



# **Concours du second degré**

## **Rapport de jury**

---

### **Concours : externe du CAPES et CAFEP**

#### **DE LETTRES CLASSIQUES**

#### **Session 2014 exceptionnelle**

Rapport de jury présenté par :  
Anne ARMAND, Présidente du jury

## Sommaire

<b>Composition du jury</b>	<b>p. 3</b>
<b>Rapport de la Présidente</b>	<b>p. 4</b>
<b>Bilans d’admissibilité et d’admission</b>	<b>p. 7</b>
<b>Épreuves d’admissibilité</b>	
- <b>Composition française</b>	<b>p. 10</b>
- <b>Épreuve de langues et cultures de l’antiquité</b>	
○ <b>Sujet 1 : Version grecque (majeure) version latine (mineure)</b>	<b>p. 22</b>
○ <b>Sujet 2 : Version latine (majeure) version grecque (mineure)</b>	<b>p. 30</b>
<b>Épreuves d’admission</b>	
<b>Épreuve de leçon :</b>	
- <b>Leçon de français</b>	<b>p. 41</b>
- <b>Leçon de langues et littératures de l’Antiquité</b>	<b>p. 46</b>
○ <b>Leçon de latin</b>	<b>p. 47</b>
○ <b>Leçon de grec</b>	<b>p. 51</b>
<b>Épreuve sur dossier :</b>	
- <b>Dossier de français et de langues et cultures de l’Antiquité</b>	<b>p. 54</b>
- <b>« Agir en fonctionnaire de l’Etat de façon éthique et responsable »</b>	<b>p. 63</b>

## COMPOSITION DU JURY

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
Evelyne BALLANFAT, IA-IPR	Académie de Créteil
Yasmina BENFERHAT, Maître de Conférences	Académies de Nancy
Chantal BERTAGNA, Professeur agrégé	Académie de Versailles
Hélène BODENEZ, professeur agrégé (CAERPA)	Académie de Paris
Frédéric BRETECHER, professeur agrégé (CAERPA)	Académie de Nantes
Véronique CIREFICE, professeur de chaire supérieure	Académie de Versailles
Claudia DE OLIVEIRA GOMES, professeur de CPGE	Académie de Nantes
Éric DIEU, Maître de Conférences	Académie de Toulouse
Thomas GUARD, Maître de Conférences	Académie de Besançon
Gilbert GUINEZ, IA-IPR	Académie de Strasbourg
Delphine HECTARIDIS, professeur de CPGE	Académie de Nantes
Karine JUILLIEN, professeur agrégé	Académie de Créteil
Farès KHALFALLAH, professeur de CPGE	Académie de Versailles
Nicolas LEVI, professeur de CPGE	Académie de Paris
Estelle MANCEAU, professeur de CPGE	Académie de Créteil
Olivier MASSE, IA-IPR	Académie de Bordeaux
Roger MASSE, professeur agrégé	Académie de Nancy
Edith PAYEUX, Professeur agrégé CPGE	Académie de Versailles
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
Isabelle TRIVISANI, Maître de conférences	Académie de Nantes
Sabine WILLEM-AUVERLOT, professeur de CPGE	Académie de Paris

## RAPPORT DE LA PRÉSIDENTE

### • Qualité des écrits

Le niveau global des épreuves écrites s'est révélé supérieur à celui des années antérieures, même si les moyennes sont comparables entre la session 2013 et la session 2014. En composition française, presque vingt copies ont obtenu une note comprise entre 18 et 20 / 20, ce qui est tout à fait remarquable sur un sujet ouvert, certes, mais exigeant. Le rapport concernant la version latine dite « majeure » commence par cette remarque : « Saluons tout d'abord la qualité réelle des copies que nous avons corrigées cette fois, qui changeait agréablement de ce qu'on avait pu trop souvent voir : maîtrise du latin, traductions justes et à l'occasion élégantes ». Le rapport concernant la version grecque dite « mineure » souligne : « Bien que l'épreuve de version grecque en mineure soit choisie comme complément d'une version latine en majeure, quelques très bonnes copies se sont distinguées ». Bien évidemment, comme à chaque session, tel ou tel candidat a pu être déclaré admissible en ayant obtenu une note médiocre à l'une des trois validations, mais le jury a eu le sentiment de lire en plus grand nombre que d'habitude des productions de candidats effectivement formés aux trois langues et cultures des lettres classiques.

Constat sans doute paradoxal, puisque cette session dite exceptionnelle a été la dernière session du CAPES de lettres classiques, qui s'éteint faute d'un vivier suffisant de candidats. Cette année, 192 candidats ont composé lors des deux épreuves écrites pour 300 postes à pourvoir dans le concours public, 44 pour 17 postes dans le concours privé. L'un dans l'autre, moins de deux cent cinquante candidats se sont présentés pour les presque trois cent postes à pourvoir.

Cependant, le nombre de candidats a connu une forte augmentation par rapport aux sessions antérieures. Sur trois années, l'évolution est la suivante :

Concours public	Nombre des présents	Nombre de postes
2014	192	300
2013	126	200
2012	103	170

En cinq années (2010 – 2014), le nombre des postes offerts est passé de 170 à 300. A cette augmentation clairement affichée a répondu l'augmentation marquée du nombre des candidats.

Sur la même période de cinq années, le concours privé a connu a contrario une forte diminution du nombre de postes offerts, passant de 40 à 17, avec un plancher à 10 l'an dernier, mais l'augmentation du nombre de candidats présents a été du même ordre :

Concours privé	Nombre des présents	Nombre de postes
2014	44	17
2013	30	10
2012	24	16

Cette augmentation des candidats dans le concours public comme dans le concours privé est difficile à interpréter de façon univoque. Sans doute des candidats se sont-ils présentés aux épreuves écrites, en juin 2013, en ayant passé également les épreuves écrites du concours « normal », donc avec une sorte de galop d'essai préalable quelques mois avant. Probablement aussi, pour un certain nombre d'entre eux, une inquiétude latente concernant

le devenir des concours, particulièrement du concours lettres classiques, a-t-elle engagé davantage de candidats se destinant au concours de l'agrégation à passer en même temps les épreuves du CAPES. Sans doute, enfin, la perspective de la dernière session d'un CAPES qui allait disparaître a-t-elle engagé plus d'étudiants à passer les épreuves écrites dès l'année 2013 ; ces candidats, soucieux d'obtenir un diplôme de lettres classiques et non un diplôme de « lettres - option lettres classiques », étaient probablement les plus sérieusement engagés dans cette filière de formation, et les plus performants.

Quoi qu'il en soit, les résultats ont été de bon niveau, comme en attestent les indications de moyennes ci dessous :

- Concours public

Moyenne des candidats non éliminés : 10.35 / 20

Moyenne des candidats admissibles : 11.50 / 20

- Concours privé

Moyenne des candidats non éliminés : 10.09 / 20

Moyenne des candidats admissibles : 12.44 / 20

- Qualité des prestations à l'oral

La même qualité globale a été constatée un an après l'écrit de juin 2013, lors des épreuves orales de juin 2014. Le premier constat concerne l'équilibre des moyennes entre les deux épreuves, l'épreuve sur dossier et la leçon.

	Concours public	Concours privé
<b>Epreuve sur dossier</b>		
Moyenne :		
• présents :	12,4 / 20	13,19 / 20
• admis :	12,75	13,19 / 20
Moyenne étude du dossier (première partie / 14) :		
• présents :	9,02	
• admis :	9,63	
• écartement des notes présents :	0,70 / 14	4,90 / 13,30
• écartement des notes admis :	0,70 / 14	4,90 / 13,30
Moyenne épreuve « Agir » (deuxième partie / 6) :		
• présents :	3,98	
• admis :	4,26	
• écartement des notes présents :	0,20 / 6	1,5 / 6
• écartement des notes admis :	0,90 / 6	1,5 / 6
<b>Leçon</b>		
Moyenne :		
• présents :	13	
• admis :	13,90	

• écartement des notes présents : 1 / 20	1,5 / 19,5
• écartement des notes admis : 2 / 20	1,5 / 19,5

Le deuxième constat concerne les notes maximales atteintes et le niveau des moyennes. Les rapports présentés ci-dessous sur les différentes épreuves orales soulignent la qualité d'ensemble des résultats. Deux explications semblent évidentes : les candidats admissibles ont eu une année pleine pour se préparer à l'oral ; une partie d'entre eux est entrée dans l'exercice du métier, une autre partie a mis à contribution cette année de délai pour préparer l'agrégation.

Certains candidats du concours public ont cependant été éliminés (ce qui ne s'est pas produit dans le concours privé), en obtenant des notes très basses en épreuve sur dossier. Cela s'explique, car le jury a vu revenir, souvent pour la énième fois, des candidats dont les connaissances en français, en latin et en grec étaient suffisamment assurées pour passer la barre de l'écrit, mais dont les qualités didactiques et pédagogiques manquaient de façon rédhibitoire, comme manquait le témoignage d'un réel intérêt pour le métier d'enseignant.

Le jury espère qu'il ne viendra à personne l'idée qu'en raison du caractère ultime de cette session il aurait eu la tentation de brader les postes largement mis au concours. Conscients de leurs responsabilités de derniers recruteurs des derniers « capétiens » lettres classiques, les membres du jury sont restés attentifs aux valeurs d'exigence et de probité qui garantissent aux élèves d'aujourd'hui et de demain des professeurs bien formés dans leur triple parcours universitaire et aptes à entrer dans ce métier.

Anne Armand



## BILAN DE L'ADMISSION

### Concours GBE      CAPES EXTERNE

Nombre de candidats admissibles :      156

Nombre de candidats non éliminés :      106                      Soit : 67.95 % 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 :      93      Soit : 87.74 % 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 :      142.91      (*soit une moyenne de : 11.091 / 20*)

Moyenne des candidats admis sur liste principale :      0149.94  
(*soit une moyenne de : 12.50 / 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 :      71.11      (*soit une moyenne de : 12.52 / 20*)

Moyenne des candidats admis sur liste principale :      0079.93  
(*soit une moyenne de : 13.32 / 20*)

Moyenne des candidats admis sur liste complémentaire

Moyenne des candidats admis à titre étranger

#### ***Rappel***

Nombre de postes : 300

Barre de la liste principale : 0102.30                                      (*soit un total de : 08.53 / 20*)

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

**Concours EBF CAFEP CAPES-PRIVE**

Nombre de candidats admissibles : 22

Nombre de candidats non éliminés : 16 Soit : 72.73 % 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 : 16 Soit : 100.00 % 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 : 148.99 (soit une moyenne de : 12.42 / 20 )

Moyenne des candidats admis sur liste principale : 0148.99  
(soit une moyenne de : 12.42 / 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 : 77.53 (soit une moyenne de : 12.92 / 20 )

Moyenne des candidats admis sur liste principale : 0077.53  
(soit une moyenne de : 12.92 / 20 )

Moyenne des candidats admis sur liste complémentaire

Moyenne des candidats admis à titre étranger

***Rappel***

Nombre de postes : 17

Barre de la liste principale : 107.10 (soit un total de : 8.93 / 20 )

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

## ÉPREUVES D'ADMISSIBILITÉ

### Rapport sur la composition française

Le jury a corrigé pour le concours public du CAPES 198 copies, dont les notes sont comprises entre 1.75 / 20 et 20 / 20, avec une moyenne de 10.08 (11.34 pour les admissibles), et 73 copies pour le concours privé du CAFEP, dont les notes sont comprises entre 1.85 et 18.25 avec une moyenne de 10.84 (13.34 pour les admissibles). Il convient de signaler que 19 copies ont obtenu des notes de 18 à 20.

Le présent rapport propose des pistes d'exploitation du sujet et prend plaisir à citer largement quelques excellentes analyses trouvées dans les copies.

#### Analyse et enjeux du sujet

« Je voulais surtout vous dire ceci : il est impossible que le lecteur ne se rende pas compte de la position dans laquelle se trouve l'auteur par rapport au social. Il est intimement mêlé à la vie, vous comprenez ? Il est obligé de se servir d'un vocabulaire de gestes, d'attitudes, d'images. Ce vocabulaire de gestes, d'attitudes, d'images, est exactement placé dans la vie même que l'auteur est en train de vivre au moment où il décrit son personnage. Si bien que, même s'il raconte une histoire qui se passe sous Henri IV, c'est sa propre époque qu'il décrit ! »

Jean Giono, *Entretiens avec Jean Amrouche et Taos Amrouche*,  
(enregistrés en 1952-publiés en 1990)

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

#### Contexte de la citation

C'est durant l'été 1952 que le poète et journaliste Jean Amrouche arrive à Gréoux-les-Bains, accompagné de sa sœur, la femme de lettres Taos Amrouche, pour entamer une série d'entretiens avec Jean Giono. Vingt-deux sont ainsi réalisés, dont certains auront ensuite lieu dans la ville chère à l'auteur, Manosque. Ce principe des entretiens est parfaitement mis au point par Jean Amrouche, qui a déjà réalisé, en particulier, ceux de Gide et Claudel. La Radiodiffusion permettait alors de faire entendre ces échanges littéraires, qui furent retransmis par France-Culture en 1987. Henri Godard les a présentés et annotés dans leur version livresque publiée à la *nrf*, aux éditions Gallimard en 1990.

Leur intérêt, dans le cas de Giono, repose en particulier sur les raisons suivantes : L'écrivain sort d'une période de silence, à la suite de ses prises de position durant la seconde guerre. En cinq ans, il publie six romans, très différents de ceux d'avant-guerre, dont *Le Hussard sur le toit* en 1951, et qui lui attirent de nouveau un très large public. Giono lui-même se dit « le sujet ébloui de sa vie de création ». Les entretiens vont donc grandement porter sur l'analyse du processus de la création romanesque, et aussi sur les liens que l'œuvre entretient avec la réalité contemporaine.

Si le cheminement de l'écriture a longuement été analysé par l'auteur dans *Noé*, les entretiens 12, 13 et 14 reviennent amplement sur ce processus. Voici, en l'espace de quelques brèves citations, certains éléments-clés de la pensée de Giono à propos de la création littéraire, afin de mieux cerner la portée de ses paroles dans l'entretien 15 où figure la citation de l'énoncé :

Dans l'entretien 13,

- à propos des personnages : « Quand ils arrivent, ce n'est pas une volonté qui les crée, je ne les crée pas volontairement. Ils arrivent parfois au cours d'une promenade [...] ; « Tous les jours, vous rencontrez des personnages, et tous les jours vous vous dites : « Il va faire tel geste, il va se conduire de telle ou telle façon » ;
- à propos des relations entre réalité et fiction : « Il y a des relations de combat. Il n'y a pas de relations d'amitié entre la réalité et la création. Lorsque j'essaie d'intégrer la réalité à un récit créé, la réalité me gêne constamment. Je suis obligé de modifier peu à peu ». « La réalité est une matière presque inutilisable pour moi. [...] La réalité ne me sert que par reflets ». « Donner le détail « ininventable » sur lequel le lecteur sera d'accord pour dire qu'il est, celui-là, réel. [...] Il y a des choses qui sont ininventables, ce sont précisément celles-là qu'il faut inventer ».

