ce qui n'était pas aisé, vu la redondance des marques syntaxiques au sein de la période cicéronienne.

Sabine Willem-Auverlot

Sujet 2 : Dominante latin – mineure grec

La partie A est notée sur 12 points, la version sur 8 et le commentaire sur 4. La version de la partie B est notée sur 8. Il est recommandé aux candidats de bien répartir leur temps et de ne négliger aucun des trois exercices.

Partie A - Version latine accompagnée d'une question (12 points)

Le texte proposé cette année était extrait du *Curculio* de Plaute. L'intrigue de cette comédie est traditionnelle : un jeune homme, Phédrome, est amoureux d'une jeune fille, Planésie, propriété d'un proxénète, Cappadox, qui ne consent à la libérer qu'en échange d'une somme d'argent que le jeune homme ne possède pas. Les amants doivent se contenter de rencontres furtives, favorisées par la vieille gardienne Lééna que son addiction au vin rend libérale. Planésie a été achetée à terme par un militaire de Carie, Thérapontigonous, mais, par chance, le léno, malade des entrailles, passe ses jours et ses nuits dans le temple d'Esculape dans l'espoir d'une guérison et n'a pas eu le temps de parachever la vente. Phédrome a donc dépêché son parasite, Charançon, en Carie, auprès d'un ami, afin qu'il lui emprunte l'argent nécessaire au rachat de Planésie. L'ami en question n'a pas le sou, mais Charançon réussit à obtenir l'anneau du rival qui lui permet de retirer l'argent mis en dépôt

par ce dernier chez le banquier Lycon. Une fois la supercherie découverte, le soldat part à la recherche de Charançon pour le châtier et recouvrer son bien, cependant Planésie, voyant l'anneau au doigt du parasite, reconnaît l'anneau qu'elle avait vu porté par son père avant d'être enlevée par un inconnu. Elle se révèle ainsi être la sœur de Théapontigonus, et donc fille de citoyen. Elle pourra épouser Phédrome tandis que le léno, coupable d'avoir acheté une fille de condition libre, sera contraint de rembourser à Théapontigonus le prix de la jeune fille.

Le passage à commenter comprenait la fin de la première scène de la comédie, un dialogue entre Phédrome et son esclave Palinure, qui remplit la fonction d'exposition traditionnellement dévolue au prologue, et le début de la seconde qui s'ouvre sur une chanson à boire entonnée par la portière Lééna et se poursuit par les tractations entre les deux hommes et la vieille qu'ils soudoient avec du vin. Il fallait traduire les vers 76 à 95 dans lesquels Phédrome décrit à son esclave la vieille portière et s'adresse à la porte close de la maison du léno, où est gardée sa maîtresse.

1. Traduction du passage entre crochets, vers 76 à 95

A) Principes généraux

Avant d'examiner le texte de la version, rappelons quelques principes généraux.

Il faut tout traduire ; les passages omis coûtent beaucoup de points.

Le candidat doit tenir compte de tous les éléments mis à sa disposition : le titre, le chapeau introductif et l'ensemble du texte qui fournit le contexte du passage à traduire. La mention d'un « broc de vin » dans le chapeau introductif pouvait, par exemple, faciliter la traduction du vers 82 et permettre d'identifier le sens de *sinus*.

Il convient de prendre le temps de lire et relire plusieurs fois le passage à traduire afin d'en repérer les constructions et l'enchaînement. Il faut ensuite procéder à une analyse méthodique et rigoureuse : repérer les verbes, leur mode, leur temps, leur sujet, les subordinées, les propositions coordonnées relevant du même niveau syntaxique, etc... Il est nécessaire de connaître la morphologie, les déclinaisons et les conjugaisons. Ainsi, la forme *volentes* ne peut être analysée comme le participe du verbe *volo, as, are, avi, atum* ; il s'agit du participe présent du verbe *volo, vis, vult, velle, volui*. Il faut aussi envisager rationnellement les différentes possibilités pour une même forme. Au vers 92, en l'absence d'un nom à l'ablatif, il était peu probable que *sine* soit une préposition ; il fallait alors penser au verbe *sino* dont *sine* est l'impératif présent. Certes, *ferri* peut être le génitif de *ferrum*, mais, dans le texte à traduire, il s'agissait de l'infinitif passif du verbe *fero* ; de même, *profundis* n'était pas l'ablatif pluriel de l'adjectif *profundus*, mais la seconde personne du présent de l'indicatif du verbe *profundo*.

Le texte exigeait une bonne connaissance de la syntaxe des adverbes et particules d'interrogation. *Num* n'est pas *ne* ou *nonne* ; *qua* n'est pas *quo*. Il fallait aussi maîtriser la syntaxe de la subordinée relative (genre de l'antécédent ; cas correspondant à sa fonction dans la subordinée et valeurs du subjonctif dans la relative).

Outre l'apprentissage de la morphologie et de la syntaxe, la traduction est facilitée par la lecture des textes latins : il est recommandé aux candidats de se familiariser avec le style des différents auteurs par la pratique régulière du « petit latin », mais aussi de lire en français les grands textes.

On attend d'un candidat au CAPES de Lettres classiques qu'il ne soit pas déconcerté par la langue des auteurs comiques. Celle-ci comporte des particularités orthographiques qu'il faut connaître. On trouve par exemple *O* au lieu de *U* dans *uoltisne* au vers 90 ou *U* au lieu de *I* dans le superlatif *festiuissumae* au vers 93. La dernière lettre du mot tombe dans des formes telles que *uiden* (v. 93) pour *uidesne*. Les aphèreses sont fréquentes : le *E* chute dans *ES* et *EST* après un mot qui se termine par une voyelle ou un *M* (au vers 77, *Leaenaest* pour *Leaenae est*) ou après un mot terminé par une voyelle suivie d'un *S* qui tombe aussi (*opust* pour *opus est* au vers 80 et *fluuiust* pour *fluuius est*, au vers 86).

Il ne faut jamais perdre de vue que la version est un exercice de compréhension du sens d'un texte. S'il faut éviter de proposer un déchiffrement pénible du mot à mot, heurté en français et difficilement compréhensible, il ne faut pas non plus perdre de vue les constructions du texte.

Dans le cadre d'un concours d'enseignement, l'expression et l'orthographe comptent beaucoup. Les fautes d'usage ou de syntaxe sont particulièrement mal venues. Comme elles résultent parfois d'une rédaction hâtive, il est vivement conseillé aux candidats de prendre le temps de relire soigneusement leur traduction.

La traduction doit en outre tenir compte du genre du texte proposé : l'oralité du théâtre autorisait des familiarités ; le jury a été sensible à l'effort de certains candidats pour respecter la vivacité du style de Plaute ou pour rendre compte de certaines figures de style. Les traductions particulièrement réussies ont fait l'objet de bonifications.

B) Correction de la version

Examinons à présent les séquences du texte une à une.

*76-77 : Anus hic solet cubare custos ianitrix –
Nomen Leaenaest – multibiba atque merobiba*

Traduction proposée : Il couche d'ordinaire ici une vieille femme qui fait office de gardienne et de portière – on la nomme Lééna -, boit-sans-soif et boit-sans-eau.

Anus, *anus* est féminin. *Hic* est donc ici un adverbe. *Custos* et *ianitrix* sont des nominatifs apposés à *anus*. *Cubare* est intransitif et signifie « être couché, être étendu, dormir ». La traduction « la vieille (...) a ici l'habitude d'avoir commerce avec le gardien » est donc erronée. Le verbe principal est *solet*, « a l'habitude » ; il pouvait être traduit par un adverbe « habituellement, d'ordinaire ». Les deux adjectifs composés *multibiba* et *merobiba* sont des néologismes de Plaute. Ils ont souvent été traduits comme des synonymes. Le second signifie « qui aime le vin pur, sans mélange ». Le jury a bonifié les traductions qui ont tenté de restituer le parallèle et l'homéotéleute, par exemple « elle aime le vin et elle l'aime pur ».

*78-79 : quasi tu lagoenam dicas, ubi uinum Chium
Solet esse.*

Traduction proposée : Comme tu dirais une bouteille où l'on a coutume de conserver le vin de Chio.

La phrase a souvent été mal comprise. Parmi les traductions erronées, on peut citer : « Parle-lui d'une bouteille d'un ordinaire vin de Chios » ; « Pour ainsi dire tu consacres la bouteille, car chez elle il y a toujours du vin de Chios » ; « tu lui diras que le broc est là où le vin se trouve d'habitude » ; « tu parles comme une bouteille ». Ces contresens auraient pu être évités par l'analyse logique. *Quasi* est ici une conjonction de subordination suivie du

subjonctif signifiant « comme si ». *Dicas* était donc la seconde personne du subjonctif du verbe *dicere* (« dire ») et non une forme du verbe *dicare* (« proclamer », « consacrer »).

Le jury a accepté la traduction de la seconde personne du subjonctif par une troisième personne : « comme qui dirait », mais il a préféré la traduction par la seconde personne en raison de la présence du pronom *tu*. *Ubi* introduit une subordonnée relative dont le sujet est *uinum Chium* et le verbe principal *solet* qui régit l'infinitif *esse*. *Lagoenam* est l'antécédent de *ubi*.

79-82 : [...] *Quid opust uerbis ? uinosissima est.*
Eaque extemplo ubi ego uino has conspersi fores,
De odore adesse me scit, aperit ilico.

Traduction proposée : Qu'est-il besoin de mots ? C'est une ivrognesse achevée. A peine ai-je aspergé cette porte de vin qu'aussitôt elle sait à l'odeur que je suis là et elle ouvre à l'instant.

La première phrase a généralement été bien traduite. Des erreurs ont cependant parfois été commises, par exemple : « qu'est-ce qui est nécessaire aux paroles ? » *Opus est* est une locution impersonnelle qui se construit avec l'ablatif et le pronom interrogatif *quid* doit être pris adverbiallement. *Vinosissima* est attribut du sujet *anus*, sous-entendu ; il fallait restituer le superlatif. Nous avons accepté le néologisme « elle est ivrognissime » car il nous a paru conforme à l'invention verbale plautinienne.

Les verbes principaux de la phrase suivante sont *scit* et *aperit*. Ils ont pour sujet le pronom *ea* qui désigne la vieille gardienne. *Scit* gouverne la proposition infinitive *me adesse* dont *me* est le sujet. On ne pouvait donc pas traduire : « elle devine à l'odeur qu'il est là ». Il n'y avait pas non plus lieu de traduire *scit* par un futur. *Vbi* est employé cette fois comme conjonction qui introduit une subordonnée circonstancielle de temps dont le verbe est *conspersi*. On ne pouvait donc pas traduire : « à l'endroit où ». Il fallait par ailleurs identifier la première personne du parfait.

Le nom *fores* est surtout utilisé au pluriel, il fallait donc traduire par un singulier. *Has* est l'adjectif démonstratif à l'accusatif féminin pluriel, il qualifie *fores*. Les traductions qui restituent la proximité impliquée par l'usage du démonstratif *hic*, *haec*, *hoc* ont fait l'objet de bonifications. Enfin, pour la traduction de *odore*, le jury a accepté « grâce à l'odeur », « par l'odeur », « en raison de l'odeur » ou « d'après l'odeur ».

82 : *Eine hic cum uino sinus fertur ? Nisi neuis.*

Traduction proposée : Et c'est pour elle qu'on apporte ce broc plein de vin ? A moins que tu ne sois pas d'accord.

Le vers 82 comporte plusieurs difficultés. Il fallait d'abord identifier correctement le nom *sinus* qui a parfois été traduit par « toge », « pli de la toge » et même par « nez ». Le Gaffiot renvoie d'abord au neutre *sinum*, i dont la forme archaïque est *sinus*, i, m. Le chapeau et le contexte aidaient à choisir ce terme qui signifie « jatte, broc ». Il fallait ensuite identifier correctement la forme *eine* qui comprend la particule interrogative *ne* et le pronom de rappel *is*, *ea*, *id* au datif. Il désigne encore la vieille portière. Le contexte ne permettait pas de comprendre *ei* comme un neutre. « Ce broc de vin est porté par qui ? » résulte d'une mauvaise identification de la nature et du cas du pronom. *Fertur* est la troisième personne de l'indicatif présent de *ferre*, à la voix passive. On traduit couramment ce type de passif personnel par une tournure française avec le pronom indéfini « on ». La particule interrogative *ne* se soude au premier mot de la proposition. C'est sur ce mot que porte la

question. La traduction suivante est donc erronée : « Est-ce que cette jatte lui est présentée avec le vin ? » *Cum* est ici la préposition suivie de l'ablatif *uino*.

Neuis est une forme archaïque pour *non uis*, deuxième personne du singulier du verbe *nolo*. La forme était donnée à la fin de la rubrique du Gaffiot. La conjonction *nisi* signifiait ici « à moins que », « excepté si ».

83-84 : *Nolo hercle ; nam istunc qui fert afflictum uelim.
Ego nobis ferri censui.*

Traduction proposée : Par Hercule, je ne suis pas d'accord : je voudrais que ce maudit homme qui le porte ait été jeté à terre. Moi qui ai cru qu'on l'apportait pour nous ...

Velim gouverne une proposition infinitive dont le sujet est *istunc qui fert*. *Velim* est au subjonctif présent de souhait. *Istunc* est l'antécédent du pronom relatif *qui* : c'est un masculin. Une bonification a été accordée à ceux qui ont rendu le sens péjoratif du pronom *istunc*. Il fallait rendre la valeur causale de la conjonction de coordination *nam*. Pour *afflictum*, ont été admises les traductions : « battu », « rossé » ou « jeté à terre ».

Dans la phrase suivante, *censui*, première personne du parfait de l'indicatif de *censeo*, est le verbe principal. Il gouverne une subordonnée infinitive dans laquelle le verbe *ferri* (infinitif passif du verbe *fero* et non pas une forme du nom *ferrum*) a pour sujet sous-entendu *sinum*, la jarre. *Nobis* est plutôt un datif d'intérêt qu'un ablatif. Le jury a bonifié les traductions qui ont traduit le pronom personnel *ego* et il a accepté que *censui* soit traduit par un imparfait.

84-85 : [...] *Quin tu taces ?
Si quid super illi fuerit, id nobis sat est.*

Traduction proposée : Pourquoi ne te tais-tu pas ? Si elle en laisse, cela nous suffit bien.

Quin est ici l'adverbe interrogatif. Il signifie « pourquoi ... ne pas ? » *Taces* a plusieurs fois été traduit comme un futur, il s'agit du présent de l'indicatif du verbe *taceo*. La phrase suivante comporte plusieurs difficultés : il fallait identifier la tmèse *super ... fuerit*. Le sujet de *superfuerit* est le pronom enclitique *quid*, au neutre singulier, qui s'emploie après *si*, *nisi*, *ne*, *num*, *cum*, *dum* ou un relatif. Le verbe *supersum* employé avec un datif signifie « être de reste, rester, subsister ». Un exemple fourni par le Gaffiot pouvait aider les candidats : *quod satietati ejus superfuit* : « ce que sa satiété a laissé disponible ». Le pronom *illi*, au datif singulier, renvoie encore une fois à la portière. Plusieurs traductions ont été acceptées, par exemple « s'il lui en reste ; si elle en a en de reste ; si elle en laisse ». Le pronom de rappel *id* reprend l'ensemble de la proposition hypothétique ; il est sujet de la locution *sat est*. *Nobis* est un datif d'intérêt. Le jury a admis les traductions qui ont adopté le futur pour rendre compte de l'hypothèse : « si elle en laisse, cela nous suffira bien ».

86 : *Quisnam istic fluuiust, quem non recipiat mare ?*

Traduction proposée : Quel est donc ce fleuve que la mer ne saurait accueillir ?

Cette phrase a donné lieu à de nombreux contresens. Parmi les plus savoureux : « Qui se jete (sic) à la rivière, ne finit-il pas à la mer ? » ou « Quel est ce fleuve qui ne ramène pas à la mer ? » Certains candidats n'ont pas identifié la contraction *fluuius ... est*. L'adjectif interrogatif *quisnam* et l'adjectif démonstratif *istic* se rapportent à *fluuius*. L'omission d'*istic a* entraîné des contresens, par exemple : « Quelle sorte de fleuve existe que ne recevrait la mer ? »

Le jury a particulièrement pénalisé les fautes qui traduisent une méconnaissance de la morphologie des noms. *Mare* a parfois donné lieu à de surprenants lapsus, par exemple « quel est donc ce fleuve, là, que la mère ne reçoit pas ? » ; il ne peut en aucun cas être traduit par un complément circonstanciel car l'ablatif de ce nom est *mari* ; il est le sujet du verbe *recipiat*.

Le pronom relatif *quem* est à l'accusatif masculin singulier. Il a pour antécédent le nom *fluuius* et il est COD du verbe *recipiat*. Il fallait impérativement rendre compte de l'usage du subjonctif dans la subordonnée relative : toutes les valeurs ont été admises, il était cependant impossible de traduire par un simple subjonctif comme l'a fait un candidat : « Quel est donc ce fleuve, que la mer n'engloutisse pas ? ».

87 : *Sequere hac, Palinure, me ad fores, fi mi obsequens.*

Traduction proposée : Suis-moi par-là, Palinure, jusqu'à la porte ; plie-toi à mes volontés.