Sur ce même thème, dans l'entretien 14 :

« Il faut qu'à l'origine, il y ait une graine magique d'où le départ se fasse. C'est le besoin de créer qui fait créer. Là, évidemment, la réalité aide, la réalité sert, la réalité suscite, la réalité propose, la réalité conduit, parfois, à la création pure. Le problème, c'est voir ou ne pas voir ce qu'on a sous les yeux. »

Et dans l'entretien 15, qui comporte notre citation :

« La société compte pour nous. La société nous pousse à nous accomplir en suivant et en poursuivant et en poussant certaines passions, comme on pousse une locomotive pour la faire aller plus vite ! [...] Malgré les soucis historiques qui peuvent se trouver sous ma plume, si je décris une histoire qui se passe sous Henri IV, je mettrai des préoccupations de 1952. Je ferai le rapport. C'est à ce titre que l'artiste exprime son temps. [...] Comment voulez-vous qu'un homme trouve tout dans lui-même pour construire les marionnettes ? [...] Il y a d'abord une toute petite chose matérielle, vraie, et autour de cette chose vraie, une sorte de cristallisation, exactement comme la cristallisation se fait sur la perle. »

Ces quelques affirmations pourraient sembler, *a priori*, contradictoires. A y regarder de plus près, ce n'est pas le cas. Il s'agit plutôt ici de comprendre une pensée en mouvement, en plein essor, et qui ne cherche nullement à se fixer dans une sorte de panthéon personnel. Si l'on veut tracer quelques lignes qui se croisent en un réseau signifiant multiple et pourtant cohérent, l'on pourrait dire que, pour Giono, à l'origine et à la naissance de toute création romanesque, ce n'est pas la réalité qui s'impose en tant que telle, mais c'est bien le souffle créateur de l'écrivain qui déclenche le roman. Alors seulement, la réalité participe-t-elle à la composition du roman, sous la forme d'un « reflet », et non comme l'objet central de l'écriture. Giono affirme aussi « Je ne pourrais jamais être journaliste, décrire un fait divers qui s'est passé sous mes yeux. »

Il devient alors aisé de comprendre que, même pour un sujet historique, qui implique une certaine exactitude des détails, le but de l'écrivain n'est pas d'adhérer le plus possible à une vérité restituée –et n'est-ce pas, de toutes façons, pure illusion ?- mais de transporter des lecteurs contemporains dans un monde qui leur parle, pour la raison qu'ils y trouvent aussi un écho à leurs vies. La création naît de son propre essor, mais se nourrit d'une réalité empruntée, transfigurée par l'écrivain. En aucun cas, il ne s'agit de « reproduire » ce qui nous entoure, mais, à l'inverse, l'œuvre romanesque ne prend sens que si elle est en partie ancrée dans un monde dont on connaît les codes.

Une telle affirmation ne suffit pas à faire comprendre ce que Giono entend par « vocabulaire de gestes, d'attitudes, d'images. » La date à laquelle il tient ces propos aide à saisir sa préoccupation de faire corps avec la société qui l'entoure, lui qui a pu, de façon si contestée, se couper de la réalité historique de la deuxième guerre. Il s'agit pour lui d'affirmer que la

réalité, quoique nécessaire, n'était pas suffisante, et que, par suite, les personnages de fiction devaient prendre vie, avec des gestes, des attitudes aisés à identifier par les lecteurs. L'habileté de Giono est de préciser, rappelons-nous sa formule, que, parfois, l'écrivain doit savoir inventer « l'ininventable » qui donne plus l'illusion du réel qu'il ne reflète vraiment la société de son temps.

### **Analyse de l'énoncé**

La mise en perspective des propos de Giono dans son parcours d'écrivain et dans le contexte historique des entretiens ne doit pas pour autant enfermer l'analyse de l'énoncé, d'autant que l'on peut supposer que, pour beaucoup de candidats, les circonstances de ce dialogue n'étaient pas connues de manière précise, ce que l'on peut comprendre.

Ce qu'il importait de percevoir c'est la force d'une affirmation catégorique faite par l'auteur et qui porte, dans une première partie de la citation, sur la réception de l'œuvre et donc sur le lecteur. C'est cette prise de position radicale qui permettra, bien sûr, l'argumentation contradictoire, en tout cas nuancée, dans le développement de la réflexion. S'il « est impossible que le lecteur ne se rende pas compte de la position dans laquelle se trouve l'auteur par rapport au social », c'est bien que, par delà le contenu même, le thème et l'époque du récit, le monde dans lequel est immergé l'auteur transparaît, avec ses codes, ses attitudes et son langage. Quel que soit l'ordre dans lequel on choisit d'organiser les parties du développement, il convient donc de ne pas omettre la dimension de réception de l'œuvre, et de ne pas se cantonner aux seuls liens entre l'auteur et son époque. C'est sans doute là que résident la richesse et la difficulté du sujet.

A l'affirmation sans appel concernant la réception de l'œuvre, correspond une autre, celle qui s'applique à l'auteur. Les termes employés sont tout aussi catégoriques : « Il est obligé », « ce vocabulaire est exactement placé dans la vie même que l'auteur est en train de vivre au moment où il décrit son personnage », avec l'inéluctable rapport de conséquence, « si bien que, même s'il raconte une histoire qui se passe sous Henri IV, c'est sa propre époque qu'il décrit ! ». La volonté de Giono est ici claire : il énonce comme une évidence l'absolue dépendance du romancier à l'égard de son époque, y compris dans la manière de donner vie à ses personnages. Indirectement, il refuse l'idée d'un roman détaché de tout contexte, de pure évasion, loin des données sociologiques qui entourent sa genèse. Il importera, bien sûr, dans le développement, de se demander si une telle conception inclut ou non tous les aspects de la fiction romanesque.

S'il est vrai que le propos de Giono peut sembler, par certains aspects, réducteur, il oblige à une réflexion dynamique et argumentée et a le mérite de son intransigeance. En effet, il laisse de côté les éventuels clichés de l'écrivain enfermé dans une tour d'ivoire coupée du monde. Il fait du romancier un homme de son temps, en prise avec les questions qui préoccupent ses contemporains. C'est grâce à cette attention, à cette volonté de transcrire une réalité vraie, que l'auteur peut évoquer, dans le passage qui précède la citation de l'énoncé, ce dialogue surprenant, à propos du couple Numance dans *Les Ames fortes* :

« Est arrivée dans mon bureau, il y a un an, une dame [...] et elle m'a dit :  
 -Est-ce que vous m'avez déjà connue ?  
 Je lui ai dit :  
 -Je ne vous ai pas connue, c'est la première fois que je vous vois.  
 -Eh bien, vous avez écrit mon histoire !  
 Elle avait avec elle son mari. Son mari m'a dit :  
 -Vous avez non seulement écrit son histoire et mon histoire, vous avez en même temps exprimé nos sentiments !  
 Par conséquent, cette histoire se trouvait dans le social, à l'époque de 1947-1948. »

## Suggestions de problématiques et de plans

Deux raisons essentielles imposent ici de ne pas proposer une seule formulation de problématique : tout d'abord, parce que le sujet, on le voit, est très riche et peut s'aborder de plusieurs manières. Ensuite, parce que la dimension modélisante n'est jamais bienvenue dans le domaine de la réflexion littéraire, *a fortiori* quand le rapport du jury ne débouche pas sur une intention formative mais tient plutôt lieu d'un ultime journal de bord de l'aventure des lettres classiques. Dans la mesure où, comme les chiffres l'ont indiqué au tout début, certaines copies ont obtenu d'excellentes notes, nous utiliserons à plusieurs reprises leurs propositions comme autant de pistes déjà explorées. Ainsi sera donnée l'occasion de montrer à quel point la formation reçue aura donné à certains à la fois fermeté de la structure, amplitude des exemples, élégance de l'expression.

Nous proposons donc ici quatre problématiques possibles, issues en grande partie des dissertations produites par les candidats. Elles seront suivies des plans que chacune d'elles pouvait entraîner. Nous choisirons, pour de simples raisons de commodité, un développement sous forme d'analyse synchrétique de l'ensemble de ces éléments afin que la voix du jury ne soit, au fond, que la parole rassemblée des candidats tant la limpidité de leur propos mérite d'être encore entendue. Certes, nous ne voudrions pas donner l'impression d'un angélisme de mauvais aloi qui laisserait à penser que toutes les copies ont été excellentes. D'aucunes ont été indigentes, et le jury les a fermement éliminées. Certaines ont permis le constat amusé que toute *mediocritas* n'est pas nécessairement *aurea*, mais il serait bien inélégant de brûler nos vaisseaux : plusieurs compositions ont ouvert des pistes pertinentes et fait de ce sujet un vrai débat littéraire dont nous espérons ici rendre compte, au-delà d'un simple bilan de concours.

- Une première problématique, à la fois simple et claire, pouvait ainsi s'énoncer : S'il existe un lien étroit entre l'écriture et la vie, une œuvre littéraire est-elle nécessairement liée à la société de l'auteur, à des modes d'expression que le lecteur doit pouvoir identifier ?

Le plan suivant en découlait :

- I Des œuvres ancrées dans la société contemporaine de l'auteur :
    - 1 par les influences, l'appartenance à un même courant
    - 2 par la place et le rôle des préoccupations contemporaines au sein de la fiction
    - 3 parce que l'œuvre se fait peinture, voire critique de la réalité prise comme objet
  - II Des œuvres apparemment éloignées de la réalité de l'auteur mais portant néanmoins la marque de la société :
    - 1 les sujets antiques supports des préoccupations modernes
    - 2 les mondes imaginaires pour dénoncer les travers de la réalité contemporaine
    - 3 l'imaginaire et l'antique conjugués pour tenir un propos sur le monde contemporain
  - III L'homme et l'auteur effacés par l'œuvre :
    - 1 en raison de l'universalité de la littérature
    - 2 parce que la littérature est un lieu d'invention
    - 3 parce qu'une œuvre fait naître des réalités nouvelles
- Conclusion :** La présence explicite d'une société ou d'une époque ne saurait en rien s'opposer au dépassement de la réalité immédiate par l'écriture.

- Une deuxième partait davantage de la notion de fiction pour voir si, malgré tout, le propos de la citation se vérifiait : Même si l'œuvre romanesque ouvre le champ de l'imaginaire, l'écriture ne contient-elle pas la révélation sous-jacente d'une époque et l'analyse qu'en livre l'auteur ?

Voici un plan possible pour suivre cette problématique :

- I L'écriture comme révélation sous-jacente faite par l'auteur de son époque :

- 1 L'écriture comme marque du « regard » de l'auteur sur son époque
  - 2 L'œuvre comme « adaptation » à une époque
  - 3 Le personnage comme « ego expérimental »
  - II Même si l'œuvre est une fiction ouvrant le champ de l'imaginaire :
    - 1 L'œuvre comme « fable », fiction mensongère
    - 2 Le roman, une méditation sur l'existence vue à travers des personnages imaginaires
    - 3 Une histoire qui se révèle au lecteur et le révèle à lui-même
  - III La fiction : un lieu de création pour se réaliser et analyser son époque :
    - 1 La réflexion de l'auteur nécessairement perceptible pour le lecteur
    - 2 L'engagement affirmé de l'auteur et la visée parfois dénonciatrice du texte
    - 3 Une réflexion personnelle sur l'existence à partager à travers la fiction
- Conclusion :** L'œuvre transfigure le réel pour mieux le cerner et le décrire.

D'une certaine façon, la structure de ce deuxième plan procède à l'inverse du premier exemple mais les conclusions sont similaires.

La troisième proposition de problématique, reprenant d'ailleurs des éléments des deux précédentes, permettait d'insister davantage sur la perception de la singularité d'une œuvre, malgré ses liens avec une époque donnée : Si la question du référent de l'œuvre littéraire se pose, et que s'affirme son ancrage nécessaire dans une époque, n'est-ce pas plutôt le rapport au monde de l'auteur qu'elle révèle plutôt que son rapport au « social » ?

- I L'œuvre comme référence au monde de l'auteur et à son époque :
    - 1 par des « gestes » et un « vocabulaire » présents dans l'œuvre et liés à une époque
    - 2 par un ancrage perceptible derrière une fiction décalée du « social » contemporain
    - 3 par une description au plus près pour donner « l'illusion du réel »
  - II Singularité de l'œuvre et autonomie vis-à-vis de son temps :
    - 1 double mouvement : l'œuvre rattachée à un courant mais aussi autonome
    - 2 intertextualité et singularité du langage
    - 3 sens de l'œuvre en dehors de toute époque pour la conscience du lecteur
  - III Un rapport au monde plus qu'un rapport au « social » :
    - 1 l'autobiographie comme révélation d'une vie intérieure
    - 2 la confirmation donnée par d'autres genres littéraires : le cas de la poésie
    - 3 le lecteur invité au regard sur lui-même
- Conclusion :** L'œuvre aide à comprendre le monde surtout depuis que le XX<sup>ème</sup> siècle a remis en cause l'idée même de sa cohérence.

• Une dernière, qui est celle dont nous nous rapprocherons le plus dans les pistes d'analyse qui vont suivre, permet la mise en tension des deux grands axes du sujet : le point de vue du lecteur, celui de l'auteur : Si le postulat « existentialiste » du propos évite à l'œuvre un isolement esthétique, ne laisse-t-il pas de côté, dans sa radicalité, des aspects essentiels de la fiction romanesque, en particulier sa littéarité ?

- I Pertinence de la thèse selon un triple aspect : la réception par le lecteur, l'esthétique de l'écriture, la subjectivité du moment de l'écriture
  - 1 l'œuvre comme témoignage ; un implicite à décoder
  - 2 le style révélateur d'une époque ou d'un courant
  - 3 des personnages porteurs des valeurs défendues par l'auteur
- II L'œuvre comme espace fictif et personnel :
  - 1 un univers propre qui s'impose au lecteur : la « marque » de l'écrivain
  - 2 l'alchimie de l'œuvre
  - 3 une œuvre qui vit pour et par le lecteur
- III La littéarité intemporelle de l'œuvre de fiction :
  - 1 une forme d'universalité et d'intemporalité esthétiques
  - 2 la prise en compte par l'œuvre de la temporalité de sa lecture

3 son éclairage propre sur des questions intemporelles

**Conclusion :** Si l'écriture s'enracine dans une époque, elle n'empêche pas l'œuvre de répondre à une de ses aspirations essentielles : échapper au temps et permettre au lecteur le dialogue avec des écrivains des siècles passés.

### **Éléments de développement**

Il serait d'autant plus inutile de donner à cette suggestion de développement le statut d'un corrigé que, nous l'avons évoqué précédemment, cette dissertation du CAPES de lettres classiques ne sera pas exemplaire ; elle restera plutôt comme un point final que nous aimerions laisser sous forme de points de suspension.

Comme nous l'avons indiqué pour les plans qui précèdent, nous avons plaisir à nous inspirer largement, sous forme de citations, de quelques-unes des meilleures copies de la session. Quatre ont particulièrement retenu notre attention au point de vouloir en livrer régulièrement des citations, numérotées de 1 à 4, selon qu'elles renvoient de préférence à un des quatre plans suggérés ci-dessus. Nous avons ainsi la conviction de respecter l'authenticité d'une pensée personnelle développée par chacun de ces candidats, mais aussi de donner à lire ce que les contraintes de l'exercice ont permis de produire. La pertinence avec laquelle certains exemples des cultures grecque et latine ont été utilisés méritait aussi d'être donnée à lire.

### **Introduction**

S'il est vrai qu'un des buts de la littérature est de transporter le lecteur dans une histoire fictive, et de le laisser s'en emparer par le travail de son imagination, il n'est pas possible, surtout pour l'homme du XX<sup>ème</sup> siècle, auteur ou lecteur, d'ignorer ce qui se passe dans le monde qui lui est contemporain. C'est le constat que formule Stefan Zweig dans le *Monde d'hier*. « Qu'il s'agisse d'un Malraux, d'un Sartre, d'un Camus ou d'un Giono, tous partagent un même postulat « existentialiste » : l'écrivain écrit à partir de son époque qui se reflète dans son œuvre » (4). L'on voit bien ici que la théorie de l'art pour l'art est balayée mais la position qu'adopte Giono suppose une radicalité de point de vue tant du côté du lecteur pour qui « il est impossible » de ne pas se rendre de la position de l'auteur « par rapport au social » que du côté de l'auteur qui, dans la genèse de l'œuvre, est profondément marqué par « un vocabulaire de gestes, d'attitudes, d'images » dont « il est obligé de se servir ».

Ce point de vue, s'il permet de refuser l'image erronée de l'écrivain enfermé dans sa tour d'ivoire, ne condamne-t-il pas l'œuvre de fiction au simple rôle de témoignage et ne laisse-t-il pas de côté, par son aspect catégorique, « des pans entiers de la littérature tout en rendant problématique l'idée même de littéarité » (4).

Afin de rendre compte de la pertinence de la thèse proposée mais aussi d'en définir les limites, on s'interrogera tout d'abord sur ses implications selon un triple aspect : celui de la réception de l'œuvre par le lecteur, de l'esthétique qui préside à l'écriture et de la subjectivité qui la sous-tend. Ainsi, pourra-t-on analyser les relations spécifiques qui s'instaurent entre auteur et lecteur dans l'espace fictionnel irréductible à la seule fonction de témoignage. Les limites mêmes du propos de Giono n'ouvrent-elles pas, au fond, des perspectives divergentes, à savoir l'affirmation de la littéarité comme espace de liberté par-delà la simple actualité du monde ?