Le mode de *sequere* n'a pas toujours été identifié. Il ne pouvait en aucun cas s'agir d'un infinitif car le verbe est un déponent, son infinitif est *sequi*. Il s'agit d'un impératif présent de la deuxième personne du singulier. De même, le vocatif *Palinure* n'a pas toujours été vu. L'adverbe de lieu *hac* répond à la question *qua* : elle traduit le lieu par où l'on passe. Comme précédemment et pour les mêmes raisons, il n'y a pas lieu de traduire *fores* par un pluriel. *Fi* est l'impératif du verbe *fio* et *mi* est une forme contractée de *mihi*.

88-89 : *Ita faciam. Agite bibite, festiuae fores, Potate, fite mihi uolentes propitiae.*

Traduction proposée : J'exécuterai tes vœux. Allons, bois, charmante porte, abreuve-toi, et sois-moi favorable de ton plein gré.

Faciam est un futur de l'indicatif plutôt qu'un subjonctif présent. Les traductions par « soit ; d'accord » ont été acceptées. *Age, agite* sont des formes verbales dégradées qui peuvent être rattachées aux interjections. Elles sont fréquentes chez les comiques et signifient : « attention » ; « eh bien ! » ; « allons ». Il était mal venu de traduire *agite* par « agitez-vous » ou « remuez-vous ». *Bibite, potate* et *fite* sont des impératifs. *Volentes*, participe présent de *volo, vis, vult, velle*, apposé au sujet de *fite*, pouvait ici être traduit par un adverbe : « volontiers » ou une locution adverbiale « de bon gré, de bon cœur ».

90-91 : *Voltisne oliuas, pulpamentum, capparim ? Exsuscite uostram huc custodem mihi.*

Traduction proposée : Veux-tu des olives, du ragoût, des câpres ? Éveille ta gardienne pour me l'envoyer ici.

Ces vers ont encore suscité des traductions fantaisistes, par exemple « Les olives ne veulent-elles pas ? » ou « Excitez-vous en ce lieu, ma gardienne ! ». *Voltisne* est mis pour *uultis*, auquel s'ajoute l'enclitique interrogatif *ne*. De nombreux candidats ignorent le genre du mot « câpre ». Il a souvent été employé au masculin et, par prudence, certains ont traduit « le fruit du câprier », ce qui était un peu surprenant dans le contexte. Comme *capparis*, câpre est féminin. L'impératif *exsuscite* n'a pas toujours été identifié. Il a pour COD *uostram ... custodem*. *Custodem* a parfois été pris pour un verbe ; il s'agit de l'accusatif du nom *custos, odis*. L'adverbe de lieu *huc* répond à la question *quo* qui correspond au lieu où l'on va. Il fallait donc rendre compte du mouvement. L'identification du tour brachylogique était difficile et a fait l'objet d'une bonification. Nous rappelons aux candidats qu'en français, l'impératif singulier des verbes du premier groupe ne prend pas de s final.

92 : *Profundis uinum : quae te res agitant ? Sine.*

Traduction proposée : Tu verses le vin à profusion. Quelle mouche te pique ? Laisse.

Profundis n'était pas le datif ou l'ablatif pluriel du nom *profundum* ou de l'adjectif *profundus*, mais la deuxième personne de l'indicatif singulier du verbe *profundo, is, ere, fudi, fustum*. On attend par ailleurs que le candidat tienne compte des préfixes et des suffixes : *profundis* n'est pas *fundis*, il faut restituer la nuance. *Quae* est ici un adjectif interrogatif au nominatif pluriel qu'il faut accorder avec *res*, sujet du verbe *agitant*. Le jury a admis les traductions littérales : « Quelles choses t'agitent », mais il a bonifié les traductions qui restituent la vivacité et l'oralité de la comédie plautinienne : « quelle mouche te pique ? », « qu'est-ce qui ne va pas chez toi ? ». En l'absence d'ablatif, il était difficile d'interpréter *sine* comme une préposition ; il s'agissait ici de l'impératif présent du verbe *sino*.

93-94 : *Viden ut aperiuntur aedes festiuissumae ?
Num muttit cardo ? est lepidus.*

Traduction proposée : Vois-tu comme elle s'ouvre, cette demeure si charmante ? N'est-il pas vrai que le gond reste muet ? Il est gentil.

Viden est une forme contractée pour *uidesne*. Il fallait encore une fois reconnaître l'enclitique interrogatif *ne*. La conjonction de subordination *ut* introduit ici une interrogative indirecte. On ne pouvait donc pas traduire *viden* par « fais en sorte que », ni par « vois-tu que » (*videre* + infinitif).

Aedes a souvent été traduit par « porte », parfois par « temple ». Le terme signifie ici « demeure ». Il fallait rendre le superlatif *festiuissumae* (pour *festiuissimae*). *Aperiuntur* est l'indicatif passif du verbe *aperio*. Il a parfois fait l'objet de faux sens, comme « Ne vois-tu pas que les maisons les plus agréables sont éclaircies ? »

La particule interrogative *num* s'emploie pour une question qui sollicite la réponse non. « Est-ce que le gond grince ? » peut donc se traduire par « n'est-il pas vrai que le gond ne grince pas ? ». En revanche, les traductions suivantes sont erronées : « n'est-ce pas le gond qui grince ? » ; « est-ce vraiment le gond qui grince ? » ; « est-ce que le gond bouge ? ». L'adjectif *lepidus* est au masculin. On ne peut traduire *est lepidus* par « c'est charmant ». *Lepidus* est l'attribut du sujet *cardo* sous-entendu. Les exclamations ont été bienvenues.

94-95 : [...] *Quin das sauium ?
Tace ; occullemus lumen et uocem. Licet.*

Traduction proposée : Pourquoi ne lui donnes-tu pas un baiser ? Tais-toi ; masquons la lumière et nos voix. A ton aise.

Quin est comme précédemment l'adverbe interrogatif. Il signifie « pourquoi ... ne pas ? » *Tace* est l'impératif de *taceo*. *Occullemus* est un subjonctif présent à valeur d'ordre. Le jury a valorisé les efforts des candidats pour rendre compte du zeugma : « masquons la lumière et nos voix », « dissimulons lumière et voix » ; « couvrons la lumière et nos voix » ou encore « voilons la lumière et nos voix ». *Vocem* n'a pas toujours été correctement identifié. Il a été analysé comme une forme verbale. Ici, il s'agit de l'accusatif singulier du nom *vox, vocis*, f. On ne pouvait donc pas comprendre : « La lumière et la parole nous cachent ». L'impersonnel *licet* signifie « il est permis ». Le jury a accepté « soit », « à ton aise ».

2) Question

La question portait sur les ressources du comique mises en œuvre dans l'ensemble de l'extrait proposé et non seulement sur la version. Nous rappelons que le commentaire doit porter sur l'ensemble du passage et se référer de façon précise au texte latin. Il doit être précédé d'une introduction situant le texte et indiquant clairement les pistes de lecture adoptées.

Le jury est particulièrement attentif à la clarté de l'exposé et à la correction de la langue, en particulier à l'orthographe. De nombreux néologismes ont suscité l'étonnement : humoristique, addicte au, envinée, clownesque, les étanchées, gong pour gond, etc. Ils résultent parfois d'une rédaction faite à la hâte et il est recommandé aux candidats de se réserver un temps de relecture avant la fin de l'épreuve.

On attend d'un candidat au Capes de Lettres classiques qu'il soit familiarisé avec les grands genres littéraires antiques, ici la comédie latine, dont l'intrigue, les personnages et le lieu de l'action sont fortement codés et hérités de la Comédie Nouvelle grecque. Il faut maîtriser les codes génériques, mais aussi le vocabulaire spécifique à la dramaturgie. Des mots comme « aparté » et « stichomythie » ont été orthographiés de façon très fantaisiste, la palme – probablement un lapsus – revenant à « apartheid ». Un candidat malheureux a scandé comme un hexamètre dactylique le vers 99 : *nam omnium unguentum odor prae tuo nauteast*. Il n'est pas exigé des candidats de pouvoir scander les mètres utilisés dans les comédies, mais ils doivent savoir qu'on n'y rencontre guère d'hexamètres dactyliques. La première scène du *Curculio* est en sénaire iambique, le vers utilisé dans les parties non chantées ; la chanson de Lééna est un *canticum* polymétrique, accompagné à la flûte qui comprend notamment des tétramètres crétiques.

1) Éléments de commentaire

Introduction

L'introduction devait situer le texte dans l'histoire littéraire antique et plus particulièrement dans l'histoire de la comédie. Certains candidats ont nommé la *palliata* ainsi que son modèle grec, la Comédie Nouvelle ou *Néa*. Voici l'exemple d'une copie : « La comédie latine et en particulier celle de Plaute au II^e siècle av. J.C. s'inspire de la comédie grecque du Ve et IV^e siècle avant J.C. Si au Ve siècle, l'auteur comique Aristophane privilégie le ton satirique et caricatural dans ses pièces, la comédie dite nouvelle du IV^e siècle se présente plus comme une critique des mœurs. Son représentant Ménandre invente des personnages-types : le vieil homme avare, le jeune homme amoureux d'une jeune fille prisonnière d'un père ou d'un tuteur, l'esclave rusé ... Nous n'avons plus affaire à une dénonciation des vices de la société comme chez Aristophane, mais la comédie nouvelle dénonce des comportements humains et s'attache plus à la vie quotidienne. L'extrait étudié, tiré de la pièce *Charaxion* présente dans le premier acte les personnages principaux de la pièce. Un jeune homme est amoureux d'une jeune fille enfermée, dans une maison d'esclaves. Il fera tout pour conquérir la jeune fille et pour cela il est aidé de son esclave. Le passage dresse le portrait de personnages types de la comédie antique : un maître et son esclave ; c'est l'occasion de nous présenter à travers ce « couple » le comique d'une scène typique de relation maître-esclave. Un autre personnage comique apparaît : une vieille femme dont l'auteur s'amuse à caricaturer les mœurs ».

Il n'était pas utile de raconter par le menu la vie de Plaute ou de citer toutes ses œuvres, mais il était bienvenu de caractériser brièvement le comique de Plaute et de prendre exemple sur quelques comédies. Certains candidats ont, par exemple, distingué Plaute et Térence en mettant l'accent sur la langue pittoresque et foisonnante de Plaute qui multiplie les calembours et les créations verbales ou en signalant que Plaute accorde une place

beaucoup plus importante au chant, ce dont témoigne dans le passage à commenter la scène 2 entièrement chantée.

Les candidats ont généralement évité l'écueil de la paraphrase. La difficulté a consisté à nommer les procédés du comique et à ordonner les remarques. Le jury a parfaitement conscience que le temps limité dont disposent les candidats ne leur permet pas de construire des plans aussi élaborés que ceux que l'on exige par exemple d'une étude littéraire d'agrégation. Il faut cependant organiser le commentaire. Les candidats ont souvent construit leur exposé en distinguant des procédés du comique : comique de situation, de gestes, de mots. D'autres ont distingué le comique hérité du code de la *palliata* d'un comique de nature parodique.

On donnera ci-dessous, à titre indicatif et sous une forme synthétique, les principaux éléments de réponse à la question posée en suivant les grandes articulations de l'extrait proposé. Il s'agit d'une scène type de la comédie : Phédrome, homme libre épris d'une courtisane, est contraint par amour de soudoyer une vieille gardienne ; il met en œuvre son plan avec son esclave Palinure, qui le malmène et se montre particulièrement impertinent. Dans une première section, Phédrome et Palinure mettent en place le stratagème destiné à attirer la vieille servante Lééna, gardienne de la maison du léno Cappadox aux mains de qui se trouve Planésie, la maîtresse de Phédrome. La vieille favorise, en effet, les rencontres entre Phédrome et Planésie, moyennant force vin. Le maître et l'esclave arrosent donc la porte de vin afin que l'odeur fasse venir l'ivrognesse. Le procédé fonctionne. La vieille sort et entonne une ode au vin qui constitue le second mouvement du passage. Les commentaires des deux hommes ouvrent un troisième moment dans lequel ils abordent l'ivrognesse afin d'engager les tractations.

A. Analyse du premier mouvement (v. 75-95) : la mise en œuvre du stratagème visant à faire sortir l'ivrognesse

Le stratagème auquel recourt Phédrome crée un comique de situation : profitant du vice de la gardienne, il asperge la porte de vin pour attirer l'ivrognesse sans réveiller le proxénète qui dort devant le Temple d'Esculape. La scène détourne de façon parodique le *paraclausithyron*, topos de la poésie érotique. Comme l'a finement noté un candidat, l'esclave est un moyen de « surenchère comique ».

Phédrome joue d'abord de son autorité pour piquer la curiosité de l'esclave et du spectateur. Au lieu d'annoncer d'emblée son plan, il demande un accessoire : le broc qui lui permettra d'arroser la porte. L'esclave multiplie les remarques impertinentes et savoureuses. Certaines complètent de façon comique le portrait de la vieille ivrognesse que Phédrome qualifie par deux néologismes, *multibiba* et *merobiba*. Palinure la compare ainsi à une bouteille, puis à un fleuve que la mer ne peut absorber, l'interrogation oratoire soulignant la malice de l'hyperbole : *Quisnam istic fluuiust, quem non recipiat mare ?* Lorsque son maître expose son plan, l'esclave s'indigne de voir lui échapper un vin dont il pensait profiter. La violence de sa réaction est d'autant plus comique qu'il souhaite la chute de son maître, désigné par une périphrase : *Nolo hercle ; nam istunc qui fert afflictum uelim* (v. 83). *Istunc*, pronom démonstratif de la deuxième personne, désigne, en effet, Phédrome. De même, au vers 92, alors que Phédrome verse le vin, Palinure s'indigne de nouveau et s'interroge cette fois sur l'état de santé de son maître : *Profundis uinum ; quae te res agitant ?*

Autre ingrédient du comique, la personnification de la porte à qui est offerte la libation et qui est invitée à boire : *Agite bibite, festiuae fores, / potate*, v. 88-89. Palinure souligne le ridicule des propositions de son maître en renchérissant par des offres absurdes : *Voltisne oliuas, pulpamentum, capparim ?*, v. 90. Le comique est vraisemblablement renforcé par les intonations de l'esclave qui contrefait la voix de son maître avec une amabilité que l'on imagine excessive. La réaction de Phédrome lorsque la porte s'ouvre n'en est que plus drôle

puisqu'il attribue cette ouverture à la réussite de sa demande et multiplie les mots doux à l'égard de la porte : *Viden ut aperiuntur aedes festiuissumae ?[...] est lepidus*. Le superlatif *festiuissumae* accentue le ridicule ; de même que la remarque de Phédrome qui attribue le silence des gonds à la gentillesse de la porte. Comme précédemment l'esclave renchérit de façon ironique en suggérant à son maître d'embrasser la porte : *Quin das sauuium ?* Dérivé de *suauiis*, le terme est l'aboutissement logique des douceurs de Phédrome et il concourt à la parodie du *paraclausithyron* en convoquant l'univers érotique.

B. La chanson du vin : ivresse et érotisme

Au vers 95, Phédrome invite Palinure à faire silence et à cacher la lumière, préparant ainsi l'entrée en scène de la vieille ivrognesse. L'obscurité favorise le comique de situation puisque l'on imagine que Lééna sort de la maison en titubant et se dirige dans l'ombre à l'odeur. Ce faisant, elle adresse au vin une chanson burlesque, un madrigal exalté construit sur des glissements entre le vin et l'amour, l'ivrognerie et l'érotisme, glissements que justifient, comme l'a montré Florence Dupont, les statuts respectifs de l'un et de l'autre dans l'Antiquité : « ils appartiennent tous deux au banquet, tous deux sont parfumés et tous deux font chanter » (*L'acteur-roi*, Paris, Les Belles Lettres, 1985, p. 352-54). Par une inversion cocasse, l'être aimé est ici un vieux vin (*ueteris uini*, v. 96) et l'insistance sur la vieillesse souligne le ridicule de l'ivrognesse, jouée de surcroît par un homme : *ut ueteris uetusti cupida sum*, v. 98b. La vieillesse n'est plus l'âge de l'amour et s'y déshonore. Concourent à la parodie la noblesse burlesque de certaines formulations, ainsi de l'invocation du vers 98a : *salue, anime mi, Liberi lepos*, l'antonomase favorisant la personnification du vin. De même, les nombreuses comparaisons florales et l'évocation du tombeau sont des *topoi* de la poésie érotique, le poète souhaitant par-dessus tout demeurer près de sa belle pour l'éternité. Cependant, de nombreuses métaphores, prises au sens propre, sont franchement pornographiques, ainsi du vers 108 : *inuergere in me liquores tuos*.

Le comique de la chanson se conjugue à un comique de situation qui résulte de l'envoûtement de la vieille par l'odeur du vin. Au fur et à mesure, Palinure recule le pot pour l'attirer loin de la porte, on a donc affaire à un ballet : la chanson est le support d'une danse.

C. Commentaires et tractations : un trio burlesque

Le comique de la chanson est amplifié par les commentaires des deux hommes qui assistent en aparté au monologue de l'ivrognesse. Phédrome remarque de façon faussement naïve que la vieille a soif : *Sitit haec anus* et, invité à renchérit par Palinure (*quantum sitit*), il précise avec ironie : *Modica est, capit quadrantal*. Il faut préciser que le quartaut équivaut à vingt-six litres environ, information qui permet de saisir l'ironie de l'adjectif *modica*. L'esclave renchérit encore par l'évocation hyperbolique de la récolte de l'année qui ne saurait suffire à satisfaire la vieille.

La danse de la vieille attirée par l'odeur du vin est commentée par une comparaison comique avec une chienne, suggérée par la finesse de son flair : *Canem esse hanc quidem magis par fuit ; sagax nasum habet*. Gianna Petrone a suggéré que la comparaison fait de Lééna un substitut comique d'Hécube, métamorphosée en chienne. Dans les *Ménechmes*, Plaute propose, en effet, une étiologie fantaisiste de cette métamorphose : si les Grecs traitaient Hécube de chienne, c'est parce qu'elle ne pouvait pas rencontrer quelqu'un sans aboyer après lui toute sorte d'injures (*Ménechmes*, 714-718). On sait qu'Ennius avait mis en scène à Rome la trame de l'*Hécube* d'Euripide, elle a pu contribuer à stimuler l'imagination parodique de Plaute (voir Gianna Petrone, *Teatro antico e inganno : finzioni Plautine*, Palerme, Palumbo, 1983).

Dans un second temps, Phédrome interpelle la vieille et le trio donne lieu à des variations lyriques dans lesquelles on passe du style noble au bouffon. Poursuivant la veine initiée par

la chanson de la vieille, Phédrome s'identifie à Bacchus pour un échange amoureux. La noblesse de la comparaison mythologique est aussitôt brisée par l'évocation de la pituite que le vin est appelé à soulager : *Vinipollens, lepidus Liber, Tibi qui screanti, siccae, semisomnae*. Les salutations sont l'occasion d'un jeu de mot savoureux puisque l'ivrognesse prend le verbe *salue* au sens propre, rétorquant : *Egon salua sim, quae siti sicca sum ?* Lorsque Phédrome présente le broc de vin à Lééna, elle s'exclame avec reconnaissance : *Salue, oculissime homo*. L'image est prisée des poètes érotiques, ainsi de Catulle (*quem plus illa oculis suis amabat*, 14, 1 et *Nil te plus oculis meis amarem*, 68, 161). Or, le style galant est de nouveau brisé par la remarque triviale et impertinente de l'esclave qui rudoie la vieille : *Age, effunde hoc cito in batarhum ; propere prolue cloacam*. Préoccupé par la réussite de son plan, Phédrome tance l'esclave, l'invitant à ne pas dire du mal à la vieille, recommandation qui suscite une nouvelle remarque insolente qui relève cette fois de la farce : *faciam igitur male potius*.

Le dialogue engage un nouveau jeu de scène qui consiste à guider la vieille ivrognesse vers la lumière. L'ivrognesse demande à quelle distance Bacchus se situe, question plaisante si l'on imagine au premier degré qu'il s'agit de la divinité. Il faut de même imaginer que c'est parce que l'ivrognesse est incapable de se déplacer qu'elle supplie son interlocuteur de venir vers elle. Le passage à commenter s'achève par une libation de Lééna à Vénus qui stigmatise l'avarice et le vice de l'ivrognesse puisque celle-ci se rétracte et renonce à sa libation en arguant du fait qu'elle est rarement chanceuse en amour.

Conclusion

La scène met ainsi en œuvre des procédés comiques variés : le comique tient d'abord aux personnages, un homme libre contraint par amour de s'abaisser à soudoyer une ivrognesse et à subir les remarques insolentes de son esclave ; une vieille ivrognesse, Hécube dégradée, qui interprète une chanson et une danse ridicules ; un esclave impertinent. Ceux-ci interagissent en des situations comiques : un stratagème qui parodie le *paraclausithyron*, des apartés moqueurs, des jeux de scène qui consistent à attirer la vieille ivrognesse par l'odeur du vin, puis par la lumière. Plaute exploite les changements de registres et de tonalités, les jeux de mots truculents, mais aussi des procédés qui relèvent de la farce.

2) Critères de notation

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

- a) Aspects formels et techniques : l'orthographe, la correction de la langue ; la composition, notamment la présence d'une introduction situant le texte dans l'histoire de la comédie, l'œuvre et la vie de Plaute ; la clarté de l'exposé et la présence de références précises au texte latin.
- b) Connaissance et identification des formes et de l'écriture de la comédie latine : la présence de la Grèce, les types plautiniens, dialogue/monologue, didascalies
- c) Les différentes formes du comique : de situation ; de mots (jurons, métaphores) ; de geste et de farce ; la parodie et le burlesque ; la chanson du vin.
- d) Les références à d'autres textes ont fait l'objet de bonifications.

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. Il convient néanmoins qu'ils maîtrisent les codes de la comédie latine et le vocabulaire requis pour l'analyse de textes dramatiques.

Virginie Leroux

Partie B - Version grecque (8 points)

La version de la partie B est notée sur 8 points et s'insère dans l'épreuve de cinq heures, après la version latine et le commentaire.

Le texte proposé se situe au début du discours d'Isocrate intitulé *Le Plataïque*, plus exactement aux paragraphes 23 à 25. Le titre de la version indiquait aux candidats les circonstances dans lesquelles ce discours est censé avoir été prononcé (ce qu'il ne fut probablement jamais): un représentant de la cité de Platées en Béotie, réfugié à Athènes après la destruction de sa cité par les Thébains, sollicite devant l'*ecclesia* l'intervention des Athéniens. La date n'était pas mentionnée: nous sommes entre fin 373 (destruction de Platées par les Thébains) et juillet 371 (bataille de Leuctres), période où l'hégémonie est âprement disputée entre les trois cités capitales que sont Sparte, Athènes et Thèbes et où les alliances se font et se défont, souvent au détriment de petites cités comme Platées. Avoir des connaissances générales sur l'histoire du IV^{ème} siècle, d'une part, et sur les pratiques grecques antiques en matière de «politique internationale», d'autre part, permettait aux candidats de mieux saisir les allusions faites par l'orateur: allusions à la valeur de la parole donnée dans les traités et les serments, aux ambassades et aux confédérations de cités.

La version était très courte (une dizaine de lignes, 114 mots) et ne présentait pas de difficultés autres que la maîtrise de certains faits de langue très courants, comme par exemple la proposition infinitive, les participes et infinitifs substantivés, le parallélisme à valeur d'opposition μέν/δέ qui structurait le texte à deux reprises, la morphologie des comparatifs et superlatifs. Il fallait aussi bien repérer le pronom réfléchi αὐτόν employé à trois reprises. Les formes verbales étaient simples: en majorité du présent gnomique; les aoristes irréguliers (εἰδότες, συνήνεγκεν) appartenaient à des verbes usuels.

L'argumentation de l'orateur reposait sur un jeu d'oppositions simples et nettement soulignées: en temps de guerre/en temps de paix; les discours des Thébains/leurs actes; ce qui est conforme à la justice/ce qui ne l'est pas. La grande majorité des candidats a compris et cherché à restituer ces oppositions.

Nous proposerons ici une traduction du texte phrase par phrase et un rapide commentaire:

Οἶμαι γὰρ ἅπανσι φανερόν εἶναι διότι προσήκει τοὺς εὖ φρονοῦντας ἐν μὲν τῷ πολέμῳ σκοπεῖν ὅπως ἐκ παντὸς τρόπου πλεον ἔξουσι τῶν ἐχθρῶν, ἐπειδὰν δ' εἰρήνη γένηται, μηδὲν περὶ πλείονος ποιεῖσθαι τῶν ὄρκων καὶ τῶν συνθηκῶν.

Je pense en effet qu'il est évident pour tous sans exception que les hommes avisés doivent en temps de guerre viser à l'emporter sur leurs ennemis par tous les moyens, mais, en temps de paix, ne rien placer au-dessus des serments et des traités.

Beaucoup de candidats n'ont pas repéré le participe substantivé τοὺς εὖ φρονοῦντας sujet des deux propositions infinitives dépendant de προσήκει (verbes: σκοπεῖν, ποιεῖσθαι). L'expression εὖ φρονεῖν (être avisé, avoir du bon sens) a un sens très différent de son analogue français «les bien-pensants» à valeur souvent ironique. De très nombreux candidats ont compris: "les hommes avisés en temps de guerre", ce qui supprimait l'antithèse guerre/paix. Nombreuses erreurs aussi sur μηδὲν περὶ πλείονος ποιεῖσθαι (ne rien estimer davantage que) et la fin de la phrase dans son ensemble.

Οὗτοι δὲ τότε μὲν ἐν ἀπάσαις ταῖς πρεσβείαις ὑπὲρ τῆς ἐλευθερίας καὶ τῆς αὐτονομίας ἐποιοῦντο τοὺς λόγους

Or ceux-ci jadis dans absolument toutes leurs ambassades discouraient sur la liberté et l'indépendance.

Il fallait rattacher ὑπὲρ τῆς ἐλευθερίας καὶ τῆς αὐτονομίας au groupe verbal et non à ἀπάσαις ταῖς πρεσβείαις. En Latin comme en Grec l'adjectif possessif ne s'exprime pas si le possesseur va de soi.

ἐπειδὴ δὲ δὲ νομίζουσιν αὐτοῖς ἄδειαν γεγενῆσθαι, πάντων τῶν ἄλλων ἀμελήσαντες ὑπὲρ τῶν ἰδίων κερδῶν καὶ τῆς αὐτῶν βίας λέγειν τολμῶσι

Mais, depuis qu'ils estiment être en sécurité, négligeant tout le reste, ils osent parler en faveur de leurs avantages particuliers et de leur propre violence

Des erreurs sur la construction du pronom réfléchi αὐτοῖς avec γεγενῆσθαι (parfait à valeur de présent+datif d'appartenance). πάντων τῶν ἄλλων: neutre et non masculin pluriel. Le participe aoriste ἀμελήσαντες a valeur aspectuelle et non temporelle.

καὶ φασὶ τὸ Θηβαίους ἔχειν τὴν ἡμετέραν, τοῦτο συμφέρον εἶναι τοῖς συμμάχοις, κακῶς εἰδότες ὡς οὐδ' αὐτοῖς τοῖς παρὰ τὸ δίκαιον πλεονεκτοῦσιν οὐδὲ πώποτε συνήνεγκεν.

et ils disent que le fait que les Thébains tiennent notre cité est avantageux pour leurs alliés, ignorant que ceux mêmes qui ont obtenu plus que les autres contre toute justice n'en ont encore jamais retiré d'avantages...

La construction a posé des difficultés à de nombreux candidats; la proposition infinitive dépendant de φασὶ a pour sujet le groupe infinitif substantivé τὸ Θηβαίους ἔχειν τὴν ἡμετέραν repris par τοῦτο. πλεονεκτοῦσιν est un participe présent substantivé au datif pluriel. Pour τὴν ἡμετέραν on a admis plusieurs traductions (terre, cité, patrie...). Dans la double négation οὐδὲ...οὐδὲ, le second terme renforce le premier.

... ἀλλὰ πολλοὶ δὴ τῆς ἀλλοτρίας ἀδίκως ἐπιθυμήσαντες περὶ τῆς αὐτῶν δικαίως εἰς τοὺς μεγίστους κινδύνους κατέστησαν.

... mais qu'en vérité bien des peuples qui ont convoité injustement la terre d'autrui ont fait courir, en bonne justice, les plus grands dangers à la leur.

La proposition introduite par ἀλλὰ est également une complétive dépendant de κακῶς εἰδότες τῆς ἀλλοτρίας : suppléer le même mot qu'à la phrase précédente, de même pour περὶ τῆς αὐτῶν. Nombreux faux-sens sur la construction καθίστημι εἰς.

Rappelons pour finir aux candidats que l'absurdité d'une traduction coûte cher en pénalités et que l'absence de traduction coûte encore plus cher! Réviser inlassablement ses connaissances grammaticales et parfaire sa connaissance du monde grec ou latin antique, de son histoire et de sa culture doivent être les deux mots d'ordre de quiconque se destine à l'enseignement des Langues et Cultures de l'Antiquité: «rari nantes in gurgite vasto» ...

Sylvie BERTON

ÉPREUVES ORALES D'ADMISSION

RAPPORT SUR LA LEÇON

Leçon de français

Selon la structure réglementaire de l'épreuve, les candidats proposent l'explication d'un texte littéraire français, et traitent une question de grammaire en s'appuyant sur le texte. L'ordre des deux exposés (40 minutes en tout) est laissé au choix des candidats. Suit une interrogation par le jury de 20 minutes.

Les notes couvrent presque l'ensemble de l'éventail. Certaines sont excellentes, et témoignent d'une haute qualité des explications comme des exposés de grammaire. Les notes les plus basses suggèrent que certains candidats se sont présentés au concours sans l'avoir véritablement préparé. Il ne s'agit cependant que d'une minorité.

9 notes entre 2 et 5

24 notes entre 6 et 10

13 notes entre 10,5 et 15

14 notes entre 16 et 20

L'explication de texte

Le déroulement de l'explication de texte n'est pas toujours bien compris, faute peut-être d'entraînement en cours d'année.

Parmi les carences les plus fréquentes figure la maîtrise du temps de parole, souvent insuffisante, faute de pratique : les candidats qui tournent court au bout de 15 ou 20 minutes ne peuvent évidemment pas avoir élaboré une analyse suffisante des textes qui leur sont proposés.

Quelques candidats n'étaient pas sûrs, au moment de l'épreuve, de devoir lire le texte à expliquer, et ce malgré le rappel qui leur a été fait lors de la réunion la veille de leur épreuve. C'est cependant une étape souvent décisive. Certaines exigences techniques ne doivent pas être négligées : la variation du rythme, la prononciation des - e muets et des dièses en poésie (lorsqu'elle s'impose), montrent au jury qu'un candidat est sensible à la nature du texte qu'il explique. La lecture annonce d'une certaine manière l'explication : elle révèle que les remarques de métrique et de versification proviennent d'un véritable sens littéraire, et non d'un apprentissage scolaire. Une lecture ânonnée ou inexpressive trahit souvent l'incompréhension, ou le peu d'engagement du candidat dans sa défense et illustration du texte. Corrélativement, les candidats ne s'appuient pas toujours sur l'étude de la métrique et de la versification, et de l'aspect sonore, qui sont pourtant constitutifs du sens des poèmes.

L'entame de l'explication est souvent mal conçue. La situation du passage doit être succincte : il est inutile de raconter intégralement un roman pour en expliquer un passage ; il suffit de fournir tout le nécessaire, mais seulement le nécessaire, c'est-à-dire les éléments qui seront indispensables à l'explication et à l'interprétation qui vont suivre.

L'idée directrice de l'explication ne se trouve pas toujours affirmée de façon suffisamment nette. C'est elle pourtant qui évite que l'exposé ne consiste en une suite hétéroclite de remarques ponctuelles. Dans les meilleures explications, on constate qu'elle permet l'expression d'analyses fines, personnelles et intégrées à un ensemble cohérent, comme cela a été le cas dans cette session sur Perrault, Saint-John Perse, Hugo, Chateaubriand et Claudel.

Pour le fond, les épreuves ont montré l'urgente nécessité, pour les candidats, d'approfondir et surtout de systématiser leurs connaissances de l'histoire des mouvements poétiques et littéraires, et plus encore de l'histoire des idées. Cette culture doit se forger en amont du concours, pour combler méthodiquement les lacunes. On comprend mal qu'un candidat n'ait presque aucune connaissance sur un auteur pourtant aussi populaire que Victor Hugo, sur le drame romantique en général ou sur les romans de Flaubert. L'ignorance du mouvement des idées de l'époque et du contexte dans lequel Molière a composé et fait jouer *Dom Juan* a conduit un candidat à se limiter à des clichés sur le caractère soi-disant tragique du passage. Faute de connaître les grands traits du mouvement des idées des XVI^e, XVII^e et XVIII^e siècles, Montaigne, La Bruyère, Montesquieu, Rousseau, Diderot et Voltaire ont donné lieu à des paraphrases. Les *Fables* de La Fontaine surtout ont donné lieu à plusieurs explications indigentes. Même dans le cas d'explications honorables, les lacunes en histoire littéraire ont parfois empêché certains candidats de donner leur portée réelle à des remarques, assez fines par elles-mêmes. Les échos des *Caractères* de La Bruyère dans certains textes du XVIII^e siècle, par exemple, sont passés entièrement inaperçus.

En revanche, les candidats qui font preuve d'une certaine culture historique et d'une bonne connaissance des textes fondamentaux, classiques ou modernes, ont su proposer des explications solides et pertinentes. L'une d'elles s'est particulièrement signalée par des rapprochements intéressants entre la poétique de Saint-John Perse et celle de Supervielle. L'aptitude à mettre à profit des compétences de latiniste et d'helléniste a été particulièrement appréciée (la référence à Tacite pour un extrait de *Britannicus* par exemple). Cette culture littéraire est toujours utile lorsqu'un candidat doit étudier un auteur qu'il ne connaît pas familièrement. L'explication d'un texte de Giono a montré qu'il était possible, avec un peu de sens littéraire, de construire une analyse fine, précise et enthousiaste. Et un candidat qui n'avait qu'une connaissance restreinte du nouveau roman a su présenter une analyse satisfaisante d'un extrait de Butor.

Les candidats ont tout intérêt à ne pas procéder à l'explication de façon myope. Le jury apprécie de trouver une vision globale du sens du texte. On constate souvent qu'une explication pointilliste, faute de relier les idées entre elles, conduit à une paraphrase superficielle. Une idée riche en développements possibles une fois trouvée, il ne faut évidemment pas oublier de les exploiter. Traiter un passage d'*Eugénie Grandet* à l'aide du lieu commun de l'esthétique réaliste n'évite pas la nécessité d'en interpréter les choix. Telle explication d'un passage de Stendhal, par exemple, montrait que le candidat avait bien vu le contrepoint entre discours intérieur et description, mais ne poussait pas assez l'interprétation de cette technique.

Un défaut fréquent consiste à ignorer le genre auquel appartient le texte. Il arrive tous les ans que des textes théâtraux soient traités indépendamment de leur nature dramatique. En revanche, ce caractère une fois reconnu, on assiste à d'excellentes explications, comme cela a été le cas pour un passage pourtant complexe du *Soulier de satin*.