### **Première partie**

Elle développe certains aspects qui permettent de confirmer le propos de la citation selon lequel l'ancrage de l'œuvre est nécessairement perceptible et identifiable pour le lecteur.

1. Ainsi, lorsqu'on sait à quel point les auteurs dépendaient d'un bienfaiteur et que le principe du mécénat faisait partie des pratiques sociales courantes, il est aisé de comprendre comment ce fonctionnement se retrouve au sein même de l'œuvre et devient même sujet d'inspiration. Dans un genre qui, apparemment, n'a que peu de liens avec l'actualité, il est intéressant de constater que cette dimension peut être, au contraire très présente. « Certains poètes n'hésitent pas à composer des œuvres à la fois plaisantes et utilitaires, dans lesquelles ils peuvent faire la demande explicite d'un soutien financier, comme Marot dans *Petite Epître au Roi*, ou déplorer la perte de l'aide matérielle fournie par les protecteurs, comme Rutebeuf [...] dans la *Complainte Rutebeuf* » (1).

Le contexte historique, voire politique, peut aussi transparaître de manière explicite dans une œuvre. De ce point de vue, le roman de Paul Bourget « Le Disciple » - d'ailleurs évoqué par Amrouche dans un passage des dialogues - est exemplaire : si le sujet est apparemment celui du déshonneur d'une jeune fille par un étudiant marqué par le kantisme de son professeur de philosophie, ce roman traduit en réalité le climat des années 1900 et les tensions avec la Prusse : « la philosophie kantienne devient en quelque sorte le bouc émissaire symbolique du nationalisme de l'auteur qui infère toute la progression de l'œuvre jusqu'au dénouement où le professeur de philosophie, bouleversé par la conception de son élève, renie Kant et fond en larmes dans une église » (4).

Pour reprendre au plus près le propos de Giono, certains « gestes » sont en effet liés de manière directe à « un état de la civilisation qui transparaît nécessairement dans les œuvres littéraires. Il s'agit, par exemple, du geste de Priam envers Achille, au moment où le vieil homme lui demande la dépouille de son fils Hector. Outre la rançon, il lui baise les genoux dans sa prière. Voilà le cas d'un geste que l'on ne retrouve pas par la suite dans la littérature occidentale » (3).

→ *Certaines copies, à juste titre, étudient les deux « Antigone », celle de Sophocle et celle d'Anouilh, en montrant combien, sur un thème de l'ordre du mythe, la dimension culturelle et historique vient imprimer sa marque. Nous ne développons pas ici l'exemple car il a été fort bien traité dans de nombreuses dissertations.*

Plus subtil est parfois l'implicite à décoder par le lecteur pour comprendre l'intention de l'auteur et la position qu'adopte ce dernier face à son époque. Ainsi l'exemple de *L'Education sentimentale* permet-il de comprendre en quoi le roman est une forme de condamnation de la vie romantique à travers le personnage de Frédéric Moreau, et ce dès l'incipit qui, s'il ressemble à un début à la Walter Scott, s'en démarque ensuite tout au long de l'œuvre. « Alors que l'incipit scottien affirme d'emblée que le héros est un héros libre, comme Quentin Durward, qui a rendez-vous avec l'Histoire tout aussi bien qu'avec son histoire, la vie de Frédéric Moreau est la chronique d'un rendez-vous raté [...] n'ayant jamais rien été d'autre qu'un tissu d'illusions. [...] L'incipit flaubertien fait sentir plus qu'il ne fait comprendre le réseau de contradictions personnelles qui sous-tend le positionnement existentiel de l'auteur, qui, comme son personnage, ne cessa jamais de croire sans pouvoir cependant espérer » (4).

2. C'est aussi par le style qu'une œuvre révèle son époque, c'est-à-dire par la rencontre d'une réalité extérieure et d'une manière personnelle de l'exprimer et de la traduire. Cette façon propre de dire le monde est elle aussi soumise à l'évolution de la sensibilité, à des courants, mais également, et plus profondément sans doute, à la conception même de l'écriture à travers différents courants littéraires qui impriment ainsi leur identité théorique. On peut même affirmer que l'identité d'un style ne se contente pas de révéler une période ou un mouvement : elle contribue elle-même activement à former la sensibilité de ses lecteurs. L'on peut prendre pour exemple la querelle qui opposa Callimaque à Apollonius de Rhodes, dont les *Argonautiques* reprenaient la forme épique de l'œuvre homérique. Callimaque, en

adepte de la forme brève, « pousse le lecteur à préférer « les sentiers buissonneux à la poussière des routes, le bruissement des cigales au tapage des ânes » : [...]Apollonios s'exilera d'Alexandrie » (4).

➔ *Plusieurs candidats ont évoqué, avec raison, la « pichenette sur le nez du classicisme » pour reprendre l'expression de Théophile Gautier à propos de la célèbre bataille d'Hernani. C'était, en effet, l'occasion de montrer à quel point la génération romantique aspirait à un changement social et politique qui s'exprimait à travers un propos esthétique.*

La possibilité pour le lecteur de comprendre quels sont les courants qui traversent l'époque que vit l'auteur, et en quoi ils influencent sa sensibilité sont l'objet d'une lecture qui doit parfois s'effectuer sans tenir compte de l'époque exacte à laquelle est située le roman mais bien en identifiant en quelque sorte les codes dont parle l'auteur et qui peuvent être les siens, non ceux de ses personnages. Par exemple, dans *La Princesse de Clèves*, si Madame de Lafayette semble situer son récit dans les dernières années du règne d'Henri II, en réalité, les tourments de Madame de Clèves révèlent bien les débats qui avaient lieu dans les salons précieux. Quant à la fin du roman, particulièrement sombre et ne pouvant trouver une issue digne que dans la solitude d'un couvent, elle ne fait que révéler l'attirance de l'auteur pour le jansénisme.

3. S'il est vrai qu'à travers la fiction romanesque, le destin des personnages, il est possible de lire la sensibilité d'une époque, les aspirations d'une société, il est également permis de comprendre quelles valeurs elle défend ou exalte, et, en ce sens, quels enjeux contemporains de l'auteur elle s'emploie à révéler.

➔ *Nombreux ont été les candidats, qui, sur ce point, ont utilisé à bon escient leurs connaissances classiques en évoquant l'enjeu de société que recouvrent les dialogues de Tityre et Mélibée dans Les Bucoliques. Si Virgile chante les charmes de la vie à la campagne, c'est que le monde romain traverse une crise agraire particulièrement grave, due, entre autres, à l'attribution de terres aux vétérans et à l'extension des grandes propriétés.*

Dans *Le Cid*, la volonté de Rodrigue de venger son père témoigne de la lutte ultime d'un monde en voie de disparition, dépassé par les changements de la société. La pièce constitue l'exemple paradigmatique des « valeurs de la noblesse d'épée - bravoure, conscience de sa valeur jusqu'à l'orgueil, recherche de la gloire militaire - à une époque où celle-ci était de plus en plus concurrencée par la noblesse de robe » (4). De la même manière, l'œuvre de Beaumarchais se fait l'écho, à travers la tirade de Figaro dans *Le Mariage de Figaro*, des idées des Lumières, de plus en plus répandues dans la bourgeoisie cultivée.

### Transition

On voit donc bien à quel point, de manière directe ou implicite, l'œuvre révèle le point de vue de l'auteur sur son époque, donne la preuve qu'il est imprégné de la sensibilité et des courants de son époque. Cependant, Giono, dans l'affirmation catégorique selon laquelle l'écrivain ne ferait que décrire le monde contemporain qui l'entoure, n'enferme-t-il pas le texte littéraire dans l'espace restreint du document historique ? Ne convient-il pas de voir dans une œuvre, outre son appartenance à un mouvement, ce qui fait sa singularité et lui donne son autonomie ?

### Deuxième partie

Elle consiste à montrer qu'outre ses attaches à une réalité dans laquelle elle puise sa matière, l'œuvre existe comme un espace propre qui s'impose au lecteur.

1. S'il est vrai que la réflexion sur le sentiment amoureux et la passion s'inscrit dans une longue tradition littéraire, héritée de l'amour courtois propre à la *fin'amor*, elle trouve son expression dans les romans psychologiques dont, on l'a vu précédemment, *La Princesse de Clèves* est un des premiers exemples. « Quelques siècles plus tard, c'est la psychanalyse dont Freud est à l'origine qui change l'écriture et la lecture des œuvres littéraires. Ainsi, *L'Age d'Homme* de Michel Leiris, en livre un exemple. [...] Le récit de l'ablation des végétations, vécue par l'auteur quand il avait cinq ou six ans, l'aide à comprendre que c'est à ce moment de sa vie, le jour où ses parents lui ont fait croire qu'ils sortaient s'amuser alors qu'ils l'emmènent chez le médecin, qu'il a perdu confiance en l'être humain » (3). L'écriture de cet épisode est le résultat d'une double démarche : celle de l'introspection à laquelle se livre l'auteur, - influencé par la théorie de l'inconscient - et sa traduction dans un récit personnel qui reste un des passages-clés de cette autobiographie. On peut dire alors que cet événement « scelle sa vision pessimiste et sa vision de l'homme en tant que « chair à médecin, chair à canon, chair à cercueil » (3).

2.

➔ *A plusieurs reprises, et avec bonheur, des candidats ont commenté le propos de Julien Gracq dans En lisant, en écrivant, lorsqu'il évoque son « entrée en Stendhalie » à chacune de ses lectures de La Chartreuse de Parme. Certains ont, avec raison, mis en parallèle le réalisme de certains passages – par exemple la bataille de Waterloo vue par Fabrice - et les moments de pur romanesque, telle la rencontre de Clélia et du jeune héros dans la prison de ce dernier. L'on comprend que « si les écailles lui tombèrent des yeux », le regard de Fabrice del Dongo ne s'ouvre que sur un monde revisité par Stendhal, en particulier sur une Italie rêvée.*

Ce que l'on peut appeler « la marque » de l'écrivain, qui rend son écriture singulière, se mesure y compris chez des auteurs dont la volonté est de montrer la profondeur de la réalité. L'œuvre de Zola est, en ce sens, exemplaire : richement documentée avant tout passage à la fiction, - on peut citer ses carnets sur la mine pour écrire *Germinal* - son œuvre est en réalité construite selon une esthétique tout aussi élaborée. Ainsi, dans la scène du meurtre de *Thérèse Raquin* au chapitre XI, la sortie à Saint-Ouen va être le cadre attendu pour mettre le projet à exécution. La description, la pratique du canotage sont autant d'éléments proches de la réalité quotidienne et pourtant, au moment où Camille tombe dans les flots, étranglé par Laurent, c'est bien l'image des Enfers qui est évoquée avec la figure d'un personnage qui se débat dans les eaux sombres d'une mort programmée et l'on atteint alors la dimension tragique, loin de tout réalisme.

3. Il est même possible d'aller plus loin dans la remise en question de la radicalité du propos de Giono, en affirmant que le travail de l'écrivain est même une forme d'alchimie qui consiste à transmuier l'époque dans laquelle il vit « en un monde dont le chronotope, pour reprendre une expression de Bakhtine, échappe à la loi historique pour vivre de ses propres lois. « La Beauté sera convulsive ou ne sera pas » énonce Breton à la fin de *Nadja*, et cette œuvre tout entière est une œuvre convulsive par laquelle une rencontre réelle, dans une ville réelle, prend valeur de rencontre initiatique qui entrouvre les portes d'un autre monde. Ce n'est pas Paris que voient « les yeux de fougère de Nadja » mais une autre ville [...] où la jeune femme dialogue avec les statues » (4).

➔ *Il convient de saluer la richesse culturelle de certains candidats. Ainsi, d'aucuns ont choisi de donner des exemples extraits de la littérature étrangère contemporaine, pour montrer comment un écrivain peut se livrer à une savante alchimie de l'histoire réelle : est évoqué l'écrivain indien Amitav Ghosh qui s'est documenté pendant cinq ans pour écrire Le Palais des miroirs mettant en scène trois générations dans une fiction qui entraîne le lecteur dans la complexité des relations entre la Birmanie et l'Inde (4). Ce choix n'avait rien de*

*gratuit puisqu'il s'inscrivait parfaitement dans la logique du propos montrant que la précision pouvait parfaitement s'allier avec une vaste fiction romanesque.*

La réflexion peut même conduire à une affirmation encore plus éloignée de la thèse de Giono, à savoir que le roman tente d'échapper « à toute illusion représentative » pour reprendre l'expression du Nouveau Roman. D'autre part, Richard Scott Bakker,\* dans un de ses entretiens, explique le succès de la littérature de *fantasy* auprès des adolescents par le fait que, grâce à l'imagination, elle permet de retrouver un monde où il existe encore un système de valeurs qu'on ne trouve plus dans notre société » (1).

→ *L'on pourrait tout autant affirmer, ce que nombre de dissertations proposent, que la poésie, dans sa démarche même, s'inscrit dans cette quête alchimique dépassant la réalité et ne cherchant pas à seulement la décrire. Baudelaire et Rimbaud ont été abondamment cités, avec raison. Nous choisissons ici de rester davantage sur le terrain romanesque, plus proche de la réflexion de Giono.*

4. Si l'on ne peut qu'approuver le point de vue de l'auteur sur le fait que le lien entre auteur et lecteur est étroit au point que ce dernier est capable de « lire » en quelque sorte dans les pensées du premier, notre propos s'en démarque dans la mesure où il intègre toute une réflexion absente dans la citation du romancier, ce qui ne signifie pas pour autant qu'elle n'existe pas dans son esprit : celle de la dimension active de la lecture, de sa capacité créatrice, ou, plus exactement re-créatrice. « C'est l'idée que défend Barthes dans *la mort de l'auteur*. Selon lui, l'écriture est un espace où s'annule toute identité, comme si l'écriture parlait d'elle-même. La « volonté de fiction » participe de cet « oubli » des identités : tellement emporté dans l'histoire, il n'est pas impossible, pour reprendre dans un autre sens l'expression de Giono, que le lecteur en oublie la position de l'auteur » (2).

Cette fonction re-créatrice se continue même parfois au-delà du sens voulu par l'œuvre. C'est ce qu'il conviendrait d'appeler l'erreur féconde. Certains contresens interprétatifs, loin d'éloigner les lecteurs de l'œuvre d'origine, peuvent en faire émerger un sens nouveau qui, loin d'affadir ou de dénaturer le texte, lui permet, dans une dialectique entre auteur et lecteur à travers le temps, d'ouvrir le champ de création pour les auteurs suivants. « Ainsi, le contresens que le Moyen Age fit de Virgile, en voyant l'annonciation de la naissance du Christ dans ce qui n'était que la célébration de la naissance du fils d'Asinius Pollion, et du renouveau augustéen, trouve-t-il dans *La Divine Comédie* de Dante un prodigieux écho » (4).

### **Transition**

Si, dans *Le Banquet* de Platon, Socrate évoque « les jardins d'Adonis » qui ne fleurissent qu'une fois, l'œuvre, au contraire, ne renaît et ne se vivifie que par la conscience et la sensibilité du lecteur. Or, c'est bien « la littérarité » de l'œuvre, sa capacité à créer, à partir de la subjectivité créatrice de son auteur, une universalité interprétative et esthétique qui offre au lecteur la possibilité d'identification, en tout cas, lui ouvre un champ de signification à explorer en écho à son propre univers.

### **Troisième partie**

Il serait maladroit de faire de cette dernière partie une réfutation absolue du propos de Giono – d'autant que la deuxième partie a suffisamment montré comment s'en démarquer. Le choix est plutôt de montrer que l'ancrage dans une réalité contemporaine, s'il s'inscrit dans une authentique démarche de création, loin du simple témoignage, ouvre sur une forme d'intemporalité de la lecture. Ce terme d'intemporalité ne signifie pas que la fiction ne renvoie à aucun élément d'une quelconque réalité mais qu'au contraire, l'œuvre d'un siècle –qui peut

elle-même parler d'un autre siècle ou d'un autre monde - a des échos dans l'univers propre au lecteur, trouve des significations que l'auteur même ne pouvait soupçonner, et pour cause, puisqu'elles sont ultérieures à sa création.

1. Si dans toute démarche littéraire existe une forme « poétique » de dévoilement de la réalité qui dépasse le simple environnement « social » de l'écrivain, le lecteur est donc invité, à travers la fiction, à trouver une sorte d'élargissement de sa propre perception du monde, par-delà le contexte historique qui a vu naître l'œuvre, par-delà son propre quotidien. La fiction ne s'inscrit pas dans une seule perspective d'évasion – à la manière des romans historiques dont se nourrit Emma Bovary dans sa pension religieuse –, elle vise bien à ouvrir des fenêtres sur le monde, offrir des perspectives, sans les limiter à un contexte précis, historique, culturel ou social. Le temps de la littérature dépasse alors les repères chronologiques et la stricte histoire littéraire. « Marthe Robert, dans *Roman des origines et origines du roman* déclare que le but du roman n'est pas de copier la réalité mais de « remuer la vie pour en créer de nouvelles conditions et en redistribuer les éléments », rejoignant bien ici l'idée que ce n'est pas seulement « sa propre époque » que l'auteur « décrit », mais bien des réalités nouvelles, nées grâce à la société qui environne l'auteur, mais dont il s'est écarté » (1). La littérature montre alors sa capacité à offrir une forme d'universalité et d'intemporalité esthétiques mais aussi, par-delà le sujet même qu'elle traite et le contexte dans lequel il est situé, sa faculté à entrer dans l'univers du lecteur.

2. Certains textes prennent en compte, dans leur contenu même, cette temporalité de la lecture. C'est ainsi que René Guy Cadou écrit « Je pense à toi qui me lira dans une petite chambre de province, les stores de la fenêtre tenus par des épingles à linge » dans « Un peu plus tard » in *Hélène ou le règne végétal*. Par cet exemple, « l'œuvre littéraire postule sa perpétuité dans l'hypothèse de sa lecture renouvelée » (4).

→ *Plusieurs candidats n'ont pas hésité à prendre pour exemple la capacité protéiforme du texte théâtral. Le Tartuffe de Molière a de nombreuses fois été évoqué, en particulier avec l'interprétation donnée par Ariane Mnouchkine en 1995 au festival d'Avignon, qui en proposait une version attaquant directement certaines formes d'intégrisme religieux. D'autres, et de manière tout aussi pertinente, revenaient sur les mises en scène, certes brutales mais éclairantes, d'Antigone dans lesquelles les gardes portent des tenues évoquant l'uniforme nazi.*

C'est également sous cet angle que l'on peut regarder la fonction de l'intertextualité, en particulier dans le lien qui s'établit entre le mythe antique et les œuvres dites modernes. « Lorsqu'il reprend dans *Le mythe de Sisyphe* l'histoire du héros envoyé dans le Tartare et condamné à rouler une pierre jusqu'en haut d'une montagne pour son propre malheur, Camus adapte son récit à son époque et à sa pensée. Il ne s'agit plus d'un récit mythologique mais d'un essai philosophique qui transforme le mythe au profit d'une pensée contemporaine : Sisyphe est heureux de rouler sa pierre, morale différente du mythe grec, car sa vie prend un sens » (2).

4. L'engagement d'un auteur, l'acuité de son regard sur des problèmes de son temps, nous permettent aussi de considérer notre propre monde avec cette même capacité critique, même si le contexte est différent. Le « rapport au social » de l'auteur, porté par son art et l'esthétique de son style à une dimension intemporelle, est alors dépassé, sublimé et peut résonner dans un autre siècle avec autant de force et de conviction.

→ *Les exemples classiques que l'on pouvait attendre ont été donnés et analysés : il suffit de citer Les Fables de La Fontaine, Candide de Voltaire ; ou encore, L'Homme qui rit de Victor Hugo. Avec justesse, les copies mettent l'accent, pour chacune de ces œuvres, sur les aspects que dénonce la critique : suffisance et*

*cruauté des grands, barbarie de la guerre, inégalité entre le peuple et les puissants, misère des humbles.*

Plus généralement, l'œuvre permet, en échappant au seul présent qui entoure sa création, de créer des personnages qui, s'ils adoptent un « vocabulaire de gestes, d'attitudes » propres à leur époque, n'en constituent pas moins, parfois, de véritables archétypes. *Dom Juan* de Molière emprunte à un personnage déjà existant, s'adresse à de jeunes paysannes qui lui répondent dans le patois de leur époque et de leur région, mais Don Juan lui-même se pose comme l'interrogation même de l'homme face à son insatisfaction, à ses désirs, laissant son entourage attendre un retour qui ne viendra jamais, tant la force de l'inconnu le pousse sans cesse au-delà des limites.

La littérature réalise alors le lien entre un événement incarné dans un personnage, une situation, et la réflexion intemporelle qu'il suscite. « Nul traité de philosophie ne pose peut-être avec autant d'acuité que le *Lord Jim* de Conrad la question du courage, de l'honneur, mais aussi de la profonde et émouvante faiblesse de l'être humain face aux valeurs qu'il croit pourtant le mieux posséder. Il y a dans un tel ouvrage une grandeur tragique [...] qui met en jeu des questionnements que chacun rencontre un jour dans sa vie » (4).

Selon Kundera, « le roman est une méditation sur l'existence vue à travers des personnages imaginaires », comme il l'affirme dans *L'Art du roman*. « Dans son œuvre gigantesque, *Gargantua*, Rabelais crée ainsi un personnage fictif et d'autant plus imaginaire qu'il n'a plus rien à voir avec un être humain... [...] Toutefois, malgré toutes les grivoiseries et les histoires irréalistes, Rabelais écrit l'une des œuvres les plus réfléchies et les plus évocatrices sur l'être humain : Qu'est-ce que le savoir ? Que penser des sophistes ? Quelle est la meilleure éducation pour un enfant ? » (2).

C'est en permettant au lecteur de s'interroger à son tour sur le monde qui l'entoure que l'auteur permet le mieux à son œuvre de transmettre les préoccupations qui ont été les siennes, à son époque, dans la société qui l'a porté. Au fond, « l'habillage » des personnages, leurs attitudes, leurs gestes, leurs propos ne sont que le repère d'un moment dans la course intemporelle de la fiction à travers l'imaginaire renouvelé de ses lecteurs.

## Conclusion

Les propos de Giono affirment avec force que l'écrivain n'est ni détaché du monde qui l'entoure ni désintéressé par la situation de ceux qui y vivent, et l'on ne peut qu'approuver cette volonté de tout auteur ou artiste d'être à l'écoute des autres et de son époque. En revanche, la radicalité avec laquelle il affirme son point de vue conduit à nuancer grandement ce jugement. La littérature a aussi pour vocation de permettre au lecteur, par delà le temps, de communiquer avec les auteurs qui, comme la plante appelée sempervive dans un poème de Ronsard, survit au poète à travers son œuvre et grâce à elle. Dialogue des consciences et des sensibilités, que l'on pourrait aller jusqu'à considérer comme un « anti-destin » selon la formule de Malraux à propos de l'art, la littérature s'ancre dans le réel pour mieux s'en détacher. « Comme Camus l'évoque dans *L'Homme révolté*, la création romanesque, en particulier, « utilise le réel et n'utilise que lui, avec sa chaleur et son sang, ses passions ou ses cris. Simplement, elle y ajoute quelque chose qui le transfigure » (2). Et c'est bien ce « simplement » qui fait tout.

## En manière de point d'orgue

En latin, le sens propre et premier de « *vestigium* » est celui d' « empreinte ». Que ces éléments de réflexion soient comme les traces vivantes d'une culture qui sait créer des liens entre le passé et le monde contemporain. Nous souhaitons que ce corrigé résonne comme

la musique « des voix chères qui se sont tues ». Optimistes, nous n'oublions pas que le phénix est un oiseau mythologique.

Evelyne BALLANFAT

## Rapport sur l'épreuve de langues et cultures de l'Antiquité

### Sujet 1 : Version grecque (majeure) et question - version latine (mineure)

#### MAJEURE GREC

Le sujet de cette session proposait de s'attarder sur le prologue d'*Hécube* d'Euripide (v. 1-97 pour l'ensemble du texte ; v. 13-30 pour la traduction). Le choix d'un tel passage n'était pas anodin : il devait permettre aux candidats familiarisés avec la tragédie grecque de mettre en œuvre une lecture dynamique au cours de laquelle pouvaient être sollicitées, tant dans la traduction que dans le commentaire, les attentes liées à la situation de l'extrait, au genre théâtral, à l'écriture en vers, mais aussi les interrogations liées à ce choix qui, conjuguées, permettaient de goûter à l'originalité de ce prologue.

#### Traduction

Il s'agit ici de proposer une traduction du passage en le découpant en unités de sens et de d'évoquer les difficultés majeures auxquelles ont pu se heurter les candidats.

Νεώτατος δ' ἦ Πριαμῶν, ὃ καὶ με γῆς  
 ὑπεξέπεμψεν· οὐτε γὰρ φέρειν ὄπλα  
 οὐτ' ἐγχοῦς οἷός τ' ἦ νέω βραχίονι.

*J'étais le plus jeune des fils de Priam ; c'est précisément pourquoi il m'expédia secrètement à l'étranger car ni le bouclier ni la lance je n'étais capable de porter avec mon jeune bras.*

La situation narrative et la traduction proposée devaient aider à la bonne analyse de ἦ qu'il s'agissait de traduire par un imparfait et non un passé simple ni un présent. La didascalie initiale indiquant que le locuteur était « l'ombre de Polydore », l'imparfait s'imposait lorsqu'il s'agissait de décliner son ancienne identité. Si Πριαμῶν pouvait être traduit par « Priamide », il était plus précis de proposer « fils de Priam ». Le ὃ καὶ a pu poser des difficultés alors que Bailly en proposait une traduction (« c'est pourquoi aussi »). Parmi les autres petites difficultés, deux points ont mené parfois à de curieuses traductions, alors que γῆς ὑπεξέπεμψεν ne pouvait en tout logique qu'évoquer l'envoi hors du territoire troyen de Polydore, et que οἷός τ' ἦ (« être capable de ») gouvernait l'infinitif φέρειν qui était développé par le balancement οὐτε... οὐτ'.

Ἔως μὲν οὖν γῆς ὄρθ' ἐκειθ' ὀρίσματα  
 πύργοι τ' ἀθραστοὶ Τρωικῆς ἦσαν χθονοῶς  
 ἔκτωρ τ' ἀδελφοῦς οὐμοῦς εὐτύχει δορί,  
 καλῶς παρ' ἀνδρῶν Ἰθηκί πατρώω, ξένω,  
 τροφαῖσιν ὡς τις πρόρθος ἠϋξόμην, τάλας·

*Et donc, tant que restèrent debout les bornes du pays, tant que les remparts de la terre troyenne furent intacts, tant que mon frère Hector fut heureux au combat, grâce aux bons soins prodigués par le Thrace, l'hôte de mon père, comme un arbuste je grandissais, - hélas.*

Si cette séquence a pu poser des difficultés, elles furent surtout de détail. En revanche, deux points principaux exigeaient une attention toute particulière : le temps choisi pour la traduction des verbes devait être cohérent et restituer un certain rythme temporel dans le cadre du récit. C'est ainsi que le caractère duratif de ἠϋ'ξόμην était conservé par l'imparfait tandis que l'échéance induite par Ἐ'ως με'ν appelait, en français, un passé simple, bien que les très nombreuses copies ayant fait le choix de conserver dans leur traduction l'imparfait grec n'aient pas été sanctionnées. Le second point concernait l'utilisation du τ' à deux reprises, qui rythmait le passage et qui devait être nettement marquée par une ponctuation adéquate suivie d'une reprise de «tant que» ou de «que» en écho au Ἐ'ως με'ν initial.

ε'πει' δε' Τροία θ' Ἐ'κτορός τ' ἀ'πόλλυται  
 ψυχῆ, πατρώα θ' ε'στία κατεσκάφη,  
 αυ'το'ς δε' βωμῶ, προ'ς θεοδμήτω, πίτνει  
 σφαγεῖς Α'χιλλέως παιδο'ς ε'κ μαιφόνου,

*Mais du jour où Troie, avec la vie d'Hector, fut perdue, du jour où le foyer de mon père fut saccagé et où lui-même, sur l'autel érigé en l'honneur des dieux, s'écroula, égorgé par le fils d'Achille qui se souille de ce meurtre,*

La tournure με'ν... δε' est suffisamment connue pour que fussent sanctionnées toutes les copies qui ne donnaient pas au δε' une valeur forte, ici rendue par «mais». Le texte reprenant en outre la même structure du développement du ε'πει' δε' par deux θ' que le Ἐ'ως με'ν de la séquence précédente, il était en droit d'attendre la même logique de traduction (« du jour où..., où..., où... »). Là encore, la cohérence du choix du temps des verbes dans la traduction était essentielle et devait s'articuler avec celui de la séquence précédente.

Trois difficultés principales sont par ailleurs apparues : le αυ'το'ς δε' devait être explicitement rattaché à Priam ; σφαγεῖς a pu poser des problèmes d'analyse et n'a pas toujours été perçu comme le participe passif aoriste 2 nominatif singulier à relier à αυ'το'ς δε' du vers précédent ; enfin, ε'κ ouvrant le complément d'agent du passif σφαγεῖς, il ne gouvernait pas le seul μαιφόνου qui était, lui, épithète de παιδο'ς («le fils qui se souille de ce meurtre», à savoir Néoptolème, également appelé Pyrrhus), fils d'Achille ( d'où le génitif Α'χιλλέως).

κτείνει με χρουσοῦ τὸν ταλαίπωρον χάριν  
 ξένος πατρώος καὶ κτανὼν εἰς οἶδμ' ἀ'λο'ς  
 μεθηχ', ἴν' αυ'το'ς χρουσοῦν εἴν δόμοις ἐ'χη.

*moi, l'infortuné, il m'assassina, par amour de l'or, l'hôte de mon père, et après le meurtre il jeta mon corps dans la mer houleuse afin de conserver l'or chez lui, pour lui.*

Cette séquence n'a pas véritablement posé de problèmes aux candidats. Il s'agissait de correctement relier με à τὸν ταλαίπωρον (« moi, l'infortuné ») et proposer une traduction

de χρυσου̃ χάριν qui évite le mot à mot (« pour l'or », « à cause de l'or », et, mieux, « par amour de l'or »). Comme pour la séquence précédente, le choix du temps des verbes, dans la traduction, devait être cohérent et nécessitait d'opter soit pour le passé simple, soit pour le présent de narration sur l'ensemble des sept vers.

Κεῖμαι δ' ἐπ' ἀκται̃ς, ἄλλοτ' ἐν πόντου σάλωι,  
πολλοῖς διαύλοις κυμάτων φορούμενος,  
ἀκλαυτος ἀταφος·

*Et me voilà tantôt gisant sur les côtes escarpées, tantôt dans une mer agitée, ballotté par l'incessant va-et-vient des vagues, moi, sur qui on n'a pas versé de larmes, à qui on n'a pas donné de tombeau.*

Il s'agissait de rendre dans cette dernière séquence l'errance du corps abandonné à la houle marine qui sans cesse jette sur les côtes et reprend le cadavre. Il convenait donc de restituer le balancement induite par ἄλλοτ' (tantôt... tantôt), de colorer le πολλοῖς d'une touche de temporalité (« incessants »), et de trouver une formulation qui fasse écho à la construction similaire des deux adjectifs en rejet, ἀκλαυτος ἀταφος.

Nous proposons donc la traduction suivante :

J'étais le plus jeune des fils de Priam ; c'est précisément pourquoi il m'expédia secrètement à l'étranger car ni le bouclier ni la lance je n'étais capable de porter avec mon jeune bras. Et donc, tant que restèrent debout les bornes du pays, tant que les remparts de la terre troyenne furent intacts, tant que mon frère Hector fut heureux au combat, grâce aux bons soins prodigués par le Thrace, l'hôte de mon père, comme un arbuste je grandissais, - hélas. Mais du jour où Troie, avec la vie d'Hector, fut perdue, du jour où le foyer de mon père fut saccagé et où lui-même, sur l'autel érigé en l'honneur des dieux, s'écroula, égorgé par le fils d'Achille qui se souille de ce meurtre, moi, l'infortuné, il m'assassina, par amour de l'or, l'hôte de mon père, et après le meurtre il jeta mon corps dans la mer houleuse afin de conserver l'or chez lui, pour lui. Et me voilà tantôt gisant sur les côtes escarpées, tantôt dans une mer agitée, ballotté par l'incessant va-et-vient des vagues, moi, sur qui on n'a pas versé de larmes, à qui on n'a pas donné de tombeau.