L'interrogation qui suit l'exposé doit être conçue non pas comme un moment où le jury cherche à piéger le candidat, mais au contraire comme le moyen de lui permettre de faire preuve de vivacité et d'esprit de repartie, qualités qui sont recherchées chez les futurs professeurs. Suivant les suggestions du jury, le candidat est invité à faire revenir des connaissances qu'il a négligé de mettre en œuvre pendant la préparation. C'est donc le moment de demeurer ouvert aux orientations suggérées, et l'occasion de rectifier certaines affirmations inexactes ou imprécises. Plusieurs candidats ont su en tirer grand parti, et parfois faire apparaître, dans la discussion, un sens du texte qu'ils n'avaient aperçu que confusément.

Une dernière remarque importante : la différence entre le langage parlé et l'expression correcte que demande l'enseignement n'est pas toujours bien connue ; la familiarité, dans une épreuve du CAPES, est mal venue. Cette tendance récente demande à être prévenue dès la préparation au concours.

Dominique Descotes

La question de grammaire

La question de grammaire est complémentaire de l'explication du texte. Portant sur tout ou partie de l'extrait proposé, elle permet au candidat de montrer sa connaissance du fonctionnement de la langue française et sa capacité à analyser ses emplois en discours.

• Les sujets

La question de grammaire est référée aux programmes des classes des collèges et des lycées. Les sujets posés correspondent aux entrées d'une grammaire française scolaire actualisée et recouvrent des notions que le futur professeur aura à enseigner. Quelques exemples récurrents, empruntés à la dernière session, suffisent à en convaincre. L'interrogation a porté sur :

- un morphème particulier : par exemple, « que » ou « de, d' » (nature et emplois) ;
- une classe ou sous-classe grammaticale : par exemple, le nom commun, les déterminants, l'adjectif qualificatif, les pronoms personnels et indéfinis, les pronoms et adjectifs indéfinis ;
- un paradigme de formes verbales : par exemple, les modes, les temps verbaux, les formes et les emplois du subjonctif, l'infinitif, les temps de l'indicatif, le participe ;
- un syntagme type : par exemple, le groupe nominal ;
- une fonction syntaxique : par exemple, l'attribut, les compléments circonstanciels, les expansions du nom, le(s) complément(s) d'objet, les compléments essentiels du verbe ;
- une construction phrastique : par exemple, les propositions subordonnées, les types de phrases, la proposition relative ;
- une étude syntaxique d'un paragraphe, une strophe, une phrase ;
- un fait de linguistique textuelle : par exemple, les reprises anaphoriques ;
- un fait de linguistique de l'énonciation : par exemple, le discours rapporté, l'injonction et le souhait, l'interrogation.

De tels sujets ne sauraient déconcerter un candidat connaissant les programmes en vigueur et les contenus de la grammaire à enseigner, modifiés et étendus depuis 1995 : alors que la grammaire se limitait traditionnellement à la phrase (catégories et fonctions grammaticales), elle s'ouvre maintenant au texte et au discours.

- L'exposé et l'entretien

Lors de sa prestation orale, le candidat peut choisir de commencer par l'explication de texte ou par la question de grammaire (sans omettre de lire préalablement l'extrait). La présentation de la question de grammaire prend la forme d'un exposé organisé.

Le jury attend, en début d'exposé, une définition de la notion ou du fait de langue à observer. Que le candidat parte de la définition scolaire traditionnelle ou de connaissances acquises en pratiquant une grammaire universitaire, on attend de lui un relevé et un classement pertinent et cohérent des occurrences présentes dans le texte. Autant que possible, ce relevé doit être complet et les occurrences analysées de façon précise.

L'entretien qui suit l'explication du texte et l'exposé de grammaire vise à améliorer la prestation du candidat. Faut-il rappeler que les questions du jury ne sont pas des pièges mais l'amorce d'un dialogue constructif ? Le candidat est invité à affiner sa définition de la notion ou du fait de langue, à compléter ou à rectifier son relevé, à reconsidérer un classement trop hâtif ou erroné, à approfondir l'analyse de certaines occurrences. Il convient donc qu'il conserve vigilance et disponibilité, afin de manifester les qualités de réflexion et de communication que l'on attend d'un futur professeur.

Dans l'ensemble, les candidats connaissent les règles du jeu mais, faute de se les être appropriées par une pratique concertée et régulière, certains ont été mis en échec. D'autres ont su trouver dans une préparation spécifique les connaissances, la rigueur et l'exactitude nécessaires à la réussite.

- Défaillances et éléments de réussite

Au regard des défaillances constatées, deux points requièrent une attention particulière : la problématisation de la définition - qui détermine le classement des occurrences, et le commentaire des éléments relevés, une fois leur classement effectué.

Par exemple, le choix de critères formels externes (intonation, délimitation par la ponctuation) pour définir la phrase a conduit un candidat à négliger sa caractérisation interne et, par conséquent, à opérer un classement non pertinent des diverses occurrences. Fonder la définition sur des critères internes (syntaxique, sémantique, pragmatique) lui aurait permis d'éviter cet écueil.

De même, une définition restrictive de l'infinitif comme « forme nominale du verbe » a amené un candidat à exclure de l'analyse un infinitif prédicat (« *Que faire en ces lieux ?* »), un infinitif noyau de la proposition infinitive (« *Il sentait la sueur ruisseler...* ») et un emploi en périphrase verbale (« *Elle se mit à pleurer..* »).

Pour commenter les occurrences, le candidat peut se fonder sur des opérations linguistiques élémentaires, dont l'utilisation pédagogique est désormais fréquente : la substitution, le déplacement, l'effacement, l'adjonction ou encore la transformation. En recourant aux procédures d'effacement et d'adjonction (insertion de « *et cela* » devant le complément), une candidate a ainsi analysé avec pertinence diverses occurrences de compléments essentiels et circonstanciels. De telles procédures aident à identifier les unités linguistiques, à les regrouper en classes, à identifier les groupes syntaxiques, à résoudre les ambiguïtés. D'autres candidats, usant des mêmes procédures, ont commenté de façon judicieuse des occurrences problématiques ou atypiques et même, parfois, établi des liens pertinents avec l'explication du texte.

Inutile au demeurant de multiplier les exemples : acquérir les connaissances requises pour traiter la question de grammaire au Capes suppose une préparation régulière et la

consultation assidue d'un ouvrage de référence actualisé, comme la *Grammaire méthodique du français* de M. Riéger, R. Rioul et J.-C. Pellat (PUF). Le futur professeur trouvera aussi des clarifications notionnelles simples et indispensables, dans l'ouvrage de J.-C. Pellat, *Quelle grammaire enseigner ?* (Hatier).

L'incapacité de certains candidats à entrer dans une étude raisonnée de la langue tient à l'inefficacité ou à l'absence de préparation. *A contrario*, plusieurs prestations de très grande qualité attestent les compétences linguistiques des futurs professeurs et leur capacité à réinterroger des descriptions convenues de la langue, avec simplicité et dans une perspective d'enseignement. C'est dire que la question de grammaire est conçue pour être à la portée d'un candidat admissible et que le jury ne conçoit pas des attentes irréalistes. Que les candidats des sessions futures puisent dans ces dernières remarques courage et enthousiasme !

Marie Berthelier

Leçon de latin

La « leçon » est une traduction, suivie d'un commentaire, d'un texte latin ou grec. L'épreuve concernait les candidats qui avaient passé l'épreuve sur dossier sur un dossier de français. Un nombre égal de leçons de grec et de latin a été proposé.

L'épreuve a réussi aux candidats qui ont, dans leur majorité, manifesté des qualités réelles de traduction et de commentaire. Quelques prestations ont été excellentes, et notées en conséquence. La moyenne des présents est de 10,57. Les notes, qui vont de 2 à 19/20, se répartissent également au-dessus et au-dessous de cette moyenne. Environ un tiers des candidats ont été notés à 6 et moins.

• L'épreuve et sa préparation

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. La place accordée au commentaire est donc importante : les candidats avaient tout leur temps pour le développer. Les vingt minutes d'entretien ne sont jamais « allongées » si le candidat n'a pas utilisé tout son temps.

Le candidat choisit un billet sur les trois qui lui sont proposés dans le « pot » de tirage ; il le remet au jury, signé, au début de son interrogation. L'examineur qui a assuré le tirage remet au candidat l'ouvrage et lui indique sur le livre le début et la fin du texte.

Le 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 une introduction comportant quelques données historiques ou la situation dans une pièce de théâtre, et des notes signalant une difficulté grammaticale ou élucidant une allusion à un personnage ou à un fait historique.

Par exemple, un passage du *Pro Archia poeta* (23-25), intitulé « Les poètes seuls donnent l'immortalité », était sous-titré : « Le poète grec Archias mérite d'être citoyen romain ». Au cas où l'œuvre serait mal connue du candidat, il avait une information concise mais suffisante sur le contexte du passage.

Les éditions utilisées sont pour la plupart des éditions allemandes et anglaises (Teubner, Oxford) qui présentent des particularités de typographie et ponctuation : les ponctuations fortes ne sont pas suivies d'une majuscule ; Teubner insère une virgule entre le verbe principal et la subordonnée (*rogat, ut...*), mais les appositions ou les ablatifs absolus ne sont pas isolés par des virgules.

Il faut, lors de la préparation, se donner le temps d'observer attentivement tous les éléments de paratexte (auteur, œuvre, genre, notes). Il importe aussi de prendre d'abord une vue globale du texte : changements de temps verbaux, connecteurs logiques et chronologiques, repérage des termes clés et des champs lexicaux dominants. Un passage du *De Amicitia* (18-19) contient la liste de toutes les vertus spécifiquement romaines, avec une profusion de quasi-synonymes. Cette première approche facilite évidemment la traduction. Mais en notant des pistes de commentaire au fur et à mesure de la progression de la traduction, on évite de se contenter de plaquer sur le texte des remarques générales sur l'auteur.

• Les œuvres proposées

Parmi les auteurs et les œuvres les plus souvent proposés sur les billets de tirage, nous pouvons citer : César (*Bellum Civile, Bellum Gallicum*), Cicéron (*Catilinaires, Ep. Familiares, De Amicitia, De Divinatione, Pro Archia*), Pline le jeune (*Epistulae*), Salluste (*Bellum Jugurthinum, De Coniuratione Catilinae*), Sénèque (*Ep. ad Lucilium*), Suétone (*Vie de Néron*), Tacite (*Agricola, Annales*), Tite-Live (*Ab Urbe condita, I*).

En poésie et en théâtre : Lucrèce (*De Natura rerum*), Ovide (*Amores, Tristes, Pontiques*), Virgile (*Géorgiques IV, Énéide III et IV*).

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 peuvent disposer 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*.

• Le déroulement de l'épreuve

Le candidat remet son billet signé au jury, puis introduit le texte en le plaçant dans son contexte (auteur, situation dans l'œuvre, genre littéraire, faits historiques évoqués). L'introduction esquisse un projet de lecture, en soulignant ce qui fait l'intérêt de l'extrait. La lecture doit être soignée, l'évaluation de sa qualité influe sur la note. On ne peut débiter une accusation véhémente sur un ton monocorde. Une lecture maladroite révèle immédiatement les passages incompris ou mal découpés. Pour la poésie, il est souhaitable de marquer les élisions.

La traduction se fait par groupes fonctionnels contigus, dans la mesure du possible. On évite absolument de prendre un mot après l'autre, en les « remettant dans l'ordre du français ». Il n'est pas toujours facile de viser à la fois l'élégance et la précision, mais mieux vaut une traduction un peu gauche, et exacte, qu'une invention. Le candidat doit proposer une seule

traduction : ce n'est pas aux examinateurs de choisir entre plusieurs possibilités. Si le candidat n'a pas pu traduire un passage, il le signale, et la lacune est reprise dans l'entretien.

Le commentaire suit immédiatement la traduction. Le candidat rappelle ses axes de lecture et présente les mouvements du texte. Un commentaire composé est préférable, mais on a admis que le candidat suive les articulations du texte. En tout cas, un émiettement de remarques décousues n'est pas accepté. Il ne suffit jamais de constater que l'auteur utilise des mots qui appartiennent à tel ou tel champ lexical, si l'on n'en tire aucune conséquence sur le plan littéraire. Le commentaire doit se référer explicitement au texte, en latin. Enfin, l'examen des spécificités syntaxiques du texte a été souvent négligé, et ce n'est qu'au cours de l'entretien que quelques candidats se sont rendu compte, par exemple, de l'abondance des formes impersonnelles, des propositions hypothétiques, ou des constructions paratactiques dans le texte, alors que ce repérage aurait dû constituer les fondations de son commentaire.

Les candidats peuvent prendre leur temps : ils ont 20 minutes devant eux pour la traduction. Peu de candidats ont donné au commentaire la place qu'il aurait dû occuper : on atteint rarement la demi-heure. Un débit trop rapide empêche les examinateurs de prendre des notes. Ils seront contraints de demander au candidat de revenir sur de trop nombreux passages expédiés à toute vitesse, ce qui produit un effet d'inquiétude et réduit le temps de l'entretien, dont la durée est proportionnelle à celle de l'exposé. Or, il sert à améliorer l'évaluation. En demandant au candidat de reprendre un passage de sa traduction, le jury l'amène à revenir sur ses erreurs (qui ne sont pas nécessairement de « gros » contresens) et à les corriger. Toutes les erreurs comprises et corrigées par le candidat sont « bonifiées ».

Il s'agit aussi de rectifier ou d'approfondir le commentaire, et de vérifier les connaissances littéraires, culturelles, historiques du candidat.

• Attentes et recommandations du jury pour la traduction

Les traductions satisfaisantes, voire excellentes, ont été majoritaires. Mais on a relevé trop souvent un certain manque de rigueur dans l'analyse des constructions, dû à une lecture superficielle des formes grammaticales, ou à des ignorances.

- En morphologie : la déclinaison des participes et adjectifs verbaux, les particularités de la 3^e déclinaison, les verbes déponents, les composé de *sum*, de *fero* et *d'ire*.
- En syntaxe : si une première ébauche de traduction ne donne pas de sens, il faut remettre l'ouvrage sur le métier, essayer de découper la phrase autrement, refaire la « construction ». Un relatif en début de phrase n'est pas forcément « de liaison » ; tous les *ut* ne sont pas finaux ; *inveneris* n'est pas nécessairement un futur antérieur.
- Pour le lexique : on constate, chez certains candidats, une incapacité à utiliser correctement le dictionnaire. Ils prennent le premier sens donné, et s'y tiennent en forçant le sens du texte. Dans l'idéal, le *Gaffiot* devrait servir à vérifier sa connaissance du vocabulaire, à justifier des hypothèses. *Consilium inire* ne signifie pas « aller au conseil », mais « former un dessein ». *Expers* signifie quasiment le contraire de *expertus*.

Parfois, c'est la connaissance de la grammaire française qui est en défaut. On ignore la syntaxe de *bien que*, celle de la concordance des temps ou celle des systèmes conditionnels. Le jury n'a pas hésité à poser une question de vérification de la maîtrise de la grammaire française.

Comment évite-t-on ces erreurs ? En lisant régulièrement du latin pour se familiariser avec la langue d'auteurs variés, et en apprenant et révisant systématiquement la morphologie et la syntaxe.

- Pour le commentaire

Dans un concours de recrutement, on attend du candidat qu'il sache dégager ce qui fait l'intérêt du passage étudié comme il le ferait avec des élèves en classe. Les connaissances générales sur l'auteur et l'œuvre sont indispensables, mais le texte donné a toujours ses spécificités, qu'il faut reconnaître.

Ces textes étaient de grands classiques, mais nous n'exigions qu'un minimum de connaissance préalable, et la situation était donnée par l'intitulé de la leçon. Il fallait connaître le contexte du chant IV de l'*Enéide*, la biographie d'Ovide ou celle de Néron, le déroulement général de la guerre des Gaules ou de la guerre civile, les grandes lignes de la pensée de Cicéron : lorsqu'il attaque les théoriciens rigoristes de l'*amicitia*, il vise les stoïciens. Il faut le dire et le souligner dès l'introduction du commentaire.

Le genre du texte est très important. On ne devrait pas avoir à rappeler que dans le monde antique, on écrivait en se conformant à des règles strictes, liant étroitement la forme et le contenu. On ne traitait pas les mêmes sujets dans une élégie en distiques que dans une épopée en hexamètres. Dans les récits historiques, les discours sont toujours refaits ; il est donc inutile de poser la question de l'authenticité du discours de Marius dans le *Jugurtha* de Salluste. Toute argumentation se coulait nécessairement dans le moule rhétorique : le discours est judiciaire, délibératif ou démonstratif, même quand c'est un dieu ou un chef barbare qui parle. On attendait des candidats qu'ils connussent les grands principes de la *dispositio* et le rôle fondamental des *exempla*.

Mais cette réglementation formelle des formes n'empêchait pas – bien au contraire – les jeux, les détournements, les effets de surprise. Il ne faut pas confondre le moule dans lequel se coule le texte et sa visée : telle lettre de Plinius a-t-elle réellement un statut épistolaire ? Quelle est la dimension épique de ce récit de Tite-Live ? Qui Cicéron veut-il convaincre en apostrophant Catilina ? Le *Pro Archia* est aussi un art poétique, assez surprenant pour nous, puisque Cicéron voit dans la poésie un excellent instrument de propagande de l'impérialisme romain...