### Question

L'objectif de cet exercice est de vérifier que les candidats, forts de leur maîtrise des textes anciens, de la langue et de la culture grecques, sont capables d'apprécier la valeur d'un texte et d'en proposer un commentaire nourri et organisé dans un français qui ne soit pas que convenable.

Il serait aisé ici de relever les erreurs syntaxiques et orthographiques parfois grossières de plusieurs candidats, mais nous nous contenterons de rappeler que la maîtrise de la langue française est un pré-requis à l'obtention de quelque concours que ce soit, et plus encore, cela va de soi, lorsqu'on se destine à enseigner le français, le grec et le latin.

Il nous faut noter que si bon nombre de commentaires sont demeurés dans des généralités, plaquant ici et là quelques connaissances sur le genre théâtral et les « scènes d'exposition » en oubliant de se référer au texte grec d'Euripide, d'autres ont fait preuve de véritables qualités d'analyse et d'une aisance que nous ne pouvons que saluer car certaines copies se sont révélées d'un excellent niveau.

### Éléments de commentaire

Dans une société grecque où l'homme fait la loi, la place de la femme apparaît bien souvent, sous notre regard, peu enviable, et, de fait il ne le fut guère quand on songe notamment à la manière dont ces femmes, en temps de guerre, souvent seules survivantes, devaient affronter l'esclavage qui désormais devenait leur sort. La guerre de Troie offre à ce sujet bon nombre d'exemples dont les poètes vont s'emparer pour élever certaines femmes au rang d'héroïnes tragiques. Euripide va ainsi consacrer plusieurs tragédies à la chute de Troie à travers le prisme du destin de femmes qui donneront leur nom au titre des quatre tragédies troyennes restées complètes : *Andromaque* (427), *Hécube* (424), *Les Troyennes* (416) et *Hélène* (412). Parmi ces femmes, deux figures maternelles, dont l'une se distingue par l'abondance de sa descendance, toute ou presque vouée à la mort prématurée, Hécube, reine déchue condamnée à porter un deuil absolu, personnage de l'excès que l'*Illiade* présentait déjà comme une épouse et une mère enragée dès qu'il s'agit de défendre les siens, incarnation de ces mères dont la cité des hommes a appris à se méfier terriblement.

Ce qu'Hécube ignore au début de la tragédie d'Euripide à laquelle elle donne son nom, c'est que son fils, Polymestor, qu'elle attend encore, qu'elle veut croire encore en vie, n'est plus. Or, Euripide décide précisément de confier au fantôme de Polydore la charge du prologue, avant que n'entre Hécube, choix qui assure à cette entrée dans la tragédie toute son efficacité.

### **I - La fonction informative du prologue**

Répondant aux exigences de l'exercice, le prologue d'*Hécube* fournit au spectateur les informations nécessaires qui lui permettront non d'apprendre des éléments de mythologie mais quelle est la version mythologique qui a été privilégiée par le poète.

#### **Qui ?**

- Polydore, qui aussitôt se présente (v. 3) comme un fantôme en s'inscrivant dans une filiation qui fait apparaître, collé à son nom, celui de sa mère Hécube, puis, au début du vers 4, sous son nom, celui de son père Priam. Double précision qui permet d'indiquer au spectateur qu'Euripide s'écarte de l'*Illiade* où Homère évoque bien un Polydore fils de Priam mais d'une autre mère, Laothoé. Ce Polydore homérique est comme pour Euripide le plus jeune fils de Priam, mais il est tué par Achille (chant XX) avant son combat contre Hector.
- Hécube, qui fait son apparition physique alors qu'elle est mentionnée sept fois dans le discours de Polydore (v. 3, 30, 34, 45, 50, 52, 55-58), et donc annoncée, accompagnée de femmes. Elle se présente comme une vieille reine déchue, ce qu'évoquait Polydore juste avant l'entrée en scène de sa mère.

#### **Où ?**

La tragédie se déroule en Chersonèse de Thrace, et c'est là qu'Euripide situe donc le tombeau d'Achille, contrairement à d'autres sources qui le situent au cap Sigée. Or ce choix d'Euripide lui permet efficacement de relier les deux histoires de mort qui sont au cœur de la tragédie : la mort de Polydore, assassiné par le Thrace, le roi Polymestor, l'hôte de son père, et jeté à la mer après avoir été égorgé par celui à qui il avait été confié pour le protéger, et la mort à venir de Polyxène qui sera sacrifiée sur le tombeau d'Achille.

#### **Quoi et quand ?**

C'est Polydore qui prend en charge la narration de sa propre histoire : il fut confié aux bons soins de Polymestor qui, par cupidité, tua celui qu'il devait protéger dès que Troie tomba.

Le récit de Polydore suit la chronologie des événements :

- décision d'exiler son plus jeune fils en Thrace auprès de Polydore avec de fortes sommes d'argent,
- début du séjour paisible, tant que Troie résistait
- chute de Troie à la mort d'Hector.

Les deux époques sont nettement distinctes, ce qu'amplifie l'opposition Ἔως μὲν (v. 16) / εἴπει δὲ. C'est Polydore encore qui renseigne le spectateur sur la mort imminente de sa soeur Polyxène (v. 44-45), car l'arrivée d'Hécube sur scène n'apporte aucun élément nouveau. On apprend juste de sa bouche qu'elle a rêvé de Polydore, ainsi que de Polyxène (v. 75), mais aussi d'une biche égorgée (v. 90) derrière laquelle le spectateur reconnaît sans peine Polyxène.

Hécube ne semble donc pas vouée à apporter des informations cruciales au spectateur ; à ce moment de la pièce, le spectateur en sait même plus qu'elle sur le sort des deux enfants dont elle a rêvé.

Son rôle est ailleurs, qui est de faire de ce prologue une entrée à la fois spectaculaire, pathétique et ténébreuse.

## II - Une entrée spectaculaire et pathétique

1 - Cette entrée en scène se veut donc spectaculaire et ténébreuse.

Il faut en effet probablement imaginer le fantôme de Polydore suspendu en l'air (αἰωρούμενος, v. 32), probablement avec des ailes noires si l'on en croit le songe d'Hécube qui dit avoir vu un fantôme μελανοπτερυγῶν (v. 71, « aux ailes noires »), qui venait donc du monde des morts (en voyant plus tard le cadavre de son fils, elle comprendra le sens de son rêve) selon une tradition que l'on retrouve notamment chez Homère qui consiste à (se) représenter le songe au-dessus du songeur. Comme Hécube annonce qu'elle a rêvé de son fils, il semble logique que celui-ci apparaisse et sorte, grâce à la mēchanē qui soulève les acteurs dans un nacelle, de la skēnē où sa mère Hécube est endormie avant qu'elle n'apparaisse, comme son fils et un peu après lui, sur le proskēnion.

La scénographie est en outre baignée, dès les premiers vers, de surnaturel avec l'ombre qui est celle des morts (v. 1), qui plonge le spectateur dans un monde sans dieux (v. 2), suscitant vraisemblablement la peur d'autant que la scène doit se dérouler la nuit, durant le sommeil d'Hécube. Le rythme qui multiplie les spondées (v. 14-15) ralentit le temps et une solennité s'installe dans la longueur de la première phrase qui se développe sur 9 vers dans lesquels résonnent des échos homériques (v. 1, 9).

Mais la scénographie ne se concentre pas que sur Polydore, car l'entrée d'Hécube a également quelque chose de spectaculaire, ou, pour le moins, de visuellement saisissant. Accompagnée de Troyennes qui ne sont pas le chœur (il arrive en fin de prologue) mais des compagnes d'esclavage (v. 60 et 61), probablement de jeunes filles, des servantes (v. 59 : παῖδες) qui sont des personnages muets, elle apparaît courbée, soutenue par ces femmes qu'elle exhorte à l'aider (impératifs, v. 59-62). Autant Polydore flotte dans les airs, autant Hécube semble appelée par la terre, et ce sont les femmes qui l'entourent qui la soutiennent, la portent presque, en saisissant son bras d'un côté tandis que de l'autre il est probable qu'elle s'appuie sur un bâton, tentant de se hâter (v. 66), mais maladroitement.

Le contraste entre une jeunesse dont la vie a été suspendue en la figure de Polydore en fantôme flottant dans les airs et une vieillesse dont la vie ne tient qu'à un fil, celui d'un espoir qui se révélera vain, ne peut qu'être saisissant pour le spectateur qui voit se dessiner devant lui un jeu de contrastes et de figures antithétiques propres à susciter le pathos.

## 2 - La force pathétique

Le prologue met clairement en scène des figures antithétiques :

- d'un côté la ruine de Troie, les morts, le deuil et l'innocence incarnée à la fois par une vieille femme qui a tout perdu et surtout un enfant qui, fantôme, est attaché à sa mère des bras de laquelle il a été très tôt privé et à jamais, de l'autre les vainqueurs et le Thrace Polymestor présenté comme un traître, impie, qui bafoue les lois humaines pour de l'or ;
- Hector (le garant de Troie) et Achille qui viendra réclamer la mort de Polyxène, Achille dont le fils Néoptolème, non nommé mais désigné par sa filiation (Α'χιλλέως παιδοῦς, v. 24), est l'auteur du meurtre de Priam. Or le meurtre de Polydore suit précisément le vers 24 : sous le participe σφαγεῖς, κτείνει με au vers 25 dans un présent de narration qui ne fait que souligner la brutalité du geste ;
- jeunesse et vieillesse qui se juxtaposent, Polydore et Priam assassinés en deux vers consécutifs, puis Hécube au-dessus de laquelle flotte Polydore : les victimes apparaissent comme faibles. Euripide insiste sur le tout jeune âge de Polydore (superlatif v. 13, νέωι βραχίονι v. 14, répétition de la négation οὐτέ... οὐτέ v. 13-14, et donc sur son impuissance à se défendre. Ainsi, l'innocence de la victime s'affirme-t-elle au rythme des malheurs (v. 20, 25).

Les meurtres qui ont ainsi été perpétrés apparaissent d'autant plus scandaleux qu'ils sont commis au mépris des lois divines :

- Priam est tué alors qu'il se tient auprès d'un autel,
- Polymestor bafoue les lois de l'hospitalité (le mot ξένος est repris v.19 et 26) en tuant celui qui lui a été confié pour être protégé, par cupidité et avidité, ce qui est explicitement mentionné par le fait même qu'il habite un pays très riche et fertile (v.8-9).

Quant à Hécube, sa plainte prend une dimension particulièrement pathétique puisqu'elle prie les dieux de lui épargner des maux (mort de Polydore, désignation de Polyxène pour être sacrifiée sur le tombeau d'Achille) dont le spectateur sait qu'ils sont déjà advenus et dont il comprend, principe de l'ironie tragique, qu'elle annonce malgré elle une réalité qu'elle espère ne voir jamais advenir.

Or ce chant, qui dit l'émotion portée à son comble, ajoute au pathos en reprenant, sans qu'elle le sache, ce que le spectateur, lui, entend parfaitement, à savoir l'image marine de son fils qu'elle veut croire encore, v. 80, « la seule ancre de sa maison », quand Polydore (v. 26-30) décrit son corps malmené par les flots, sans cesse ballotté, sans attache possible, justement privé de cette ancre que seraient pour lui des larmes et un tombeau.

Hécube reprend encore et prolonge, avec une grâce d'où suinte la cruauté, l'image du meurtre sanglant de Priam et de Polydore à travers la biche ensanglantée par les griffes du loup qui annonce la mort prochaine de Polyxène, arrachée à sa mère par Ulysse pour qu'elle soit sacrifiée par celui-là même qui lui a déjà volé le fils qu'elle attend, en vain.

Le prologue d' *Hécube* est ainsi d'une grande efficacité. Reprenant des éléments attendus dans tout prologue afin de situer rapidement les protagonistes dans une action claire dont on découvre aisément les enjeux, faits de violences commises et de sacrifices à venir, il pousse le spectateur à attendre que celle qui donne son nom à la pièce entre sur scène, car c'est par elle que le tragique devra se réaliser. Celle qui a vu son monde être détruit, mourir son mari et ses enfants, un à un, s'apprête sans encore le savoir à être confrontée une ultime fois à la mort de ceux qu'elle a enfantés, Polyxène et Polydore. Pourtant, si ce prologue insiste tant sur les deuils de la vieille reine, c'est sans doute pour mieux suggérer comment

cette mère meurtrie dans sa chair, digne de pitié, va trouver, dans la ruse et la violence, les chemins d'une vengeance qui ne pourra être que terrible et terrifiante.

Frédéric BRETECHER

## MINEURE LATIN

### Remarques générales

Le texte retenu par le jury était extrait du Livre III du *De Rerum Natura* de Lucrèce (v. 1053-1067), dans lequel le poète épicurien évoque l'instabilité physique et morale produite chez les êtres humains par une angoisse existentielle liée à la crainte de la mort et au dégoût de la vie.

En dépit de la difficulté du passage à traduire, et même si quelques candidats ont péché par un manque évident de bases linguistiques ou de rigueur grammaticale, le jury a été sensible au fait que l'ensemble des copies était d'un niveau tout à fait honorable qui prouve la solidité des apprentissages et le sérieux des candidats. Les correcteurs insistent toutefois sur la nécessité, dans la traduction, de respecter le plus possible l'ordre de la construction latine, en rendant compte de tous les mots.

Les résultats de l'épreuve viennent confirmer cette impression globale positive : 58 copies sur 98 ont obtenu une note égale ou supérieure à 4, tandis que 5 totalisaient le maximum de points, soit 8, la moyenne étant de 4,26.

De l'examen attentif de l'extrait il ressort que ses sept premiers vers sont composés d'une longue phrase complexe, ramifiée, comportant des articulations syntaxiques qu'il n'était pas simple de repérer. Toutefois un nombre appréciable de candidats, grâce à une solide connaissance de la grammaire latine, a su, du moins partiellement, déjouer les pièges qui leur étaient tendus, et établir les connexions qui s'imposaient. En revanche, les trois autres phrases de l'extrait, plus courtes, constituées de deux ou trois vers seulement, présentaient chacune des difficultés de construction moins nombreuses, plus circonscrites, même si elles ont pu représenter des sources d'erreurs parfois graves.

### Au fil du texte

*Si possent homines, proinde ac sentire videntur  
Pondus inesse animo, quod se gravitate fatiget,  
E quibus id fiat causis quoque noscere et unde  
Tanta mali tamquam moles in pectore constet,  
Haud ita vitam agerent, ut nunc plerumque videmus  
Quid sibi quisque velit nescire et quaerere semper  
Commutare locum, quasi onus deponere possit.*

Le subjonctif imparfait *possent* correspond à un irréel du présent, à traduire en Français par un conditionnel, ce qui n'a pas toujours été le cas. *Proinde ac* fait office de conjonction de subordination de comparaison, et non de simple adverbe disjoint de *ac*. L'indicatif présent *videntur* a pu ne pas être identifié comme déponent, mais traduit comme une forme passive du verbe *uidere*. L'infinitif *sentire*, qui ne posait pas de problème d'interprétation, renvoyant à l'idée d'une sensation interne, gouverne l'infinitive *pondus inesse animo*, dont le sens a parfois mal été élucidé.

*Quod* n'est pas une conjonction de subordination de cause, mais bien un pronom relatif neutre ayant pour antécédent *pondus*, et non *animo*; tandis que le réfléchi *se* renvoie à

*homines*, ce qui excluait la traduction « l'esprit qui s'épuise ». La corrélation n'a bien souvent pas été mise en évidence entre *possent* et *noscere*, infinitif dont dépend l'interrogative indirecte introduite par l'adjectif interrogatif *quibus*, parfois disjoint de *causis* par les candidats.

*Noscere* commande une seconde interrogative indirecte, introduite par *unde*, et qu'il importait de mettre sur le même plan que la première. Il fallait également ne pas rattacher *tanta* à *mali*, mais à *moles*, et considérer que l'adverbe *tamquam* souligne essentiellement la métaphore liée à l'emploi de ce substantif, celle de la masse, de la charge.

Il était ensuite capital de rétablir l'articulation majeure constituant l'armature syntaxique de la phrase, celle qui relie la conditionnelle hypothétique *Si possent homines* à la principale *haud ita vitam agerent*. Annoncée par *ita*, la conjonction *ut*, suivie de l'indicatif présent *uidemus*, ne peut avoir qu'une valeur comparative. Le lien entre *uidemus* et les deux infinitifs coordonnés *nescire* et *quaerere*, qui en dépendent, n'a pas toujours été restauré, tout comme n'a pas été repéré le fait que *nescire* commandait une interrogative indirecte introduite par *quid*. Ce qui a pu aussi déconcerter certains candidats, c'est le passage du pluriel *homines* au singulier *quisque*, sujet de *uellit* et de *possit*. Si *locum* a pu être traduit par « thème, sujet », la comparative *quasi onus deponere possit* a généralement été bien comprise.

Traduction des vers 1 à 7 :

« Si les hommes pouvaient, de même qu'ils semblent sentir qu'il y a au fond de leur cœur un poids qui les accable de sa lourdeur, apprendre à connaître pour quelles raisons ce phénomène se produit, et d'où vient qu'un tel fardeau, pour ainsi dire, de mal-être se trouve dans leur poitrine, ils ne vivraient pas comme, en réalité, nous le voyons la plupart du temps, chacun ignorant ce qu'il veut pour lui-même, et cherchant constamment à changer de place, comme s'il pouvait se débarrasser de cette charge. »

*Exit saepe foras magnis ex aedibus ille,  
Esse domi quem pertaesumst, subitoque <revertit>,  
Quippe foris nihilo melius qui sentiat esse.*

Mentionnés dans le Gaffiot avec le sens de « dehors », les adverbes *foras* et *foris* n'ont pas toujours été correctement identifiés et ont pu être confondus avec des formes de *fores*, « la porte », voire du verbe *esse* ; autre erreur classique commise, la traduction de *aedibus* par « temple », et non par « maison, demeure », comme l'exige, bien évidemment, ici le contexte. L'aphérèse *pertaesumst*, quant à elle, n'a pas trop perturbé les candidats, l'ensemble de la relative étant traduit dans le dictionnaire. En revanche, l'autre relative, à valeur causale, et introduite par *quippe ... qui*, en a déconcerté plus d'un : l'infinitif *esse* remplit, en effet, la double fonction de verbe du groupe infinitif sujet *foris* (*esse*) et de l'infinitive dépendant de *sentiat*.

Traduction des vers 8 à 10 :

« Tel, à qui répugne d'être chez soi, souvent sort à l'extérieur de sa vaste demeure, et soudain rebrousse chemin, parce qu'il s'aperçoit qu'être à l'extérieur n'est en rien préférable. »

*Currit agens mannos ad uillam praecipitanter  
Auxilium tectis quasi ferre ardentibus instans*

Si *currit* et « agens » ont donné lieu à d'heureuses trouvailles, rendus qu'ils ont été respectivement par « il vole » et « cravachant », il n'en a pas été de même, mais ponctuellement, pour *uillam*, traduit par « ville », ce qui représente une faute élémentaire. Alors que le sens du participe présent *instans*, employé transitivement, était quelque peu difficile à bien rendre, certains candidats ont affaibli le sens du participe présent *ardentibus*, qu'ils ont traduit par « brûlants ». Il importait aussi de bien prendre conscience du fait que la conjonction *quasi* porte sur l'ensemble du groupe participial, et non simplement sur *auxilium ... ferre* ou *tectis ... ardentibus*.

Traduction des vers 11 à 13 :

« Il court, poussant ses poneys en direction de sa propriété de campagne, dans la précipitation, comme s'il était pressé de porter secours à sa maison en flammes. »

*Oscitat extemplo, tetigit cum limina uillae,  
Aut abit in somnum gravis atque obliuia quaerit,  
Aut etiam properans urbem petit atque reuisit.*

Ce distique, qui ne présente pas de difficultés importantes de construction, a donné lieu cependant à plusieurs faux-pas de gravité variable : traduction de *extemplo* par « hors du temple », de *tetigit* par le présent « touche », de *limina* par un pluriel, ignorance du substantif *obliuium* figurant pourtant dans le Gaffiot, association malencontreuse de *somnum* et *gravis* sous la forme du groupe nominal « sommeil lourd ». Le jury a enfin noté que la notion de vision, présente dans *reuisit*, n'avait pas toujours été correctement restituée, l'être humain déprimé qui nous est dépeint recherchant un changement d'horizon, une forme de dépaysement.

Traduction des vers 13-14 :

« Il bâille dès qu'il a touché le seuil de sa propriété de campagne, ou se réfugie dans le sommeil, accablé, et cherche l'oubli, ou même, en toute hâte, gagne la ville et revient la voir. »

Michel PICHELIN

## Sujet 2 : Version latine (majeure) et question - version grecque (mineure)

### MAJEURE LATIN

#### Remarques générales

*Fuit, fuit illa quondam uirtus* : on aurait envie de parodier le grand style de la première *Catilinaire* pour nous exclamer à notre tour « il exista, il exista un jour, le Capes nouveau »... Il exista le temps de trois années et de quatre sessions, pour disparaître en 2013-2014. A quoi bon alors un rapport, traditionnelle somme de conseils prodigués aux futurs candidats, puisque la nature des épreuves va changer au sein d'un nouveau Capes, de Lettres cette fois ? Il peut être utile de rassembler des remarques pour dresser un bilan de l'épreuve, à la fois pour expliquer aux candidats heureux comme malheureux de cette session « exceptionnelle » ce que l'on attendait d'eux, et pour rappeler à tous les candidats au beau métier d'enseignant ce qu'ils devraient savoir avant leur première rentrée.

Saluons tout d'abord la qualité réelle des copies que nous avons corrigées cette fois, qui changeait agréablement de ce qu'on avait pu trop souvent voir : maîtrise du latin, traductions justes et à l'occasion élégantes, bon niveau de langue en français même s'il faut manifestement renoncer désormais à espérer trouver une seule copie sans aucune faute d'orthographe... Le jury a corrigé environ 240 copies, de candidats qui préparaient le Capes public comme le Capes privé.

Rappelons ensuite quelles furent les règles du jeu : le Capes 2010-2013 se caractérisait par le fait que l'épreuve de langue ancienne était un assemblage de trois exercices différents, un peu comme un triathlon. En cinq heures il fallait traduire une version grecque, une version latine et répondre à une question de civilisation qui portait soit sur le texte latin, soit sur le texte grec selon le choix de la « majeure » opéré par le candidat lors de son inscription au concours. L'idéal était de s'en tenir à deux heures pour la première version, à deux heures pour la suivante afin de garder une bonne heure pour la question de civilisation. La réalité devait cependant être assez différente pour certains candidats, comme purent en faire foi des copies très indigentes avec des questions traitées très brièvement.

### **Le texte**

Le sujet de l'épreuve de « majeure » en latin était tiré du livre XXI de Tite-Live. En effet, prenant en compte le caractère « exceptionnel » de cette session supplémentaire placée en juin cette fois et ouverte à des étudiants venant juste d'achever une année de Master 1 sans bénéficier d'un été supplémentaire pour réviser, il nous avait paru intéressant de retenir un auteur souvent étudié - sans être des plus faciles - et un événement historique censé être connu de tous les étudiants de Lettres Classiques : la deuxième Guerre Punique. Point de piège là-dedans, juste la volonté de pouvoir juger des connaissances en toute justice avec un classique qui devait permettre aux candidats de se mettre en valeur.

Plus précisément, le texte proposé était un extrait du début du livre XXI centré autour de la personnalité d'Hannibal dont on pouvait espérer qu'il n'était pas un inconnu pour les étudiants. La seule difficulté potentielle résidait dans le jeu de l'historien avec le temps, puisque l'on commence avec le choix d'Hannibal comme nouveau chef de l'armée carthaginoise en Espagne (après la mort de son beau-frère Hasdrubal, qui portait donc le même prénom qu'un des frères d'Hannibal, vaincu à la bataille du Métaure en 207 avant J.C.), avant un retour en arrière consacré aux années d'apprentissage du jeune homme. Cela débutait par l'évocation d'un débat au Sénat de Carthage suivi de la description des qualités et des défauts du futur pire ennemi de Rome.

La deuxième Guerre Punique dura de 219 à 201 avant J.C. : ayant comme enjeu majeur la possession de l'Espagne et de ses mines, elle opposa pour la deuxième fois Rome à Carthage qui avait perdu la Sicile au final de la première Guerre Punique en 241 avant J.C. et avait de ce fait développé ses activités dans la péninsule ibérique. Si les Romains croyaient pouvoir mener cette guerre de façon « confortable » en Espagne même, après s'être assurés d'un bon motif d'intervention en concluant une alliance avec Sagonte, cité indépendante située en plein dans la zone d'influence carthaginoise et donc promise à une attaque ennemie tôt ou tard, ils eurent la mauvaise surprise de devoir lutter en Italie même après la traversée des Pyrénées puis des Alpes par Hannibal avec ses fameux éléphants.

Après avoir essuyé des défaites épouvantables à Trasimène et à Cannes en particulier, les Romains évitèrent tout combat en bonne et due forme en Italie pendant plusieurs années, tandis qu'ils intervenaient à Syracuse d'une part, en Espagne d'autre part. Le tournant se situe vers 210, quand à la suite de la prise de Syracuse et des succès du jeune Scipion en Espagne Rome décida de livrer combat sur le sol italien : en 207 les deux consuls unirent leurs forces pour empêcher la jonction entre Hannibal et son frère Hasdrubal qui arrivait

d'Espagne avec des renforts. Prudents, ils visèrent le frère de leur pire ennemi : Hasdrubal fut tué et sa tête envoyée dans le camp d'Hannibal.

A partir de là, les choses allèrent assez vite, du moins au goût de l'historien contemporain : Scipion débarqua en Afrique tandis qu'Hannibal se trouvait encore en Italie, et remporta une première victoire sur Carthage, mais le retour d'Hannibal en Afrique entraîna une deuxième bataille, la victoire romaine de Zama.

Inutile de préciser que la seule copie où le jury médusé put lire que la deuxième Guerre Punique avait été remportée par Carthage eut droit à une note particulièrement basse pour la question de civilisation...

### Le mouvement du texte

Nous allons à présent nous livrer à l'exercice traditionnel de décorticage du texte qu'il fallait traduire. Il était cette fois un peu plus court que pour les sessions précédentes, et offrait l'avantage d'être un portrait, une description de la conduite du jeune Hannibal en Espagne sous le commandement d'Hasdrubal. Rappelons que le titre de la version élaboré par le jury n'a jamais rien d'un « cheveu tombé sur la soupe » par hasard, mais se veut une aide à la traduction. Il serait donc utile de le lire attentivement et, éventuellement, de le recopier sur chaque feuille de brouillon, opération qui ne prend que quelques minutes et peut éviter de fameux dérapages dans la compréhension du texte.

- La première phrase n'a pas posé de problème majeur aux candidats : notons tout d'abord des faux sens sur *labor* traduit à l'occasion par « labeur » ou « travail » quand « effort » ou « épreuve » auraient été mieux venus, sur *animus* aussi parfois traduit par « moral » ou « âme ». Surtout il fallait bien repérer le balancement *aut ... aut* qui mettait en parallèle le corps et l'esprit ; il fallait également se souvenir qu'un élément placé en tête de phrase comme l'ablatif *nullo labore* avait toute chance de porter sur l'ensemble de la phrase et donc sur les deux termes du parallèle, alors que certains candidats ne l'ont utilisé que pour le premier infinitif passif *fatigari*.

Nous proposons la traduction suivante : « Aucun effort ne pouvait ou épuiser son corps ou vaincre son esprit ».

La phrase suivante était longue, avec une accumulation de propositions où manquait l'auxiliaire du verbe conjugué qu'il fallait suppléer : il s'agissait d'une accumulation de clichés sur ce qui fait un grand général, clichés que les étudiants pouvaient connaître par la lecture de César mais aussi grâce aux portraits de Catilina dans la *Conjuration de Catilina* comme dans le *Pro Caelio*. La première de ces qualités était l'endurance physique, la *patientia*, qui n'a posé de problème que dans très peu de copies : Hannibal supportait aussi bien la chaleur que le froid.

Le deuxième cliché portait sur la maîtrise de son appétit : ce passage a été l'occasion de plusieurs glissades à cause de la disjonction du sujet *modus* et de son complément du nom *cibi potionisque* qui n'a pas toujours été repérée. De ce fait, la fonction de *finitus* – le verbe *finio* au passif avec auxiliaire *esse* sous-entendu dans le texte - n'a pas été bien comprise. *Last but not least*, *modus* ne désignait pas ici le « juste milieu », mais la quantité de boisson et de nourriture : il est vrai que l'opposition classique entre le besoin naturel et le plaisir pouvait inviter à multiplier les références à la philosophie...

Nous proposons la traduction suivante : « Sa résistance à la chaleur et au froid était égale ; sa quantité de nourriture et de boisson était délimitée par le besoin naturel, non par le plaisir ».

Le troisième stéréotype du bon général concernait le sommeil et il était nettement plus développé que les précédents : le premier point portait sur la capacité d'Hannibal à dormir quand il le pouvait et non quand il en aurait eu envie ou besoin. On retrouvait dans la première proposition la même disjonction du sujet *tempora* et de son complément du nom placé au début *uigiliarum somnique* : il s'agissait des moments de sommeil et de veille (on oubliera charitablement ce que *uigiliae* a pu donner dans certaines copies) qui n'étaient déterminés ni par la nuit ni par le jour. De fait, le groupe à l'ablatif *nec die nec nocte* n'était pas un complément de temps mais le complément d'agent du passif *discriminata (erant)*. Nous proposons la traduction suivante : « ses temps de veille et de sommeil n'étaient divisés ni par le jour ni par la nuit ».

Cette affirmation qui pouvait sembler surprenante était en fait éclairée par ce qui suivait : encore fallait-il repérer que le sujet de la proposition *id* introduisait également une relative *quod... superesset* et comprendre que le groupe *gerendis rebus* était au datif commandé par *superesse* comme souvent avec les composés du verbe *esse*. Ce ne fut pas toujours le cas, et *gerendis rebus* fut traduit par « guerre » (!), « gestion des affaires », « le reste des affaires », avec un bel oubli de la nuance d'obligation. De même, le verbe *superesse* fut mal compris par certains et traduit à l'occasion par « survivre ». Il fallait comprendre que ce qui restait de temps une fois réglées les affaires qui devaient être gérées était laissé au repos, *quies*.

La reprise de *quies* par le pronom anaphorique *ea* sujet de la proposition suivante donna également du fil à tordre à bien des candidats : après avoir montré qu'Hannibal était également redoutable par sa capacité à adapter son sommeil aux circonstances, nouvelle preuve d'une condition physique extraordinaire, Tite-Live développe un autre cliché sur la façon dont il dormait. La construction était assez simple avec *ea* sujet, *accersita (erant)* comme verbe et un complément d'agent à l'ablatif commandé par le balancement *neque ... neque* ; en plus le passage était traduit dans le Gaffiot !

Nous proposons la traduction suivante : « C'est ce que les obligations laissaient disponible (en fait de temps) qui était donné au repos ; celui-ci n'était procuré ni par une couche moelleuse ni par le silence ».