On attend aussi des candidats qu'ils nomment et citent les figures de l'*elocutio* : anaphores, rythme ternaire, anacoluthes, métaphores, prosopopées, variations de rythme, sonorités, place et choix des mots – surtout dans la poésie.

Trop de commentaires restent dans les généralités et la paraphrase. Virgile chante la grandeur du destin romain et d'Auguste, c'est entendu : on le dit en introduction. Mais tous les épisodes de l'*Énéide* ne se ramènent pas à ce projet global. Énée surpris par Mercure en train de construire une ville pour sa compagne n'a rien d'un chef romain : il est devenu un prince oriental ! Et le dieu doit sévèrement le rappeler à l'ordre.

Les examinateurs attendent aussi du candidat qu'il montre sa connaissance des faits de civilisation latine tels que les *recitationes*, les institutions, le *cursus honorum*, les notions d'*homo novus* ou de *Patres conscripti*. De même, comment comprendre Sénèque sans avoir quelques lumières sur le stoïcisme ? Un peu de géographie antique est toujours utile, particulièrement pour comprendre les récits historiques militaires : l'épisode se situe-t-il à l'intérieur ou à l'extérieur des territoires contrôlés par Rome ? On ne peut faire l'impasse sur la structure de la légion romaine ou celle du camp militaire. Une mauvaise connaissance de ces données fait obstacle à l'intelligence du texte pour la traduction d'abord, pour le commentaire ensuite.

Les textes ont aussi été choisis pour leur valeur esthétique. Ils sont beaux, et parfois émouvants. Lorsque le cadavre d'Hector apparaît à Énée endormi, c'est une vision d'horreur, d'un « réalisme » saisissant. L'éloquence de César rassurant ses soldats après une défaite n'est pas seulement une suite d'effets rhétoriques ou un texte de propagande politique : la situation est effectivement dramatique.

Devant une classe, le professeur devra faire percevoir les enjeux littéraires du texte, pour élargir la formation critique et culturelle des élèves : une perspective humaniste, en un mot. Les candidats qui ont su repérer les accents stoïciens d'une lettre de Pline, mentionner les œuvres artistiques inspirées par un récit ovidien de métamorphose ou tisser des liens entre Plaute et Molière, ont été appréciés. Marius attaque violemment les *nobiles* lâches et corrompus, incapables de mener la lutte contre Jugurtha. Bien sûr, il veut montrer qu'il sera un meilleur chef qu'eux. Mais est-ce du populisme démagogique ou de la vertu républicaine ? On pourrait en débattre... Et ses arguments se retrouvent chez Jean-Jacques Rousseau et Molière, dans les reproches de Dom Louis à son fils Dom Juan. Tacite fait dénoncer les vices des Romains par le chef calédonien Galgacus. S'agit-il d'un procédé de moraliste, comme dans les *Lettres persanes*, ou d'anticolonialisme ?

Les auteurs anciens nous parlent encore aujourd'hui. Nous avons eu plaisir à entendre les candidats qui savaient souligner les enjeux permanents de leurs œuvres.

François Hoff

Leçon de grec

Les conditions de répartition des candidats passant la leçon en grec sont les mêmes que pour les candidats passant la leçon en latin : tous ceux qui doivent, par tirage au sort lors de la réunion des candidats, étudier un dossier de français lors de l'épreuve sur dossier passent l'épreuve de leçon en latin ou en grec, dans une répartition égale. Rappelons que, lors des épreuves écrites d'admissibilité, la totalité des candidats avait déjà été nécessairement confrontée à un exercice de grec avec, quelle que soit la dominante choisie en langues et cultures de l'Antiquité (grec ou latin), une version grecque d'environ 120-130 mots.

• L'épreuve et sa préparation

Le jour de l'épreuve, pour le tirage au sort de son sujet, le candidat était invité à se saisir d'un des trois billets qui lui étaient présentés dans un « pot ». Il devait ensuite lire immédiatement le billet, qui comportait le nom de l'auteur, l'œuvre et les limites du texte (pages, chapitres et paragraphes, lignes ou vers) et, éventuellement, un titre, un chapeau introductif et des notes. Un examinateur se trouvait présent : il remettait au candidat l'ouvrage dont était tiré le sujet, en situant avec lui sur le livre le début et la fin du texte à étudier.

Le candidat avait avantage à être particulièrement attentif lors de cette première étape et à maîtriser le pic de stress qui pouvait l'accompagner, en évitant par exemple de manifester un éventuel mécontentement face au sujet, ou de déclarer son antipathie pour l'auteur, ou encore d'annoncer une prestation catastrophique avec défaitisme. La seule chose à faire alors était de se concentrer sur le sujet et de s'assurer qu'on en avait bien compris tous les éléments.

- Les œuvres proposées

Les extraits choisis correspondaient au panel traditionnel du CAPES de lettres classiques : de la période archaïque au II^e siècle après Jésus-Christ, prose et poésie étaient représentés, en passant par l'épopée (Homère), le théâtre (Sophocle, Euripide), le discours judiciaire (Lysias, Isocrate), le discours politique (Démosthène), le dialogue philosophique (Platon), le récit historique (Xénophon), ou le roman bucolique (*Daphnis et Chloé*) :

- ils appartenaient à des auteurs, œuvre et périodes devant faire partie du bagage culturel d'un enseignant de lettres classiques ;
- ils étaient de dimensions égales : 22 lignes environ, formant un ensemble cohérent ;
- leur difficulté était mesurée : il s'agissait d'évaluer les capacités de traducteur du candidat à partir d'un texte de difficulté raisonnable et contenant quelques éléments grammaticaux remarquables ;
- ils étaient accompagnés d'un titre et, éventuellement, de quelques lignes présentant le contexte du passage et de notes linguistiques ou historiques si un point semblait particulier ou était traduit d'une manière discutable dans le dictionnaire d'Anatole Bailly.

Les textes étaient proposés dans les éditions Oxford (Oxford Classical Texts) ou Teubner (Bibliotheca Teubneriana), parfois Budé (Collection des universités de France). Aussi convenait-il d'être familiarisé non seulement avec les éditions françaises, mais aussi avec les caractéristiques des éditions anglaises et allemandes comme, par exemple :

- l'absence de majuscule en début de phrase après un point,
- l'absence de guillemets pour signaler le discours direct,
- l'insertion systématique de virgules à la jonction de propositions du côté allemand, y compris entre une proposition complétive et le verbe principal dont elle dépend.

Le candidat disposait de trois heures pour traduire le texte et préparer un commentaire. Dans cette salle avaient été déposés plusieurs ouvrages que le candidat pouvait mettre à profit pour chacune des étapes de son travail, comme le dictionnaire grec-français d'Anatole Bailly, le *Dictionnaire de l'Antiquité* publié dans la collection « Bouquins » des éditions Robert Laffont, le *Dictionnaire de la mythologie grecque et romaine* de Pierre Grimal, les dictionnaires Petit Robert (y compris celui des noms propres) et Petit Littré, ainsi que la Bible.

Ces ouvrages pouvaient permettre à certains de rafraîchir ou de compléter leurs connaissances sur le contexte ou un point précis du texte à expliquer, comme cela se fait en vue d'un cours. En revanche, il était indispensable d'avoir des connaissances solides en littérature et en civilisation grecques, de manière à d'emblée situer l'auteur et l'œuvre, ainsi que leur contexte historique et littéraire, et pour pouvoir comprendre les références littéraires ou historiques du texte lui-même.

- La préparation de la traduction et du commentaire

Le travail de préparation commençait logiquement par la traduction du passage et se poursuivait par l'élaboration d'un commentaire. Il convenait de bien organiser son travail dans le temps imparti et de réserver une plage horaire suffisante pour le commentaire. Toutefois, pour parer à l'éventualité dans laquelle l'effort de traduction lui demanderait plus de temps que prévu, le candidat avait intérêt à prendre des notes utiles au commentaire sur une page à part, au fur et à mesure de l'avancée de sa traduction. Dans tous les cas, il était indispensable de réserver coûte que coûte un temps de réflexion pour le commentaire, afin de pouvoir au moins élaborer une introduction et fixer quelques axes de réflexion et analyses susceptibles de donner un élan à son propos au moment de la prestation orale.

Enfin, pour éviter toute confusion ou mauvaise manipulation lors de son exposé, le candidat prudent pouvait écrire sur un seul côté de ses feuilles, puis numéroter les pages de ses

notes de traduction et celles de son commentaire, en les distinguant clairement. Il était aussi utile de signer sans tarder le bulletin du sujet, à rendre au jury au début ou à l'issue de l'épreuve.

- Le déroulement de l'épreuve

À son arrivée dans la salle, le candidat était invité à remettre son billet signé au jury. Il disposait alors de 40 minutes pour son exposé, suivi d'un maximum de 20 minutes pour l'entretien.

Le candidat commençait son exposé par une présentation du passage qui devait être directe et concise. Il n'y avait pas alors lieu de dérouler la biographie de l'auteur ou le résumé intégral de l'œuvre. Il fallait choisir dans ses connaissances les éléments nettement utiles à un premier contact avec le texte.

Venait ensuite le moment de la lecture, étape essentielle de l'épreuve, qui devait être effectuée selon des principes certes évidents, mais souvent bafoués :

- il convenait de ne pas expédier la lecture, seule occasion pour le candidat de faire entendre au jury le texte en son entier : négliger la lecture, c'était méconnaître le texte lui-même, ainsi que son oralité, primordiale à la fois d'un point de vue pragmatique et d'un point de vue pédagogique ;
- sans tomber dans une expressivité excessive, il convenait d'éviter d'adopter un ton lugubre pour un texte gai et spirituel, ou de lire une tirade pathétique d'un air indifférent, à moins de pouvoir justifier cela de manière argumentée lors du commentaire ;
- il fallait éviter de buter sur les mots, respecter les élisions (pour penser ensuite à rétablir les voyelles au moment de la traduction systématique par groupes de mots).

La prononciation érasmienne et la prononciation restituée étaient toutes deux acceptées, ainsi que des options plus personnelles mêlant l'une et l'autre. Dans tous les cas, le signalement mélodique des accents et l'aspiration des esprits rudes étaient bienvenus.

Le jury était extrêmement attentif à cette lecture, non seulement parce qu'un mot grec écorché était très souvent l'indice d'une méconnaissance et annonçait une traduction erronée, mais aussi parce que cette étape pouvait constituer l'occasion d'un véritable moment de communion esthétique avec le candidat, quand une lecture se révélait particulièrement enlevée et sensible.

La traduction devait être menée de manière méthodique, en relisant le grec par groupes de mots (et en gardant l'ordre grec des mots) avant de le traduire. Le rythme devait être régulier et éviter de trop longs silence d'hésitation, mais pas trop rapide, de manière à permettre au jury de tout noter. Le candidat ne devait pas proposer plusieurs traductions d'un même mot ou groupe de mots, car il ne revenait pas au jury de choisir la meilleure (ou moins mauvaise) traduction, ce qui aurait été évidemment injuste par rapport aux autres candidats. Si le candidat décidait de proposer une traduction éloignée de la syntaxe du grec pour des raisons indépendantes des spécificités propres à chacune des deux langues, il devait s'attendre à se voir interroger à ce sujet lors de l'entretien.

- Pour le commentaire

Une fois la traduction terminée, le candidat devait passer immédiatement au commentaire. Il s'agissait de bâtir un commentaire qui traitât de manière équilibrée de l'ensemble du texte, ce qui impliquait une bonne organisation du temps de préparation. S'il était compréhensible que le candidat restât concentré sur le texte grec et sur ses notes lors de la traduction, dans la crainte d'une omission, il demeurait toutefois clair qu'il ne devait pas mener son commentaire en lisant ses notes tête baissée, mais regarder régulièrement son auditoire, ce

qui lui permettait d'apprécier si le rythme adopté convenait et de montrer qu'il saurait, devant une classe, percevoir ce qui se passait dans les rangs tout en faisant cours. Il s'agissait aussi de faire sentir son intérêt pour le texte par un certain allant, au moins ponctuellement, et d'éviter de débiter son commentaire sur un ton morne et désolé.

Il va de soi qu'une traduction inachevée ou très fautive constituait un handicap considérable pour le commentaire, mais il s'agissait alors de se battre en s'appuyant sur ce que l'on avait néanmoins compris avec certitude et au moyen de connaissances plus générales. Dans tous les cas de figure, une bonne familiarité avec la littérature et la civilisation grecques était requise. Les candidats avaient pu effectuer leurs révisions durant l'année de préparation au moyen d'ouvrages comme *l'Histoire de la littérature grecque* de Suzanne Saïd, Monique Trédé et Alain Le Boulluec (Presses universitaires de France), et le *Guide de poche des auteurs grecs et latins* de Pierre-Emmanuel Dauzat, Marie-Laurence Desclos, Silvia Milanezi et Jean-François Pradeau (Les Belles Lettres), ainsi que *l'Histoire grecque* de Claude Orrieux et Pauline Schmitt-Pantel (Presses universitaires de France) et *l'Histoire du monde grec antique* de François Lefèvre (Le Livre de Poche).

Le candidat devait commencer son commentaire en indiquant les thèmes majeurs du texte, exposer sa composition, dégager une problématique ou, à défaut, un ou plusieurs axes de lecture. Au terme de son introduction, il devait annoncer les principes d'organisation de son commentaire. La paraphrase constituait un écueil redouté, mais les candidats s'en sont généralement gardés. En revanche, les commentaires se sont généralement attachés à expliquer des motifs en développant des aspects thématiques du texte, mais en omettant d'en étudier la dimension stylistique, rhétorique, énonciative, poétique ou musicale.... Autrement dit, ce sont les procédés et les pratiques de composition des textes qui ont souvent été négligées. À titre d'exemple, il convenait de s'interroger sur les aspects dramaturgiques d'un texte de théâtre : combien y avait-il de personnages sur scène ? Où et comment étaient-ils susceptibles de se tenir ? Devant quel type de public la représentation avait-elle lieu ? Dans quelles circonstances ? Pour un discours, la dimension pragmatique était tout aussi importante : qui s'agissait-il de convaincre ? Quels étaient les enjeux du procès ou de l'action politique portée par le texte ? Lorsqu'on avait affaire à un récit, il était bon de s'interroger sur l'énonciation, le(s) point(s) de vue à l'œuvre ou sur la dimension biographique. Enfin, il était particulièrement important d'étudier l'aspect stylistique et musical de textes poétiques : des relevés de champs sémantiques, d'assonances ou d'allitérations, ne pouvaient suffire à donner du sens au commentaire.

D'une manière générale, il pouvait se révéler utile de mettre le texte grec en perspective non seulement avec d'autres œuvres de l'Antiquité, mais aussi avec des textes des périodes ultérieures, pour en évoquer l'intertextualité, l'originalité et la postérité, même ponctuellement.

Dans tous les cas, il était nécessaire de proposer une conclusion qui revienne sur la problématique ou le(s) axe(s) énoncés au terme de l'introduction.

Des candidats n'avaient manifestement pas réussi à prendre le temps de préparer leur commentaire : certains ont préféré s'arrêter après la traduction, sans même essayer d'amorcer un commentaire, d'autres ont décidé de se battre, à partir de quelques notes sans doute prises en catastrophe à la fin du temps de préparation, réussissant parfois à réellement « faire remonter leur score » grâce à cet effort de combativité, notamment en montrant leur familiarité avec la méthode du commentaire. Il était d'autant plus dommage de ne pas avoir réussi à ménager le temps nécessaire à l'élaboration d'un commentaire complet qu'il en résultait souvent que l'exposé du candidat ne durait pas les 40 minutes imparties et que le temps de l'entretien en était proportionnellement réduit.

- L'entretien

Lors de l'entretien, le jury commençait par revenir sur la traduction en proposant au candidat de reprendre tel ou tel point. Il était parfois impossible, compte tenu du temps dont on disposait, de reprendre la totalité des points fautifs. Il s'agissait donc souvent de pointer les erreurs les plus importantes, de manière à donner au candidat une chance d'améliorer sa note, ainsi que de comprendre des passages qui devaient aussi permettre ensuite de revenir sur des erreurs ou des lacunes du commentaire. Lors de la reprise de la traduction, une ou plusieurs questions de grammaire étaient posées, permettant de développer un point frappant du texte, et faisaient éventuellement le lien avec le français. Enfin, la plupart des candidats semblaient avoir compris que l'entretien n'était en aucun cas un exercice piégé, mais était destiné à leur permettre d'améliorer leur performance en répondant à des questions qui devaient constituer les « points d'appui » d'un nouvel élan réflexif et non des « pièges » destinés à les faire chuter.

- Résultats 2013 et vœux pour l'avenir

Les résultats montrent la variété des candidats, avec des notes s'étalant de manière relativement homogène sur toute la gamme, de 01/20 à 19/20. Environ un quart des notes était situé au-dessus de 15/20 et un autre quart entre 10/20 et 15/20. Sous la moyenne, on observe une répartition égale autour de la note de 06/20, qui correspond traditionnellement à une césure avant la moyenne d'admission. Des notes très basses sont venues sanctionner des prestations qui révélaient une méconnaissance grave de la langue et de la civilisation grecques. La moyenne des notes s'est logiquement située aux environs de 10/20.

Les passages d'Homère avaient donné lieu à beaucoup de mauvaises prestations l'année précédente, ce dont le rapport s'était fait l'écho. L'auteur était à nouveau bien présent parmi les sujets de cette année et le tirage au sort l'a très souvent fait émerger. Certaines prestations ont révélé, comme l'an dernier, une méconnaissance presque totale de la langue grecque, voire de l'œuvre même d'Homère. Néanmoins des candidats ont pu montrer de bonnes qualités de traducteur et proposer des commentaires satisfaisants sur des extraits de l'*Illiade* et de l'*Odyssée*. Les orateurs attiques (Isocrate, Lysias, Démosthène) ont donné lieu à des prestations globalement médiocres, révélant des lacunes linguistiques, ainsi que des connaissances littéraires et historiques vacillantes, voire inexistantes dans certains cas. La prose était également représentée par Xénophon, qui a été traité de manière inégale. Un extrait de *Daphnis et Chloé* a également été tiré, révélant d'importantes lacunes en histoire littéraire.

Enfin, la caractéristique de cette session d'oraux est la grande qualité d'exposés présentés sur des textes tragiques (Sophocle, Euripide), avec des prestations bonnes, très bonnes, excellentes, voire éblouissantes. Qu'il nous soit permis de remercier les candidats pour ces moments d'enthousiasme, qui ont littéralement illuminé cette dernière session du CAPES de lettres classiques et permettent d'affirmer qu'il y aura parmi les nouveaux professeurs de lettres classiques encore cette année de brillants hellénistes et d'espérer fermement que, par ces recrutements, les collèges, les lycées et les universités de France et des pays de la Francophonie continueront à former de futurs hellénistes.

À tous les lauréats de cette dernière session du CAPES de lettres classiques nous souhaitons une belle carrière, réussite et satisfaction. Aux futurs candidats du nouveau CAPES de lettres qui auront choisi l'option lettres classiques, nous souhaitons bon courage pour leur préparation et espérons qu'ils continueront à illustrer les qualités des nouvelles générations d'hellénistes francophones.

Stavroula Kefallonitis

RAPPORT SUR L'ÉPREUVE SUR DOSSIER

Dossier de français (14 points)

L'étude de dossier s'est déroulée conformément aux années antérieures. Les attentes du jury, identiques à celles des années précédentes, doivent être replacés dans l'histoire de l'épreuve afin d'examiner son évolution. A son inauguration, elle visait les objectifs exprimés dans la note publiée au Bulletin Officiel spécial n° 5 du 21 octobre 1993 ainsi libellés :

- *Connaissance des contenus d'enseignement et des programmes ;*
- *Avoir réfléchi aux finalités et à l'évolution de la discipline ;*
- *Manifester sa capacité à une expression orale, à l'analyse, à la synthèse et à la communication.*

L'arrêté du 12 mai 2010, en vigueur cette année, précise ainsi ce que le candidat doit montrer :

- *sa culture littéraire, linguistique et professionnelle,*
- *sa connaissance des contenus d'enseignement et des programmes de la discipline concernée,*
- *sa réflexion sur l'histoire et les finalités de cette discipline et sur ses relations avec les autres disciplines.*

Un rapide commentaire de cette évolution s'impose. Le dernier arrêté réaffirme la connaissance des contenus d'enseignement et programmes comme socle indispensable mais il ouvre la réflexion sur l'évolution de la discipline à l'histoire des relations de cette dernière avec ses finalités et tisse des liens avec les autres disciplines. De même, les capacités d'expression, de synthèse, d'analyse et de communication s'inscrivent désormais dans le champ plus vaste de la culture littéraire, linguistique et professionnelle. Il s'agit donc d'avoir connaissance des évolutions de la discipline dans toutes ses dimensions et de l'envisager dans ses finalités d'enseignement. Le rapport du jury de 2003 précisait déjà que les compétences préprofessionnelles que le jury cherche à évaluer « articulent des savoirs théoriques, des connaissances didactiques (transposition didactique et mise en œuvre des savoirs), des comportements ou savoir être ». Depuis ce rapport, le socle commun de connaissances et de compétences qu'un élève doit avoir acquis à quinze ans explicite et détaille également, mais cette fois pour l'élève, l'articulation entre savoirs théoriques et capacité à les convoquer dans des situations diverses. Ceci éclaire les finalités de l'enseignement de la discipline et implique notamment d'analyser la pertinence des dossiers proposés au concours dans la perspective des apprentissages des élèves et en fonction des évolutions de la recherche en didactique et en pédagogie. Depuis l'apparition de cette épreuve, les rapports des jurys observent les prestations des candidats à la lumière de ces attentes pour indiquer les réussites et signaler les évolutions espérées. en 2003 Jeanne Antide-Huynh et Yves Maubant énumèrent déjà ces préconisations :

Éviter les discours convenus et l'enlisement descriptif ;

Être attentif à la spécificité du dossier à traiter, s'interroger sur la nature et l'intérêt des textes présentés et des savoirs en jeu ;

Faire la preuve d'une vraie lecture et d'un questionnement problématique ;

Mettre réellement en œuvre, s'il y a lieu, les exercices proposés, les questions posées ;

Chercher à apprécier le profit que les élèves pourront en tirer ;

Se montrer attentif au questionnement du jury qui par ailleurs est réellement ouvert à de multiples propositions d'analyse pourvu qu'elles soient construites avec rigueur et étayées par des arguments pertinents.

Inutile donc de rappeler encore ici les attentes du jury, les précédents rapports (2003, 2010 notamment) en dressent un panorama concret et complet.

• La session 2013

Les dossiers proposés sont constitués de reproductions de pages de manuels et abordent différents points des programmes du collège et du lycée, avec une prédominance pour le collège, en variant les genres abordés. Ils proposent d'analyser et souvent de confronter des pages de manuels. Trois portent sur le programme de quatrième, deux sur celui de troisième et un seul sur la classe de seconde. En quatrième, le premier dossier confronte, dans le cadre du registre fantastique, deux entraînements à l'écriture d'une nouvelle. Ils proposent une série d'exercices et une étude approfondie du lexique. Le deuxième compare les lectures analytiques du même extrait du *Cid* dans trois manuels et le troisième se penche sur la lecture analytique du poème « *Je vis, je meurs...* » de Louise Labé dans trois manuels différents. Une proposition pour la classe de troisième confronte également deux lectures analytiques du même extrait de « *Zone* » d'Apollinaire dans un cadre précisé : celui de l'étude de la poésie comme nouveau regard sur le monde. L'autre dossier s'attache aux « figures marquantes de l'enfance » dans le cadre du récit autobiographique et notamment dans des extraits de *Sido* de Colette et du roman d'Albert Cohen, *Le livre de ma mère*. En seconde, une séquence aborde l'objet d'étude « Le roman et la nouvelle au dix-neuvième siècle, réalisme et naturalisme » par l'étude d'extraits de *Germinal* et de *Germinie Lacerteux*. Plusieurs de ces propositions intègrent des documents iconographiques divers comme un extrait du carnet de Zola, des photographies des auteurs ou des reproductions de tableaux. La fréquence des comparaisons attendues témoigne de l'attente d'un regard autonome et critique.

La palette des notes obtenues est remarquablement équilibrée.

1 ^{er} quartile	14,29%
2 ^{ème} quartile	28,57%
3 ^{ème} quartile	36,73%
4 ^{ème} quartile	20,41%

S'il y a un nombre encore important de candidats insuffisamment préparés à cette épreuve, près de 43% des candidats admissibles, les prestations sont si diversifiées que les notes se répartissent également dans tous les quartiles avec un assez fort pourcentage de prestations correctes voire de qualité, 57%. Les candidats ont donc globalement bien perçu l'intérêt de cette épreuve pour leur préparation non seulement au concours mais surtout au métier d'enseignant.

Le présent rapport organise les observations en se fondant sur les critères précisés dans le bulletin officiel. Après les connaissances linguistiques, littéraires, disciplinaires et professionnelles, il examinera les capacités d'analyse au regard de la compréhension des enjeux de l'épreuve pour aborder enfin l'aptitude à entrer dans l'échange avec le jury, prélude des échanges avec les classes et les élèves.

- Les connaissances attendues

Intéressons-nous d'abord à ces connaissances attendues qui concernent la culture disciplinaire (littéraire et linguistique), les programmes et les grandes orientations de l'enseignement du français au collège et au lycée. La culture disciplinaire comprend et articule connaissances en histoire littéraire, compétence littéraire (explication, analyse et interprétation d'un texte) et connaissances linguistiques, en grammaire de texte comme en grammaire de phrase. Une bonne conscience des mouvements littéraires acquise par la fréquentation régulière d'anthologies est attendue de qui se destine à l'enseignement.

Certains candidats, nourris d'une véritable culture, ont montré précisément en quoi la page de Zola proposée représente l'esthétique naturaliste. A l'inverse, le défaut de connaissances fondamentales de ceux qui confondent fantastique et merveilleux ou qui ne prennent pas appui sur les textes, voire les réduisent à un simple accessoire, signe probable d'un manque d'aisance, sont préoccupants : ne rien connaître du roman ni du naturalisme est inconcevable chez un futur professeur. Dans ces conditions, l'analyse du dossier ne peut que demeurer descriptive et superficielle. Le jury a pris plaisir, en revanche, à entendre cette prestation où la candidate, dans un exposé clair, structuré et très informé, alliait la richesse de l'analyse à des connaissances solides sur le poème « Zone » d'Apollinaire. L'objectif de l'enseignement, en collège comme en lycée, est de faire des élèves des lecteurs avertis et non des « têtes bien pleines » de connaissances techniques. A quoi sert en effet le décompte des syllabes d'un vers, le repérage de l'alternance des rimes, etc. si ces observations ne servent pas une compréhension qui dépasse la simple paraphrase ? La nouvelle épreuve du Diplôme National du Brevet et la question de l'Épreuve Anticipée de Français introduisent bien les observations et repérages techniques, peu nombreux d'ailleurs, comme autant d'outils d'approfondissements du texte. Rappelons avec force que l'objet de notre enseignement demeure l'appropriation d'une culture littéraire éclairée par les outils linguistiques et techniques afin de faire des élèves des individus dotés d'une pensée autonome, éclairée, critique et évolutive.

De même, si l'épreuve ne porte pas spécifiquement sur la grammaire (de texte ou de phrase), certaines questions des manuels y réfèrent à juste titre. Le jury attend donc un examen de leur progression et des compétences visées (en lecture, orales ou scripturaires) afin d'en évaluer la pertinence et l'efficacité. Les choix narratologiques d'un auteur peuvent éclairer la lecture du texte proposé dans la séquence, un changement de point de vue peut faire l'objet d'un travail d'écriture intéressant. Ces éléments gagnent à être identifiés et analysés dans le cadre de l'épreuve. Ces lacunes en narratologie ont entravé certaines prestations, empêchant le candidat d'évaluer l'intérêt des questions et exercices proposés. L'enseignement du lexique constitue également une priorité réaffirmée dans les programmes ; les exploitations proposées dans les manuels méritaient parfois quelque intérêt.

Le Certificat d'Aptitude Professionnelle à l'Enseignement Secondaire vise à recruter des professeurs des lycées et collèges. Une bonne connaissance des programmes en vigueur et des textes officiels est indispensable pour mener une analyse structurée et pertinente des dossiers. En effet, la progression des lectures répond, au collège comme au lycée, à une forte exigence de cohérence alliant histoire de la littérature et histoire littéraire. Un futur professeur doit être informé des choix opérés dans les programmes et conscient de leur progression. Une référence au socle commun de connaissances et de compétences, judicieusement choisie et exploitée dans l'analyse des questions des manuels apporte également un éclairage intéressant.

- L'analyse du dossier et la conduite de l'exposé

Fort de ces connaissances, le candidat peut se consacrer à l'analyse des pages présentées pour observer la manière dont les contenus cognitifs sont introduits et mis en œuvre. Prendre du recul par rapport au dossier suppose que le candidat dégage les objectifs visés pour évaluer : les choix des extraits (pertinence, découpage, inscription dans l'histoire littéraire et des genres) ; la cohérence des moyens mis en œuvre avec l'objectif assigné (questionnement, activités, iconographie) ; la temporalité dans la séquence, parfois lisible dans la pagination du manuel, etc. et bien évidemment l'efficacité de cet appareil. Rappelons à la suite du rapport de 2011 que les options sont multiples : c'est la liberté pédagogique du professeur de privilégier telle connaissance, tel savoir-faire ou telle compétence. On attend donc un examen qui évalue comment le dossier atteint l'objectif d'acquisition fixé à la lumière des finalités générales de lecture, d'écriture et de maîtrise de la langue.

Le jury a constaté avec plaisir que la majorité des candidats avait une connaissance suffisante des programmes du collège et du lycée malgré certaines prestations témoignant malheureusement encore de l'ignorance des objets d'étude ou des exigences spécifiques du collège ou du lycée. On attend une évaluation circonstanciée de la manière dont les séquences construisent les compétences des élèves. L'exposé ne se satisfait pas de présenter les savoirs sans objectif de compétence, de décrire les activités sans réflexion didactique et sans dégager les enjeux poursuivis, ni de privilégier une démarche dirigiste ; quelques erreurs encore souvent commises. Timidité envers la chose imprimée ou crainte de déplaire ? peu de candidats ont exercé un regard critique. Certains n'ont osé ou pu concevoir que la réécriture, plaquée, à la suite de l'étude de « Zone » ou les questions de langue du même dossier présentaient un piètre intérêt didactique. D'autres ont cependant su percevoir, même incomplètement, les manques voire les défauts des manuels. Le jury a apprécié la présentation d'une réflexion pertinente, claire et construite dans une démarche comparatiste. Il s'est d'ailleurs réjoui d'entendre ce candidat montrer comment le professeur aménage voire modifie les propositions pour atteindre ses objectifs propres. Il peut certes sembler périlleux de manifester son désaccord avec les propositions, mais certains ont saisi les encouragements du jury qui veille à faciliter les critiques lorsqu'elles sont justifiées, les éléments composant les dossiers n'étant pas exempts de défauts.

On ne peut clore les remarques concernant l'exposé sans évoquer la forme de l'épreuve. La gestion du temps en est un élément essentiel ; l'exposé en temps limité fait appel à la compétence dont le professeur, dans sa classe, devra, chaque jour, faire preuve. Les candidats ont majoritairement su présenter leur analyse dans le temps imparti en structurant un questionnement équilibré. La présentation des documents, rapidement effectuée, ils ont problématisé leur propos pour ensuite organiser leurs remarques. Certaines prestations ont heureusement confronté les pages qui leur étaient données. L'épreuve sur dossier est une épreuve professionnelle de didactique ; le jury a donc été surpris par la méconnaissance de quelques, heureusement rares, candidats qui ont proposé des lectures analytiques, agrémentées d'incursions vers les questions des manuels ou de ceux qui ont négligé l'appareil didactique, même s'ils faisaient preuve d'un sens certain littéraire.

Le jury attend d'un futur professeur qu'il sache captiver son auditoire non par ses dons d'orateur mais en manifestant de réelles capacités d'écoute et de dialogue. Dans ses classes, le professeur est confronté à des élèves qui doivent être questionnés. On construit les apprentissages à partir de leur compréhension ; leurs errements constituent un matériau indispensable au professeur pour fonder sa progression, tant didactique que pédagogique. Après des exposés clairs, dynamique, convaincus, le jury a eu plaisir à dialoguer avec des candidats manifestant une bonne réactivité et un réel sens critique. Certains ont même eu le bon goût de revenir sur leurs premières assertions comme cette candidate qui, après une prestation très descriptive a su, durant l'entretien, approfondir son propos et progresser dans sa réflexion sur le corpus, ou comme cette autre qui, lors de l'entretien, a dépassé ses

premières timidités. D'autres ne sont malheureusement pas parvenus à saisir les pistes proposées par le jury. Une communication hésitante, cherchant ses mots et peu convaincue ne pourra « tenir » face à une classe si peu frondeuse soit-elle. Les élèves s'engagent en revanche en confiance lorsque leur professeur témoigne d'une personnalité affirmée – ce qui ne signifie pas rigide – et de la distance nécessaire pour mener ce qu'Anne Jorro appelle la « co-activité professeur – élève », fondement de « l'agir professionnel de l'enseignant ».

En guise de morale de l'épreuve, nous réaffirmons donc avec force que des connaissances disciplinaires mal assurées ou absentes entravent l'analyse, conduisent inmanquablement à la paraphrase et produisent une réflexion superficielle quand de solides connaissances fonde une prestation structurée et informée capable de se détacher des « savoir savants » pour mener une véritable réflexion didactique critique.

- Perspectives pour conclure

L'épreuve sur dossier disparaît certes sous cette forme mais les compétences attendues demeurent. En effet l'épreuve écrite à partir d'un dossier en latin et grec ainsi que la deuxième épreuve d'admission prennent appui sur un ou plusieurs documents, constituant dossier, pour mettre des connaissances en situation professionnelle. Il s'agira donc toujours de savoir analyser les documents proposés. En revanche, il conviendra désormais d'élaborer une séquence et une séance d'enseignement. Ainsi, les connaissances littéraires seront-elles articulées aux exigences des programmes et à la nécessaire analyse des besoins des élèves d'un niveau donné. Il faut bien concevoir que, s'il ne s'agit plus d'évaluer une proposition, il demeurera indispensable d'exercer son esprit critique afin d'élaborer des propositions efficaces qui ne soient pas une accumulation de connaissances. Pour se préparer convenablement à élaborer ces séquences et séances, les futurs candidats devront s'exercer à partir de l'analyse critique des propositions des manuels. C'est par la pratique régulière de cet exercice qu'ils sauront se donner des objectifs cognitifs et de compétence conformes aux classes qu'ils auront en charge. Nous espérons que, dans cette perspective, ce rapport apporte une aide appréciable aux candidats des prochains concours à qui nous souhaitons de belles réussites.