Il restait à en finir avec cette phrase : a priori, on devait comprendre assez rapidement que le sujet *multi* commandait un verbe *conspicere* suivi d'un COD *iacentem*. Néanmoins, l'on sait bien qu'un choix de sujet débouche sur une course permanente entre l'anticipation de certaines fautes attendues et l'inventivité, parfois débridée, des candidats pour voir des difficultés là où il n'y en a pas. A ce jeu-là le jury ne fut pas déçu : Hannibal caché, Hannibal jeté à terre, Hannibal recouvert de terre, mais Hannibal dormant vraiment bien étendu à même le sol... Il y avait mieux encore : *multi* associé à *Militari*, qui était en fait un adjectif portant sur le nom *sagulum* désignant le manteau de soldat dont Hannibal se servait comme couverture : *horresco referens...*

Cela dit, la traduction permettait parfois de s'en sortir sans encombre, puisque de fait c'était bien des soldats qui voyaient Hannibal dormir sur le sol. Mais l'association révèle une méconnaissance des déclinaisons au niveau bac+4 qui est inquiétante pour des étudiants de Lettres Classiques et promet quelques chahuts à ceux qui se feront surprendre ainsi par leurs jeunes élèves. Le métier d'enseignant demande des connaissances et du savoir faire dans la transmission de ces connaissances ; du charisme et de l'autorité personnelle ne sauraient nuire, sachant qu'une bonne maîtrise des connaissances est une aide précieuse pour asseoir son autorité.

Nous proposons la traduction suivante : « Nombreux furent ceux qui souvent le virent étendu sur le sol recouvert de son sayon de soldat entre les postes de gardes et les sentinelles. »

- On peut à présent aborder la deuxième partie du texte qui développe la question des rapports d'Hannibal avec les autres, commençant par son équipement pour continuer avec son courage au combat.

Le substantif *uestitus* fut parfois pris à tort pour un participe passé, ce qui donna à l'occasion des traductions du genre « vêtu de rien Hannibal l'emportait sur tous » : assurément certains avaient l'habitude dans l'Antiquité de faire des exercices en étant nus, mais c'étaient des Grecs au gymnase... *Vestitus* était bien un nom, sujet de la proposition : son vêtement ne l'emportait en rien, ne se distinguait en rien parmi les jeunes de son âge. La force d'Hannibal était de ne trouver aucun intérêt à de fausses marques de supériorité pour se concentrer sur le cœur de son métier : l'art de la guerre. C'est donc ce qui est le plus utile au combat qui permet de le distinguer : ses armes et ses chevaux, d'autant que les armes étaient souvent des signes de bravoure parce que prises à des ennemis vaincus. Traduire *conspicio* par « contempler » ne nous paraît pas indispensable. D'autre part, le jury a considéré comme faute bénigne la traduction du pluriel *equi* par un singulier.

Nous proposons la traduction suivante : « c'étaient ses armes et ses chevaux que l'on admirait ».

L'étape suivante du portrait portait sur la conduite d'Hannibal au combat : certains candidats n'ont pas su que faire d'*idem*, certains ont mis montures et soldats dans le même sac en traduisant *equitum* par « chevaux ». En réalité les deux génitifs étaient commandés par l'adjectif *primus* et *idem* soulignait la performance d'Hannibal, premier au combat à pied comme à cheval.

Nous proposons la traduction suivante : « Il était, et de loin, le premier à la fois des fantassins et des cavaliers ».

Ce passage se conclut sur un autre cliché de la vaillance au combat qui s'articule ici autour de l'opposition *princeps / ultimus* : point de prince, mais un homme qui part le premier au combat pour en revenir le dernier. L'ablatif absolu *conserto proelio* a souvent été pris pour un complément de lieu, traduit par « la mêlée » ou « le combat serré ».

Nous proposons la traduction suivante : « Le premier il allait au combat ; le dernier il se retirait une fois le combat engagé. »

- La dernière phrase apportait un autre éclairage sur Hannibal, en faisant la liste de ses défauts : elle commença pour certains par une inversion du sujet et du COD alors pourtant que l'accusatif *has tantas* ne laissait guère de doute sur le bon ordre à suivre. Il est vrai que certains mots, dont ceux-ci, furent purement et simplement omis dans quelques copies. Le génitif *uiri* eut également droit à un traitement de faveur en étant traduit par « viril », « d'homme », alors qu'il renvoyait à Hannibal. *Ingens* pouvait se traduire par « monstrueux » même plutôt que par « grand » qui de toute façon restait en deçà des intentions de Tite-Live.

Quels défauts ? Tite-Live les multiplie, pour le plus grand malheur de quelques candidats : la cruauté fut parfois confondue avec le goût du sang, alors que la lecture de Racine par exemple devrait bien rappeler qu'il est des paroles ou des actes cruels qui ne torturent que les âmes. Soit, ce n'était pas le plus ennuyeux pour le correcteur... Le jeu avec la formule consacrée *fides Punica*, qui est une antithèse, échappa à certains : Hannibal était encore plus fourbe que les Carthaginois !...

La fin du texte donna lieu à des faux sens surtout : *nihil ueri* fut traduit au pied de la lettre par « rien de vrai » alors qu'il fallait plutôt comprendre « rien de sincère », tandis que *nihil sancti* signifiait qu'Hannibal ne considérait rien comme sacré, idée renforcée par ce qui suivait *nullus deum metus*. Néanmoins c'est surtout la formule *nullum ius iurandum* qui fit l'objet de

nombreuses traductions maladroites, les candidats recopiant ce qu'ils trouvaient dans le dictionnaire sans se préoccuper de comprendre l'idée de Tite-Live, à savoir qu'aucun serment n'avait de valeur pour Hannibal. Il n'avait aucun respect de la parole donnée : voilà ce qu'il fallait retenir plutôt que d'infliger aux correcteurs une traduction du genre « aucune justice à jurer »... Enfin on arrivait au bout avec *nulla religio*, ce terme étant globalement bien traduit par les candidats.

Nous proposons la traduction suivante : « Des défauts immenses contrebalançaient ces qualités si grandes se trouvant en lui : une cruauté inhumaine, une fourberie plus que carthaginoise, rien de sincère, rien de sacré, aucune crainte des dieux, aucun respect de la parole donnée, aucun scrupule religieux. »

## Question

Une fois le texte traduit, il fallait encore répondre à la question. Une des grandes questions que se posèrent les candidats pendant ces trois années fut de savoir ce que le jury attendait exactement d'eux, et la doctrine demeurera pour toujours un peu floue faute de recul. Néanmoins, la répartition des quatre points peut donner une idée des priorités :

- Un point était réservé à la présentation, terme large qui englobait non seulement la capacité à offrir un ensemble organisé en plusieurs parties et paragraphes mais également le niveau de langue.
- Un point et demi, voilà ce que l'on réservait à la culture générale, c'est à dire non seulement une bonne connaissance de la deuxième Guerre Punique mais les rapprochements bienvenus avec d'autres auteurs de l'Antiquité comme plus récents.
- Un point et demi, voilà ce qui restait donc par déduction pour l'analyse du sujet et la maîtrise des techniques d'étude de texte.

Si nous procédons à présent en suivant cet ordre, rappelons que la première chose qui frappe les yeux des correcteurs est la présentation : que penser d'une copie truffée de fautes de langue, surtout lorsqu'on songe que les candidats sont de futurs professeurs de Lettres ? Que faire face à un pâté bien compact sans paragraphes, sans introduction et si peu d'ordre ? On n'exigeait pas forcément trois parties divisées en trois sous-parties, surtout pour un exercice qui ne se faisait guère qu'en une heure au mieux, mais un minimum d'organisation des arguments, de plus facilement repérable par le lecteur, voilà qui semble une exigence raisonnable.

Le niveau de langue en français est une autre affaire, mais rappelons qu'un cahier de textes ou des bulletins trimestriels pleins de fautes d'orthographe feront très mauvaise impression par la suite : donc il n'est pas question de renoncer à une amélioration qui peut être obtenue en vérifiant systématiquement les mots dont on n'est pas sûr, en ayant l'habitude de travailler avec un dictionnaire sous la main – le Robert étant la référence – et en lisant régulièrement, de façon à faire travailler la mémoire visuelle.

En ce qui concerne la culture générale, le jury a eu la surprise de découvrir qu'Hannibal était Romain, moins rarement mais trop souvent qu'il était membre de la famille royale de Carthage (Salammbô, où es-tu passée ?) et a même pu apprendre qu'on pouvait dissoudre de la neige avec du vinaigre... Terminons par la confusion opérée entre Hannon, le membre du Sénat carthaginois opposé à la famille des Barca, et l'explorateur du même nom qui vécut des siècles avant les Guerres Punique. La discrétion de certains candidats dans leur évocation de la deuxième Guerre Punique laisse planer de sérieux doutes sur leurs connaissances, et peu nombreux furent ceux qui manifestement maîtrisaient bien la question, pourtant un classique du genre.

À côté des allusions précises aux affrontements entre Romains et Carthaginois, le jury espérait des rapprochements avec d'autres œuvres, de l'Antiquité d'abord : ce beau portrait d'un chef de guerre pouvait évoquer César, comme nous l'avons déjà dit, en particulier peut-être au livre III du *Bellum Ciuile*, et d'autres figures de grands généraux. On pouvait également noter des échos lucrétiens et plus généralement épicuriens avec l'opposition entre plaisir et besoin naturel comme avec la mention de la couche moelleuse qui n'apporte rien au sommeil, souvenir évident du *De rerum natura*. Mais la figure d'Hannibal offrait également matière à mettre en valeur ses lectures : Flaubert, Corneille (les deux frères, puisque Pierre composa *Nicomède* et Thomas une *Mort d'Hannibal*), Dante même ou Swift...

Cette culture générale qui nous semble indispensable à de futurs enseignants de Lettres pouvait aider à comprendre les intentions de Tite-Live et à mieux répondre à la question posée : sans revenir sur tous les aspects du texte, l'immense incendie évoqué par Hannon était bien entendu la défaite de Carthage au terme de presque vingt ans de guerre. De même, cette présentation d'un Hannibal transformé en Terminator, si l'on nous permet cette référence beaucoup plus actuelle et moins savante, servait à mettre en valeur Rome puisqu'elle arriverait à l'emporter sur un tel monstre. Cet aspect a été bien vu dans l'ensemble.

Un autre écueil possible était le risque de hors sujet, rencontré dans certaines copies dont les auteurs devaient être convaincus du goût prononcé du jury pour les questions d'éducation après le sujet extrait de la *Vie d'Agricola* tombé lors d'une autre session : tel n'était pas le cas, et la question pouvait porter sur bien d'autres thématiques. A la décharge de ces candidats, le nouveau Capes était encore trop ... nouveau pour se faire une idée définitive des attentes des correcteurs. Nous souhaitons toutefois, pour finir cet ensemble de remarques, attirer l'attention des candidats sur l'importance qu'il y a à accorder toute son attention au sujet et au texte proposés pour ne pas plaquer dessus des choses qui n'y sont pas.

Il reste à adresser tous nos vœux de réussite aux prochains candidats et à renouveler nos félicitations à tous ceux qui ont réussi cette fois : puissent-ils trouver beaucoup de joie à enseigner, en devenant à leur tour des maîtres dans la très longue succession d'enseignants et d'enseignés qui a permis au latin et au grec de survivre à travers les siècles.

Yasmina BENFHERAT

## MINEURE GREC

104 candidats ont rendu une copie pour le sujet 2 de version grecque (mineure sur 8 points). Bien que l'épreuve de version grecque en mineure soit choisie comme complément d'une version latine en majeure, quelques très bonnes copies se sont distinguées.

Le texte proposé cette année était un passage de la *Constitution d'Athènes*, situé en XVI, 6-7. L'œuvre est attribuée à Aristote - faute de connaître le nom de l'élève qui a probablement écrit ce mémoire préparatoire à la rédaction, par son maître, de la *Politique*. La *Constitution d'Athènes* porte à la fois sur l'histoire d'Athènes et sur les institutions en vigueur dans la cité au milieu du IV<sup>e</sup> siècle.

Comme l'indiquait le chapeau de la version, les lignes qui précèdent l'extrait mentionnent l'instauration des premiers impôts par Pisistrate, dans l'Athènes du dernier tiers du VI<sup>e</sup> siècle

avant J.-C. Est-il nécessaire de préciser que les historiens de l'Antiquité discutent encore de ce passage essentiel pour la connaissance des tyrannies comme pour l'histoire économique de l'époque archaïque ? Les Grecs se sont en effet toujours représentés les prélèvements obligatoires réguliers comme un signe de sujétion, difficilement supportable par des hommes libres, des citoyens. Or, le passage présente sous un jour étrangement favorable le personnage de Pisistrate, généreux perdant face à un paysan réfractaire, maître débonnaire. La *Constitution d'Athènes* précise, quelques phrases après ce passage, que la cité se souvenait de son gouvernement comme d'un âge d'or.

Le texte ne comportait que des difficultés très classiques. Les participes ont ouvert les chausse-trappes essentielles, ainsi que certaines tournures elliptiques et un vocabulaire qui, sans être difficile, nécessitait des recherches un peu approfondies dans le dictionnaire.

## Le texte - séquence par séquence

### Séquence 1

Τοιαύτης γάρ τινος ἐξόδου τῷ Πεισιστράτῳ γιγνομένης συμβῆναι φασὶ τὰ περὶ τὸν ἐν τῷ Ὑμητῷ γεωργοῦντα τὸ κληθὲν ὕστερον χωρίον ἀτελές.

Trois difficultés dans cette phrase initiale. Dans la première partie, lorsque le génitif absolu avait été identifié, restait à rattacher le participe γιγνομένης au groupe τοιαύτης τινος ἐξόδου, en repérant que le substantif ἐξόδου était un féminin et que l'indéfini τινος était ici un adjectif.

Il fallait également bien analyser la tournure grecque habituelle de la possession, ici avec le participe γιγνομένης, tournure qu'il est difficile de conserver telle quelle en français.

L'expression elliptique τὰ περὶ a occasionné de nombreuses fautes : certains candidats ont identifié un participe substantivé et ont rattaché l'article neutre pluriel τὰ à γεωργοῦντα, ce qui les contraignait à ne pas traduire l'article masculin singulier τὸν et entraînait une cascade d'erreurs. Ce type de tournures, un article suivi d'une préposition ou un adverbe, est habituel en grec. Les correcteurs ont valorisé les copies qui ont pris l'initiative de traduire par « l'aventure » ou « l'anecdote ».

Il fallait, dans la dernière partie de la phrase, repérer que τὸ κληθὲν était un aoriste passif substantivé, dont χωρίον ἀτελές était l'attribut et non le sujet.

Enfin, lorsque l'infinitive introduite par φασὶ n'a pas été reconnue, la faute a été lourdement sanctionnée, de même qu'une lecture négligente du dictionnaire pour Ὑμητῷ.

Proposition de traduction - on rappelle que le mot de liaison initial d'une version peut ne pas être traduit : « Alors que Pisistrate faisait une sortie de ce genre, on dit qu'arriva l'aventure de l'homme qui, sur l'Hymette, cultivait ce qui fut appelé plus tard le champ exempté. »

### Séquence 2

Ἰδὼν γάρ τινα παντελῶς πέτρας σκάπτοντα καὶ ἐργαζόμενον, διὰ τὸ θαυμάσαι τὸν παῖδα ἐκέλευσεν ἐρέσθαι τί γίγνεται ἐκ τοῦ χωρίου.

Ἰδὼν avait pour complément les deux participes substantivés τινα... σκάπτοντα καὶ ἐργαζόμενον, dont le sens a souvent été traduit de manière approximative, quand le contexte agricole demandait un emploi précis de ces verbes, afin de mettre en valeur le détournement que l'homme en question fait de son propre travail. Cette représentation n'est d'ailleurs pas sans précédent dans la mythologie grecque : lorsqu'il cherche à échapper à la « conscription » de la guerre de Troie, Ulysse simule la folie en détournant de leur usage des instruments agraires.

L'adverbe παντελῶς, qui portait sur πέτρας, comme l'indique sa position, a souvent été mal traduit et relié à tort aux deux participes.

L'infinitif substantivé τὸ θαυμάσαι n'a pas posé, en général, de problème d'identification, mais certaines copies ont fait de τὸν παῖδα son complément d'objet direct, ce qui n'avait guère de sens dans le contexte ; cet accusatif était le complément de ἐρέσθαι.

La traduction de τὸν παῖδα a permis de distinguer les copies qui ont un peu d'usage du monde grec, puisque le mot désigne, en dehors d'un contexte familial, le jeune esclave qui sert de page aux membres de l'élite sociale dans les cités.

L'interrogative indirecte introduite par τί, piège classique de la version grecque dans les concours, n'a que rarement été identifiée et la fin de la phrase souvent mal comprise, à cause d'une traduction trop rigide, scolaire, de γίγνεται, dont le sens ne se limite pas à « devenir ».