Roselyne Bigiaoui-Abbou

Dossier de Langues et Cultures de l'Antiquité – (14 points)

Cette épreuve fait référence aux programmes de *Langues et Cultures de l'Antiquité*, parus au B.O. n°31 du 27 août 2009 pour le collège et au B.O. n°32 du 13 septembre 2007 pour le lycée.

Le Latin et le Grec ne sont pas langues de communication orale, mais langues de culture. Il s'agit d'étudier la langue en relation avec l'univers dont elle parle et les valeurs qu'elle porte et à donner accès à un monde révolu dans le temps, mais encore vivant dans le présent. La culture que transmettent le Latin et le Grec est aussi méditerranéenne qu'européenne ; elle nous a nourris et continue d'être une source d'inspiration. L'enseignement de ces matières doit rendre aux élèves leur mémoire au sens historique, mémoire de la langue et de la culture qui leur appartient à titre d'héritage et de patrimoine. Nous recommandons aux candidats de lire attentivement les préambules des programmes de *Langues et Cultures de l'Antiquité* où sont définis les enjeux de ces enseignements qui se font écho au collège et au lycée.

Aussi les sujets proposés à la session 2013 embrassent-ils les différents champs des *Langues et Cultures de l'Antiquité* ; ils encouragent les candidats à tisser des liens entre les langues anciennes et avec le Français, le socle commun, les arts et d'autres disciplines.

Une stricte équité est observée entre les dossiers de Latin et ceux de Grec. Il en va de même pour l'équilibre entre le collège et le lycée, car il importe que les candidats aient une connaissance complète des programmes actuels et des modalités d'apprentissages à travers la continuité des parcours. Ainsi les candidats ont pu traiter les sujets suivants, variés dans les supports, les époques, les genres et les auteurs. Des approches différentes ont été retenues, qui invitent à comparer un même texte dans deux manuels, à explorer un extrait de séquence ou à analyser un début d'œuvre intégrale.

- Comparaison de manuels de *Cinquième* sur le thème de « l'éducation du jeune Romain ».
- Confrontation de textes relatifs à la valeur de l'*otium* (Tibulle, *Elégies*, I, 1) et empruntés à deux manuels de *Troisième*.
- Etude d'un extrait de chapitre consacré aux « fabuleux voyageurs » (Ulysse et Enée, Jason et les Argonautes, Alexandre le Grand et son armée) en classe de *Seconde*.
- Analyse d'un début de lecture suivie intitulée « *Passions fatales. Didon et Enée* » en *Première*.

La formulation des intitulés, loin d'être standardisée, permet d'entrer différemment dans la lecture d'un dossier et de présenter une étude originale en fonction des orientations retenues. Il incombe aux candidats d'analyser avec précision les caractéristiques des documents, textes et images, qui leur sont proposés, de mesurer la pertinence des choix et de s'interroger sur l'intérêt des questionnements et des types de démarche qui accompagnent le corpus. C'est à une véritable réflexion littéraire et didactique, fondée sur les supports, que les candidats sont conviés.

- Vous étudierez les démarches mises en œuvre dans ces extraits de chapitres de *Cinquième*. Vous pourrez comparer la place et la fonction du texte dans les dispositifs didactiques.
- Dans le cadre de l'enseignement des *Langues et Cultures de l'Antiquité* en classe de *Troisième*, vous examinerez ces extraits de deux manuels en vous interrogeant sur les objectifs visés et la pertinence de leur appareil didactique.
- Vous analyserez ces extraits d'une séquence de manuel en vous interrogeant sur les objectifs visés et les démarches mises en œuvre pour les atteindre, eu égard au programme de *Langues et Cultures de l'Antiquité* en classe de *Seconde*.
- Dans le cadre de l'enseignement des *Langues et cultures de l'Antiquité* en classe de *Première*, vous examinerez les pages de la séquence intitulée « *Passions fatales* ». Vous vous interrogerez sur les objectifs visés et sur les démarches mises en œuvre pour les atteindre.

Dossier de latin

Concernant le dossier Latin, la moyenne obtenue est de 11,34. Les notes s'échelonnent de 3 à 17 sur 20. Les deux tiers des candidats ont reçu une note supérieure ou égale à 10. Il est intéressant d'observer que la plupart d'entre eux ont atteint la moyenne dans les deux parties de l'épreuve. Cette corrélation montre qu'ils se sont préparés sérieusement et efficacement à un oral de concours exigeant des connaissances, tant scientifiques que professionnelles, des capacités certaines dans la réflexion didactique, et une aptitude à dialoguer avec les membres des commissions.

Le jury attend du candidat qu'il présente un exposé organisé, prenant en compte le sujet. La problématique, non plaquée, mais fondée sur la spécificité du corpus, doit apparaître dans une introduction, de longueur raisonnable, qui annonce un plan. Il importe de présenter une véritable analyse didactique des textes et documents qui sont soumis, au regard des finalités et des modalités de l'enseignement du Latin dans le secondaire. Le jury a apprécié tout particulièrement les prestations qui alliaient les problématiques littéraire et didactique, car les candidats ont pu entrer vraiment dans la lecture des textes latins, tout en s'interrogeant sur la pertinence de l'appareil didactique. Tel ou tel manuel permet-il de construire la figure du héros épique ou la représentation du couple fatal, en articulant la lecture et la traduction de textes, l'étude de la langue et l'apprentissage du lexique, l'ouverture littéraire ou culturelle entre littérature latine et française ? En d'autres termes, les choix didactiques opérés par les concepteurs du manuel témoignent-ils de la volonté de s'approprier les nouveaux enjeux de la discipline qui prend désormais le nom de *Langues et Cultures de l'Antiquité* ? Quels objectifs sont visés ? Quelles stratégies pédagogiques sont mises en oeuvre ? Avec quelle efficacité ? Le jury a été sensible à la manière dont les candidats prennent en compte les choix didactiques qui ont été effectués dans les manuels ; il sait gré à certains d'entre eux d'avoir opté pour une démarche critique, au sens étymologique, et d'avoir proposé une voie d'exploitation personnelle, dans l'exposé ou lors de l'entretien. Ce sont des qualités attendues chez un candidat appelé à devenir professeur de Lettres classiques.

Le jury a évalué aussi les connaissances des candidats, qu'il s'agisse de la littérature, de la civilisation ou de la langue pour le Latin. Si les repères dans l'histoire littéraire et les caractéristiques des genres ne sont pas toujours bien dominés, la maîtrise de la langue latine déconcerte parfois. On attend d'un latiniste qu'il connaisse les différents sens de *cum* ou de *ut* en fonction du mode qui le suit, car cela engage le sens de l'énoncé, ou qu'il identifie un système hypothétique, a fortiori quand il constitue l'argumentaire d'une héroïne épique ; des connaissances linguistiques, structurées et dominées, indispensables à un professeur de Lettres classiques, permettent aussi de lire des textes. Nous renvoyons les candidats aux préambules des programmes de *Langues et Cultures de l'Antiquité*, pour le collège et le lycée, afin qu'ils s'interrogent sur la mise en œuvre des compétences de lecture et sur la place de la langue, entre autres, comme outil au service des textes. C'est ce travail qu'ils devront mener au quotidien pour conduire les élèves vers le sens et les rendre, au terme d'un itinéraire, autonomes dans l'acte de lire un texte ancien.

Il convient de rappeler que la qualité de la langue française, adaptée à un concours comme à une situation de communication en classe, constitue un impératif chez un professeur de Lettres. La clarté et la rigueur du propos sont de circonstance. En outre la puissance de conviction ne peut s'accommoder d'un lexique approximatif, d'une syntaxe incorrecte et d'un niveau de langue familier.

La réussite est à la portée de tout candidat qui s'est préparé avec sérieux. Les qualités requises par l'épreuve reflètent celles que l'on attend d'un professeur de Lettres classiques : esprit critique, bon sens, aisance oratoire, capacité à dialoguer, savoirs disciplinaires et culture générale.

Florence Cognard

Dossier de Grec

- L'esprit de l'épreuve

Dans un concours de recrutement, la nature didactique de l'épreuve doit être hautement affirmée et revendiquée. Il ne s'agit pas d'une épreuve universitaire classique, même si le jury prend nécessairement en compte la maîtrise des savoirs disciplinaires et se réserve le droit de les vérifier à telle ou telle occasion. Toute analyse didactique sérieuse prend obligatoirement appui sur des connaissances linguistiques, littéraires et culturelles solides. Il est, par exemple, difficile d'admettre que tel candidat semble découvrir le nom de Pausanias le jour de l'épreuve, que tel autre soit incapable d'identifier des formes homonymes courantes, qu'un autre enfin perçoive à peine la différence de contexte de production et d'enjeux idéologiques entre *L'Enéide* et *L'Odyssee*. Mais ce qui est d'abord attendu du candidat, c'est qu'il manifeste sa capacité à examiner les documents proposés de manière critique, en termes d'apprentissages et de développement de compétences, c'est-à-dire en prenant toujours en compte les élèves, destinataires de ces documents.

On ne saurait cependant demander à des candidats fraîchement émoulus de l'université de faire preuve d'un savoir-faire professionnel qui ne peut s'acquérir qu'au fil de l'expérience. On n'attend pas des propositions de mise en œuvre pratique (même si, ici ou là, il n'est pas interdit de formuler des suggestions personnelles). Mais, sans être de nature purement professionnelle, l'épreuve met en jeu des démarches et des approches qui sont déjà en rapport avec la réalité du métier de professeur. Examiner, sonder, déconstruire des documents en amont du cours pour en pénétrer la logique et en évaluer l'intérêt didactique afin de s'assurer qu'ils sont bien adaptés aux objectifs visés et aux capacités des élèves, n'est-ce pas là l'un des tout premiers gestes professionnels que l'enseignant, débutant ou confirmé, est naturellement amené à accomplir dans son quotidien ? Telle qu'elle est conçue, cette épreuve permet au candidat de manifester les capacités d'observation, de réflexion, d'analyse critique et de bon sens qui lui permettront, dans son futur métier, de mettre ses élèves dans les meilleures conditions d'apprentissage possibles.

Quelques candidats, en petit nombre, il est vrai, persistent à ignorer totalement ces enjeux et l'esprit de l'épreuve. Ces candidats se fourvoient généralement dans des exposés plus proches de l'explication de texte que de l'analyse didactique attendue. Il est difficile de comprendre qu'un candidat à un concours ne prenne pas la peine de s'informer de la nature exacte des épreuves et de s'y conformer dans sa préparation. La lecture des différents rapports établis au fil des années par le jury est, à l'évidence, un élément indispensable à une préparation efficace.

- La répartition et la composition des dossiers

Comme les années passées, les dossiers de « Langues et cultures de l'Antiquité » représentent 50 % du total des dossiers proposés. Les dossiers de latin et de grec se répartissent à parts égales. Ces indications quantitatives ne sont pas anodines : sur l'ensemble de l'épreuve, un dossier sur quatre porte sur le grec. Il convient donc de ne pas négliger cette composante lors de la préparation au concours. Les quelques candidats qui ont manifestement fait l'impasse sur le grec et s'en sont remis à la fortune ont pu constater qu'elle pouvait être aveugle ... Leurs exposés ont très vite tourné court ou en sont restés à des généralités sans réel intérêt. Ce qui est en jeu ici c'est bien l'identité et la légitimité épistémologique de cette discipline tricéphale qui n'existe que dans le dialogue et l'équilibre bien établi de ses trois composantes fondamentales.

La plupart des dossiers était composée d'extraits de chapitres de manuels actuellement en usage dans les classes. A la différence des dossiers de latin, les documents à analyser sont un peu plus fréquemment issus de manuels de lycée que de collège. Ce léger déséquilibre reflète sans doute les conditions actuelles de l'enseignement du grec qui n'est possible au collège qu'en classe de 3^{ème}. Parmi les sujets proposés cette année, l'un d'entre eux était issu du site internet *Hélios*. Mais d'autres types de dossiers pourraient être présentés (analyse de sujets d'examen, comparaison d'une même leçon dans deux manuels différents, comparaison entre un manuel récent et un manuel plus ancien ...).

Tous les dossiers sont limités à six pages (annexes comprises) afin de réduire le temps de lecture des documents. Mais ceci n'est pas sans conséquences sur la structure des dossiers et sur les stratégies à mettre en œuvre pour leur analyse. Sous ce format, les dossiers ne peuvent reprendre l'intégralité des chapitres. Ils sont uniquement constitués d'extraits (parfois discontinus mais sélectionnés en fonction d'une thématique), ce qui interdit les approches globales fondées sur l'appréciation de la cohérence générale de l'ensemble et incite à proposer des analyses ciblées et approfondies, qui peuvent se limiter à un ou deux axes précis qu'il convient de dégager avec netteté. En cas de besoin, le sommaire du chapitre ou de la séquence peut figurer en annexe pour combler les lacunes et faciliter la compréhension générale de l'ensemble. La traduction des textes originaux en grec (ou des passages non traduits) figure également en annexe.

- L'analyse du dossier

Parmi tous les éléments du dossier, le libellé requiert toute l'attention du candidat. Il peut être relativement large, lorsque la composition du dossier, fondée sur une sélection orientée d'activités, suggère par elle-même une problématique en filigrane. Dans les autres cas, le libellé est formulé de manière à attirer l'attention du candidat sur une caractéristique majeure du dossier qu'il conviendra de prendre en compte pour élaborer une problématique et dégager des axes d'étude.

Tous les éléments qui composent le dossier n'ont pas le même statut. Il convient de définir de la manière la plus précise possible la fonction des divers éléments et d'évaluer leur importance relative afin d'éviter des développements disproportionnés ou hors de propos. On n'abordera pas de la même manière un texte et son appareil didactique, une recherche sur un fait de langue et une leçon de grammaire, un tableau morphologique et une page d'exercices, une liste de vocabulaire destinée à la lecture d'un texte et une liste de vocabulaire à mémoriser... Cette évaluation doit être soigneusement menée pour construire une présentation pertinente et équilibrée donnant à chaque élément la place et l'importance qui lui revient. On se rappellera également que les annexes sont données à titre d'information pour faciliter la compréhension de tel ou tel point mais n'ont pas à faire l'objet d'analyses.

Les textes authentiques qui servent de support aux activités du chapitre doivent faire l'objet d'une lecture attentive. Le candidat peut s'appuyer sur l'appareil didactique proposé par le manuel (ce qui est une bonne manière d'en éprouver l'efficacité) ou sur les traductions généralement fournies en annexes (sauf s'il s'agit d'un texte très simple). Cette lecture est à mener dans une perspective didactique et doit permettre au candidat de se faire une idée précise des caractéristiques du texte : longueur, cohérence du découpage, intérêt littéraire et culturel, possibilités d'exploitation linguistique offertes, densité lexicale, niveau de difficulté présenté eu égard au niveau de compétences exigibles à tel ou tel niveau ou à tel ou tel moment de l'année scolaire ... On constate, sur ce dernier point, une réelle difficulté chez beaucoup de candidats à apprécier avec réalisme la faisabilité de certaines propositions de manuels. Certains, par respect

superstitieux de la chose écrite, hésitent aussi à mettre en cause des manuels qu'ils supposent, par définition, conformes aux textes officiels qui régissent la discipline. Mais cette conformité est parfois plus superficielle que réelle et ne préjuge en rien de l'efficacité et de la pertinence didactique et pédagogique des propositions du manuel.

Plus largement, d'autres paramètres sont également à prendre en compte : place du chapitre dans le manuel et donc moment de l'année (surtout pour les manuels de collège dont la conception diffère de celle des manuels de lycée) ; définition des objectifs ; type de démarches utilisées ; enchaînement des activités ... Il convient de multiplier et de croiser les points d'observation, afin de mettre en lumière les lignes de force des conceptions didactiques sous-jacentes aux dispositifs didactiques et aux activités proposées.

Le jury a eu le plaisir d'entendre quelques très bonnes analyses, fondées parfois sur des connaissances didactiques avérées, mais aussi souvent simplement sur de bonnes capacités d'observation et sur l'usage lucide du simple bon sens. Comment, par exemple, ne pas voir que tel extrait de Platon donné sans aide et sans traduction pour les passages difficiles est manifestement au-dessus des compétences d'élèves de seconde, qui, au mieux, ont derrière eux une année de grec ? Comment ne pas s'interroger aussi sur ces extraits du début de l'*Illiade* et de l'*Odyssée*, donnés avec une traduction mais sans vocabulaire et accompagnés d'un questionnaire extrêmement réduit et ne portant que sur le commentaire du texte ? A l'inverse, comment ne pas signaler la pertinence du choix de poèmes d'Anacréon dont la brièveté et les structures grammaticales récurrentes sont bien adaptées à des débutants de 3ème ? Le jury sait apprécier à leur juste valeur des remarques de ce genre, et plus encore, si elles sont assorties de suggestions de correctifs à apporter ou de solutions alternatives.

- Connaissance des programmes et des évolutions didactiques de la discipline

Mais comme les années passées, on note encore chez certains candidats un déficit didactique important. Dans quelques cas le jury constate une méconnaissance totale des programmes du collège et du lycée. On ne saurait tenir rigueur au candidat de ne pas savoir les réciter par cœur, mais la moindre des choses, quand on se présente à un concours de recrutement au professorat, est au moins de les avoir lus pour avoir une idée des objets d'étude et des points de langue abordés à chaque niveau et en particulier connaître les principes généraux qui sous-tendent l'enseignement du grec au collège et au lycée. On peut également relever, chez certains, un niveau d'information insuffisant sur les conditions actuelles d'enseignement de la discipline et surtout sur les évolutions majeures qu'elle a connues depuis une quinzaine d'années, notamment sur la question de la lecture des textes authentiques. Certains candidats ont du mal à concevoir que l'on puisse faire autre chose que de la traduction à partir d'un texte authentique en grec et ne font pas de différence entre lire et traduire. Le rôle dans le processus de lecture des opérations de repérage, d'identification, de mise en réseau des informations pour aboutir à la formulation d'hypothèses, est mal connu et parfois visiblement sous-estimé. S'il est vrai que les finalités et les démarches de la discipline dans l'enseignement secondaire et dans le supérieur ne peuvent être superposables, ces lacunes théoriques sont préjudiciables au développement d'analyses solides, argumentées et pertinentes, fondées sur des critères et des outils d'analyse éprouvés. Il est donc recommandé d'être informé des évolutions didactiques (déjà anciennes) dans l'enseignement du grec, composante du programme de « Langues et cultures de l'Antiquité », dénomination dont il convient de mesurer la portée. Plus largement, il peut être intéressant pour nourrir la réflexion, d'avoir au moins une idée des débats qui agitent actuellement la discipline et d'avoir réfléchi à sa place dans les cursus scolaires actuels et aux évolutions qui pourraient assurer son avenir.

- L'exposé

L'exposé doit être structuré et reposer sur une problématique bien définie en introduction. On ne saurait se contenter d'une poussière de remarques égrainées sans ordre, au fil de la découverte linéaire du dossier, ni même de la juxtaposition de micro exposés, pertinents en eux-mêmes, mais sans liens les uns avec les autres et sans perspective générale. Ce qui est attendu, c'est un développement construit et équilibré, donnant à chaque partie l'importance qui lui revient. Signalons ici la tendance de quelques candidats à retarder l'entrée dans le vif du sujet, en s'attardant trop longuement en début d'exposé sur la présentation des éléments du dossier (que le jury a sous les yeux ...), là où un bref rappel de ses éléments constitutifs serait suffisant. Par contre, l'introduction doit poser clairement la problématique et annoncer les étapes principales de la réflexion. Car c'est bien une réflexion sur les activités proposées que le jury souhaite entendre, avec une prise de distance critique, qui n'est pas nécessairement négative, mais conduit à une prise de position nettement formulée sur le choix des activités et les démarches utilisées.

L'exposé doit être documenté et s'appuyer sur l'analyse de points précis. Comme il a été dit plus haut, il convient en particulier de ne pas négliger les textes supports. Comment, en effet, évaluer avec justesse la pertinence de l'appareil didactique, si l'on n'a pas au préalable mené une lecture approfondie du texte pour en dégager les caractéristiques principales du point de vue des apprentissages ? S'il s'agit d'un point de langue, il convient d'étudier de près la démarche utilisée pour en permettre la découverte par les élèves et d'examiner la présentation de la leçon (en vérifiant, notamment la clarté des formulations utilisées). Dans une page d'exercices, il faut pouvoir identifier les objectifs précis de chaque exercice, les processus d'apprentissages qu'il met en jeu et surtout évaluer sa faisabilité et son intérêt. Les consignes doivent aussi faire l'objet d'un examen attentif.

A côté d'exposés fermes et intéressants, voire brillants, un certain nombre d'exposés peinent malheureusement à s'élever au dessus de la simple approche descriptive des activités, sans analyse des objectifs poursuivis, sans identification ni évaluation des démarches mises en œuvre, sans réflexion sur les ressources mobilisées ou sur les compétences à construire. Dans quelques cas, heureusement assez rares, le candidat se méprend sur la nature de l'épreuve et se lance dans une explication littéraire des textes totalement étrangère à l'esprit de l'épreuve. L'énumération de ces manques n'est pas destinée à provoquer le découragement. Bien au contraire, elle n'a pour objet que de signaler des écueils récurrents qu'il faut éviter. De façon générale, cette épreuve est plutôt convenablement réussie. Le jury a même eu le plaisir d'entendre quelques exposés tout à fait remarquables par la solidité de leur structure et la fermeté de leur propos et n'a pas hésité à monter très haut dans l'échelle des notes.

- L'entretien

C'est un élément clé de l'épreuve dont l'importance ne doit pas être sous-estimée. Beaucoup de candidats ont su en tirer parti, mais quelques-uns, en difficulté pendant leur exposé, semblent l'aborder en étant battus d'avance. Les candidats doivent être absolument convaincus qu'un entretien réussi peut rattraper une prestation moyenne, voire médiocre. Quel que soit le sentiment que l'on peut avoir à la fin de l'exposé, il ne faut jamais rien abdiquer de sa combativité et se montrer particulièrement attentif aux questions posées par le jury, qui ne doivent pas être considérées, a priori, comme des questions pièges. Les questions ont pour but d'amener le candidat à élargir certaines perspectives ou à approfondir un point précis, de vérifier une connaissance disciplinaire ou didactique, d'aider le candidat à revenir sur des conceptions erronées et à reprendre sa réflexion. Le jury a eu la satisfaction à plusieurs reprises de voir des candidats

réorienter leurs analyses de manière significative, grâce à une bonne prise en compte de ses questions.

Comme il se doit dans un concours de recrutement de professeurs, le jury est évidemment très attentif à la qualité de la communication orale du candidat. On attend bien sûr chez un futur professeur de lettres une bonne aisance d'expression et l'usage d'une langue orale correcte, claire et précise. La grande majorité des candidats satisfait à ces exigences. Mais le jury a eu la surprise de relever chez un petit nombre de candidats un usage approximatif, voire incorrect de la langue française, ce qu'il est impossible d'admettre chez de futurs professeurs de français.

Le jury est également sensible aux qualités de présence que le candidat manifeste pendant l'exposé mais plus encore pendant l'entretien, au cours duquel il peut faire la preuve de son aptitude à l'écoute et au dialogue et manifester sa disponibilité intellectuelle et sa capacité à réagir aux objections et à s'adapter à l'imprévu, qualités précieuses chez un enseignant. On ne peut qu'être sensible à l'enthousiasme, au dynamisme, et à la force de conviction dont certains ont su faire preuve, indices précurseurs de bonnes qualités pédagogiques. La manière de poser la voix, la posture du candidat face au jury sont aussi des éléments pris en compte et qui peuvent se travailler.

• Conclusion

Il n'est pas toujours facile de conclure, surtout quand on a à tourner définitivement la page d'une longue tradition ... Au moment de clore cet avant-dernier rapport de l'épreuve sur dossier (mais le dernier à être effectivement destiné à préparer la session suivante), nos pensées vont aux futurs candidats. Nous espérons que les remarques et les conseils prodigués dans ce rapport leur seront utiles et leur permettront d'aborder le concours avec confiance et sérénité. Nous leur souhaitons, quand ils seront devenus professeurs, de pouvoir continuer à transmettre la flamme de la culture humaniste, sous des formes renouvelées peut-être, mais avec passion et détermination. Nous savons qu'ils auront à cœur d'ouvrir l'esprit de leurs élèves à des formes de pensées et de sensibilité qui, bien que très éloignées des nôtres, continuent souterrainement à imprégner certaines de nos représentations. Souhaitons-leur de savoir maintenir ce feu, non sous la cendre, mais dans la vive clarté d'un foyer ouvert.

Hervé Prigent

Question « Agir en fonctionnaire de l'Etat de façon éthique et responsable » (6 points)

Pour la troisième année consécutive l'épreuve sur dossier du concours 2013 intègre la question « Agir en fonctionnaire de l'Etat de façon éthique et responsable ». Les modalités de l'épreuve en sont donc bien connues des candidats, et les prestations satisfaisantes de bon nombre d'entre eux attestent d'une préparation sérieuse et efficace.

Rappelons que cette partie de l'épreuve sur dossier compte pour six points sur un total de vingt, quatorze étant attribués à la présentation du dossier. Cette année, les candidats ont été invités à présenter successivement le dossier (exposé de vingt minutes) puis la question « agir » (dix minutes), de sorte que l'entretien a permis de revenir pendant vingt minutes sur le dossier, puis dix minutes sur la question « agir ».

Comme les années précédentes les sujets étaient constitués d'un document assez bref, d'une longueur moyenne d'une quinzaine de lignes, appartenant à des genres variés : article de presse, enquête sur la santé des adolescents, extrait du site Eduscol, extrait d'un ouvrage

sur le métier de professeur, etc. Ce document n'est pas proposé pour faire l'objet d'une analyse littéraire, même si ses termes-clés doivent nourrir l'exposé du candidat ; il est suivi d'une question précise, invitant à bâtir une réponse qui prenne appui sur le texte proposé, sans s'y restreindre. Ce texte aborde nécessairement des situations et des problématiques en relation directe avec la vie quotidienne de la communauté scolaire d'un collège ou d'un lycée, que ce soit dans ou hors la classe, et qui appellent une réflexion chez tout professeur quant à la conduite qu'il doit adopter : contribution à la formation morale des élèves ; violence à l'école ; cyber-harcèlement ; précautions à prendre dans la publication de travaux d'élèves, notamment sur intranet et internet ; réflexions sur la pertinence et la mise en œuvre de sorties pédagogiques ou de partenariats culturels ; place du professeur dans la construction de l'orientation ; vigilance par rapport au phénomène de l'alcoolisation des collégiens, etc.

Qu'est-ce qui doit guider les candidats dans la construction de leur exposé ?

- Il faut d'abord se remémorer à propos de toute question les termes-clés de l'intitulé même de l'épreuve ; « agir » / « en fonctionnaire de l'Etat » / « éthique » / « responsable ». Si les premiers éléments sont aisés à définir pour des candidats qui se sont interrogés sur la morale – en l'occurrence républicaine - qui sous-tend et doit précéder l'action au sein de l'école, on peut proposer ici de confronter le dernier adjectif à son antonyme « irresponsable », que le TLF (*Trésor de la langue française*) définit ainsi : « Qui agit avec légèreté sans mesurer la gravité de ses actes ». Pour agir de façon responsable le professeur – a fortiori de Lettres - doit donc être circonspect et mesurer le poids de ses mots ainsi que l'importance de ses actes, de ses démarches et de ses décisions, en gardant à l'esprit qu'ils doivent concorder avec les valeurs de la république.
- On ne peut exiger du candidat qu'il maîtrise dans les détails le fonctionnement de l'institution scolaire ni qu'il connaisse par le menu le Code de l'Education, l'histoire de l'éducation, et a fortiori tous les textes et arrêtés officiels qui régissent l'école. On attend cependant qu'il ait une connaissance satisfaisante de l'organisation des établissements, des compétences « transversales » à développer chez les élèves, et des grands enjeux du système éducatif. Sans connaître par cœur les textes de référence, il doit en être familier. Le site Eduscol offre en matière de connaissance du système l'essentiel des questions théoriques et des réponses concrètes ou pratiques. Cela ne dispense pas celui qui se prépare à devenir professeur de Lettres classiques de se forger une culture littéraire et philosophique allant de Sénèque et Quintilien jusqu'aux sociologues contemporains, en passant par Montaigne, Rousseau, Condorcet, et Jules Ferry.
- On attend du candidat clairvoyance et bon sens, plutôt que des réponses toutes faites. Certains d'entre eux savent exploiter et valoriser une expérience acquise lors d'un stage en établissement ou dans la prise en charge d'une classe ; d'autres, dont l'expérience est réduite, peuvent n'avoir qu'une approche théorique ; l'essentiel est de montrer que l'on sait se poser de bonnes questions, et que l'on a une idée des ressources à consulter et des personnes à solliciter afin de mieux répondre aux situations ou aux problèmes.
- On n'attend pas du candidat une dissertation orale canonique en trois points bien équilibrés mais une réponse un minimum construite, qui prenne appui sur des mots ou des notions du document, pour à la fois circonscrire, développer et élargir la question posée.

Pour conclure ce rapport nous reproduisons et commentons en guise d'exemple le sujet proposé sur l'alcoolisation des collégiens et des lycéens :

Document :

Extraits du bulletin épidémiologique hebdomadaire de l'Institut National de Veille Sanitaire, en date du 7 mai 2013 / n° 16-17-18, en ligne sur <http://www.invs.sante.fr/Publications-et-outils/BEH-Bulletin-epidemiologique-hebdomadaire/Derniers-numeros-et-archives/Archives/2013/BEH-n-16-17-18-2013>

[...] Les premières consommations régulières comme les premières ivresses se développent fortement pendant les « années collège » pour s'intensifier ensuite tout au long du lycée. Deux enquêtes interrogent les élèves au moment où s'initient ces premières alcoolisations, qui peuvent parfois se révéler pour certains d'entre eux le signe d'une situation à risque. En s'appuyant sur des échantillons représentatifs de collégiens et de lycéens, ces résultats dressent un portrait d'ensemble des usages d'alcool de la 6e à la terminale.

[...] L'alcool est la substance psycho-active la plus précocement expérimentée à l'adolescence, souvent dans un cadre familial. Ainsi, l'expérimentation de boissons alcoolisées est déclarée par 59% des élèves de 6e, elle progresse en fréquence au cours des « années collège » jusqu'à concerner 83% des élèves de 3e, puis 93% des élèves en terminale. Au delà du caractère « culturel » que revêt parfois la consommation d'alcool, l'adolescence se révèle surtout une période où les premiers comportements d'alcoolisation parfois excessifs peuvent apparaître. La part de ceux qui déclarent avoir déjà connu une ivresse progresse nettement, passant de 17% en 4e à 69% des élèves de terminale. De même, l'usage régulier d'alcool (au moins 10 fois lors du dernier mois précédant l'enquête) passe de 3% en 4e à 27% en terminale. [...]

Question :

Vous direz quelles réflexions vous inspire ce document et vous vous interrogerez notamment sur la vigilance requise de la part des professionnels de l'éducation par rapport au phénomène de l'alcoolisme à l'école, ainsi que sur leur éventuel rôle de prévention.

Commentaire et attentes

Il faut remarquer que ce bulletin est essentiellement descriptif, qu'il n'émane pas de l'institution scolaire ni de spécialistes de l'école, enfin qu'il dresse un constat alarmant qui ne peut que conduire à s'interroger sur des leviers d'action individuelle et collective. Le texte met l'accent sur l'aggravation du phénomène, traduite par des enquêtes.

1°) Circonscrire : la question posée est double, vigilance, prévention. Elle n'appelle pas de réponse toute faite, ni de réponse facile, mais d'abord une série de nouvelles questions : le professeur peut-il facilement déceler un état d'ébriété chez un élève ? Est-il formé pour ce faire ? Peut-il s'auto-former et se documenter ? Connaît-il les éventuelles personnes ressources (infirmier, assistante sociale, médecin scolaire) ? Sait-il que de nombreux établissements scolaires sont invités à mettre en place une commission hygiène et sécurité ? Sait-il que l'éducation à la santé fait partie du socle commun de connaissances et de compétences ?

2°) Pour développer la notion d'action on peut par exemple aborder ensuite la conduite à adopter en cas de confrontation concrète à l'ébriété d'un élève en classe ou hors la classe : réaction immédiate responsable mais prudente, recours au délégué pour solliciter une aide extérieure, attitude vis-à-vis de l'élève et du groupe sur le moment et a posteriori (quelle attitude, quel discours adopter, pour éviter de minimiser, de banaliser ?), signalement à l'autorité compétente, nécessité de la discrétion, danger de la stigmatisation, etc.

3°) La question de la marge de manœuvre du professeur est la plus délicate : quelle action de prévention possible face à un tel phénomène ?

- Il paraît essentiel d'exploiter la piste du phénomène culturel évoqué dans le texte, que pourtant certains candidats n'ont pas décelée ; il est frappant par exemple de constater que collégiens et encore davantage lycéens semblent avouer aux enquêteurs sans trop de réticence ou de crainte leur consommation d'alcool, à la différence de leur usage des stupéfiants par exemple. Le tabou est moindre, et la consommation d'alcool est sans doute même un passage initiatique, la première ivresse, un titre de gloire.
- S'ajoute à cela pour le professeur de Lettres la question de la valorisation par la littérature elle-même de l'état second cher aux surréalistes, du dérèglement de tous les sens cher à Rimbaud, de l'ivresse (« Nuit rhénane » d'Apollinaire) etc. Ce qui fait que ce dernier aspect peut conduire le candidat à élargir – et l'on peut accepter, voire valoriser cet élargissement - la problématique de l'alcoolisation aux autres stupéfiants, et à leur valorisation par la littérature (les paradis artificiels, les confessions d'un mangeur d'opium, le mouvement hippie...). Idem pour le tabac, qui a malheureusement la même aura sociale et culturelle auprès des jeunes adolescents. Lorsque l'ivresse, l'état second, le recours à des substances psychotropes, sont évoqués à partir de textes littéraires, des sujets de débat ou d'actualité, on évitera de paraître valoriser ces expériences. A fortiori on se gardera, en tant que professeur, de faire état de ses propres expériences, les élèves étant friands de ce genre de confessions !

Il convient de noter que pour cette session 2013 encore, les candidats devaient se référer au référentiel des dix compétences professionnelles (arrêté du 12 mai 2010), prises en compte pour la formation des maîtres et des professeurs, dont la compétence « Agir en fonctionnaire de l'Etat de façon éthique et responsable » constituait la première. Cet arrêté a été abrogé avec la publication, au Bulletin officiel n°30 du 25 juillet 2013, de l'arrêté du 1^{er} juillet 2013, dont les dispositions entrent en vigueur au 1^{er} septembre 2013 : il conviendra donc de s'y référer pour la session 2014.

(http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066)

Gilbert Guinez