On rappelle la nécessité de rendre un même mot grec par une traduction identique, autant qu'il est possible ; c'était ici le cas pour χαρίου, qui était déjà apparu dans la phrase précédente.

Proposition de traduction : « comme il s'étonnait à la vue d'un homme qui labourait et travaillait ce qui n'était que pierres, il ordonna à son esclave de demander ce que produisait le champ. »

### Séquence 3

ὁ δ' « ὅσα κακὰ καὶ ὀδύνας, ἔφη, καὶ τούτων τῶν κακῶν καὶ τῶν ὀδυνῶν Πεισίστρατον δεῖ λαβεῖν τὴν δεκάτην ».

Le texte présentait la manière la plus habituelle en grec d'introduire un dialogue direct, avec le sujet ὁ δὲ en tête de phrase et le verbe, ἔφη, en incise : les candidats étaient pour la plupart au fait de cette tournure et ont souvent rapproché, dans leur traduction, les deux termes, comme le demande un français correct. La traduction de ὁ δὲ gagnait à n'être pas aussi elliptique qu'en grec.

Le groupe ὅσα κακὰ καὶ ὀδύνας a posé des difficultés. Le dictionnaire, avec une recherche approfondie, permettait de le comprendre comme une expression où l'indéfini de la totalité, en relatif, permettait une traduction par une formulation restrictive et exclamative : « tout ce qui est malheurs et douleurs » ou « rien que des malheurs et des douleurs ».

L'infinitive dépendante de l'impersonnel δεῖ a été généralement bien comprise et la traduction de τὴν δεκάτην était simplifiée par le titre de la version, qui y faisait directement référence.

Proposition de traduction :

« Que des maux et des douleurs », dit l'homme, « et c'est sur ces maux et ces douleurs qu'il faut que Pisistrate prélève sa dîme. »

### Séquence 4

Ὁ μὲν οὖν ἄνθρωπος ἀπεκρίνατο ἀγνοῶν, ὁ δὲ Πεισίστρατος ἤσθεις διὰ τὴν παρρησίαν καὶ τὴν φιλεργίαν ἀτελεῖ πάντων ἐποίησεν αὐτόν.

Le balancement des particules μὲν... δὲ ne pouvait être rendu ici par le très scolaire et souvent inadapté « d'une part... d'autre part » : il suffisait de souligner l'opposition entre l'attitude du cultivateur et celle de Pisistrate, qui répond au manque à gagner par un don.

Le sens de la particule οὖν n'était pas ici consécutif mais impliquait plutôt une modalité de certitude dans l'interprétation de la réponse, qui, selon le rédacteur, n'était pas une provocation à l'égard de Pisistrate : c'est ce que précise le participe ἀγνοῶν qui ne signifie pas ici « ignorant » mais « sans reconnaître ».

La traduction de ὁ ἄνθρωπος devait distinguer ce groupe du ὁ δὲ de la phrase précédente et prendre garde au fait que le démonstratif est souvent sous-entendu en grec mais doit être, le cas échéant, explicite en français.

Deux difficultés morphologiques, d'ailleurs modestes, ont rendu difficile la traduction exacte de cette phrase. Le participe ἦσθεις a posé un sérieux problème d'identification. Une recherche attentive dans le dictionnaire permettait pourtant de pallier une reconnaissance défaillante de ce participe aoriste de forme passive. De même, la déclinaison de l'adjectif ἄτελῆ n'a pas toujours été bien analysée, ni le terme rapporté au pronom personnel αὐτόν, dont il était l'attribut.

Proposition de traduction : Cet individu répondit certainement sans le reconnaître, mais Pisistrate, charmé par sa franchise et par son amour du travail, l'exempta de toutes les charges.

### Séquence 5

Οὐδὲν δὲ τὸ πλῆθος οὐδ' ἐν τοῖς ἄλλοις παρ<ην>ώγλει κατὰ τὴν ἀρχήν, ἀλλ' αἰεὶ παρεσκεύαζεν εἰρήνην καὶ ἐτίρει τὴν ἡσυχίαν.

La particule de liaison δὲ ne revêtait ici aucun sens d'opposition : elle marquait une simple juxtaposition.

Οὐδὲν... οὐδὲ double négation, a posé de sérieuses difficultés. Par l'identification des termes eux-mêmes : οὐδὲν est un pronom neutre quand οὐδὲ est un adverbe de négation dont la traduction n'est pas univoque en français ; il nécessite, à chaque occurrence, une petite réflexion afin de discriminer son sens en contexte. La double négation, qui marque une insistance en grec, quand la seconde négation n'est pas simple, ne peut être conservée en français car elle s'y annule quand elle ne provoque pas un imbroglio sémantique. Il fallait donc ne conserver en français qu'une seule négation.

Le groupe ἐν τοῖς ἄλλοις avait ici un sens neutre et était bien servi par le Bailly, qu'il faut consulter même pour les termes que l'on croit bien connaître.

L'expression très courante κατὰ τὴν ἀρχήν a un sens très neutre et est employée pour n'importe quel type de gouvernement : il convenait de ne pas la traduire par « règne » ou « tyrannie ».

La fin de la phrase a été généralement bien traduite – sauf pour les temps : un imparfait n'est pas un aoriste.

La graphie de παρ<ην>ώγλει, qui indiquait qu'une correction avait été effectuée sur le manuscrit, a posé des difficultés suffisamment importantes pour que le jury décide de neutraliser les fautes sur ce verbe.

Proposition de traduction : « Et il ne gênait pas non plus la masse pour le reste en quoi que ce soit pendant son gouvernement, mais il lui procurait toujours la paix et assurait sa tranquillité. »

En conclusion, on souligne la nécessité, dans la préparation, de ne pas négliger la constitution d'une culture de l'Antiquité, même dans la langue que le candidat choisit comme mineure. On recommande également de se servir avec soin de l'instrument principal à la disposition des candidats : le dictionnaire !

Claudia DE OLIVEIRA GOMES

## ÉPREUVES D'ADMISSION

### Rapport sur la leçon de français

Chaque candidat au moment du tirage s'est vu proposer au moins trois billets portant mention d'un texte d'une trentaine de lignes ou de vers et d'une question de grammaire en lien avec les programmes de langue des collèges et des lycées.

#### L'explication de texte

##### *Les textes proposés*

Tous les siècles et tous les genres ont été représentés, du XVI<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle. La plupart des passages proposés étaient des textes canoniques, tirés d'œuvres incontournables des programmes des collèges et des lycées.

S'y sont ajoutés quelques textes moins connus, sans que cela ait nui à la qualité des prestations, bien au contraire : les candidats semblent s'être alors véritablement confrontés à ces textes moins immédiatement accessibles que d'autres - et qui se prêtaient également moins à la simple paraphrase.

Les textes proposés ont respecté le calibrage de la trentaine de lignes ou de vers, tout en respectant le principe de cohérence et d'unité du texte. Ont fait exception certains textes en vers, plus courts, (sonnets par exemple) ou, à l'inverse, des textes théâtraux un peu plus longs pour que l'unité de la scène aide le candidat à percevoir la visée du passage.

La liste ci-dessous, sans être exhaustive, est représentative des textes proposés par le jury :

Romans, contes et nouvelles :

Rabelais, *Gargantua*  
 Perrault, *La Belle au bois dormant* ; Fénelon, *Les Aventures de Télémaque*  
 Voltaire, *Jeannot et Colin*, *L'Ingénu* ; Diderot, *Jacques le Fataliste* ; Laclos, *Les Liaisons dangereuses* ; Abbé Prévost, *Manon Lescaut*  
 Balzac, *Le Père Goriot* ; Hugo, *Les Misérables* ; Flaubert, *Madame Bovary*  
 Proust, *Du côté de chez Swann* ; Camus, *L'Étranger*, *La Peste* ; Giono, *Un roi sans divertissement* ; Malraux, *La Condition humaine*

Théâtre :

Molière, *Les Femmes savantes*, *Tartuffe*, *Le Bourgeois gentilhomme* ; Racine, *Andromaque*, *Bérénice*, *Iphigénie*  
 Marivaux, *Le jeu de l'amour et du hasard*  
 Hugo, *Ruy Blas*  
 Giraudoux, *La guerre de Troie n'aura pas lieu* ; Anouilh, *Antigone* ; Sartre, *Les Mouches*

Poésie :

Du Bellay, *Regrets*, (nombreux poèmes) ; Ronsard, *Amours de Cassandre* ; d'Aubigné, *Les Tragiques*

La Fontaine, *Fables* (« Le loup et l'agneau », « L'Ours amateur de la science », « La jeune veuve », « L'avantage de la science », « Les deux pigeons », « Le coche et la mouche »)

Hugo, *Les Contemplations* (« Melancholia ») ; Rimbaud (« Le Buffet ») ; Baudelaire, *Les Fleurs du mal* (« À celle qui est trop gaie », « L'ennemi », « Chant d'automne », « Spleen ») ; Corbière, *Les Amours jaunes* (« Le Crapaud »)

Apollinaire, *Alcools* (« Crépuscule », « Nuit rhénane ») ; Ponge, *Le Parti pris des choses* ("L'huître")

Autobiographies :

Cardinal de Retz, *Mémoires*

Rousseau, *Confessions*

Chateaubriand, *Mémoires d'Outre-Tombe*

Colette, *Sido*

Textes argumentatifs :

Montaigne, *Essais*

La Bruyère, *Caractères* (« De la cour »)

Voltaire, *Dictionnaire philosophique, Lettres philosophiques* (« Sur les Quakers »)

### **La connaissance des exigences de l'exercice**

Le jury se réjouit d'avoir entendu des candidats qui, dans l'ensemble, maîtrisent la méthode de l'explication de texte : introduction / préambule, lecture du texte, projet de lecture et annonce de plan avant l'analyse de détails, qui amène logiquement une conclusion. La quasi-totalité des candidats a choisi de présenter une explication linéaire, à partir de « mouvements » préalablement dégagés du texte.

Si la lecture orale du passage a parfois manqué de fermeté, plusieurs candidats ont en revanche veillé à porter le texte par une lecture expressive et sensible. On ne saurait trop recommander à de futurs professeurs de soigner tout particulièrement ce portail de leur exposé qu'est la lecture à voix haute, notamment celle des poèmes. Il s'agit de respecter scrupuleusement la versification avec ses diérèses, le « e » devant consonne se prononçant, le « e » devant voyelle s'élidant, le « e » en fin de vers toujours muet. Rappelons également que les didascalies concernant le nom des personnages dans une scène de théâtre doivent être lues. Il est également important de bien poser sa voix et de ne pas murmurer. Cette épreuve orale préfigure le travail en salle de classe.

La qualité générale de l'expression orale est à souligner. Le jury n'a pas relevé d'écarts de langage déplacés, n'a signalé que de façon marginale des formules de soutien répétées et peu soutenues (« euuuuh alors », « comment dire »...) et a surtout souligné une capacité des candidats à s'exprimer dans un langage correct voire soigné, avec fluidité et aisance. Ainsi a-t-on pu entendre une bonne explication de La Fontaine servie par la vivacité d'une présentation qui augure bien de la façon de faire passer le texte auprès des élèves. Peut-être faut-il y voir les effets bénéfiques de l'expérience d'un oral public conférée par le stage suivi par nombre de candidats de ce concours exceptionnel.

### **La qualité des prestations**

Le jury salue tout particulièrement les candidats qui n'ont pas boudé leur plaisir face à des textes dont ils ont su pénétrer les significations avec audace et finesse, certains exposés ayant même brillé par les qualités de méthode, d'analyse et la vaste culture dont des candidats ont fait montre : une candidate interrogée sur le sonnet 6 de Du Bellay, après avoir présenté l'inscription de ce sonnet à la fin de la série des sonnets liminaires métapoétiques

et au début de celle des sonnets élégiaques, a montré qu'elle connaissait la structure traditionnelle du sonnet, l'alternance des rimes masculines et féminines par la Pléiade pour la mise en musique, l'intertexte ovidien des *Regrets*... La plupart des explications ont manifesté une réelle attention au détail, avec un souci des figures et des structures de phrases, de la structure et de la dynamique du texte, tout en étant sensibles à sa tonalité et à ses enjeux.

Quelques prestations ont néanmoins péché par un manque de contextualisation du texte, tant du point de vue historique que littéraire, ou par une méconnaissance des références culturelles nécessaires pour comprendre l'implicite du texte. Ainsi, « Cet homme, c'était l'homme » qui conclut le passage des *Misérables* donné à étudier, doit être mis en perspective avec le « ecce homo » biblique, ou encore, pour rendre compte de la première scène des *Femmes savantes*, convient-il de connaître le vocabulaire précieux et le sens de mots tels que « souci » dans la langue du XVII<sup>ème</sup> siècle. À l'inverse, certains candidats ont su faire preuve d'efficacité par exemple en associant « Le buffet » de Rimbaud au symbolisme.

Cependant, il convient de souligner que des candidats qui n'avaient pas lu l'œuvre d'où était extrait le passage ou ne la connaissaient pas réellement ont pu mener une bonne étude. Ils ont su tirer du texte tout ce qu'on pouvait en dégager grâce à une lecture fine, précise, attentive, nourrie d'une sensibilité littéraire. Certains ont pris soin de parcourir les passages qui précédaient et suivaient l'extrait pour confirmer leurs hypothèses de lecture. Telle candidate qui n'avait pas lu *l'Phigénie* de Racine s'est, d'une part, appuyée sur sa connaissance du mythe antique et a d'autre part senti tout ce qui crée la tension dramatique de la scène entre Agamemnon et sa fille (II, 2).

Parfois le projet de lecture n'a pas suffisamment dégagé la spécificité du passage : comment expliquer le préambule des *Confessions* de Rousseau en laissant de côté « Je suis autre », comment aborder le sonnet XXXVI de Du Bellay sans s'attacher au moi qui s'épanche du poète dans ces vers confidentiels ? De façon plus générale, comme cela a déjà été signalé dans de précédents rapports, il est à regretter que la dimension poétique ou théâtrale du texte n'ait pas été envisagée dans certaines leçons ou l'aient été insuffisamment. L'attention aux caractéristiques génériques d'un texte littéraire est essentielle pour pouvoir rendre compte de celui-ci dans toute sa richesse.

Si très peu de prestations ont manifesté un contresens global sur le texte, on peut regretter que certaines d'entre elles aient été trop brèves (certains candidats n'ont pas utilisé tout le temps imparti à l'épreuve) ou n'aient pas été problématisées : ces explications, réduites à une lecture trop proche de la paraphrase, faites d'une juxtaposition de remarques disparates, sans déroulé globalement cohérent ni prise en considération de la structure particulière du texte, ou se bornant à des considérations stylistiques – au demeurant fort justes – n'ont alors pas clairement dégagé l'enjeu du texte. À l'inverse, certains candidats ont bien senti le texte (sa tonalité ironique par exemple) sans étayer leur propos de relevés précis dans le passage.

### **Le dialogue avec le jury**

Mais, bien souvent lors de l'entretien, les candidats ont été capables de revenir sur leurs oublis ou sur leurs erreurs (confusion entre *analepse* et *prolepse*, utilisation à mauvais escient des termes « réalisme » et « lyrique » ...). En effet, la reprise, moment essentiel, s'est imposée comme le temps d'heureux rattrapages, de mises au point intelligentes, de réactions vives et fines. Elle a permis de dévoiler souvent le naturel de candidats engagés, vivants et, parce que détachés de leurs notes, ouverts, s'adaptant aux questions posées.

D'une façon générale, le jury a entendu des candidats agréables à écouter, s'exprimant avec aisance et naturel, qualités appréciables dans un concours de recrutement de professeurs !

### **La question de grammaire**

Les questions de grammaire ont couvert les différents champs des programmes, de la 6<sup>ème</sup> au lycée, de la grammaire de mots à la grammaire d'énonciation. Selon les cas, le point de langue faisait ou non sens pour le texte. Les candidats ont exploité la liberté qui leur était laissée de présenter la question de langue avant ou après l'étude du texte. La plupart ont choisi de la traiter en second lieu, mais, en particulier quand le point à traiter relevait de la grammaire de texte ou d'énonciation, quelques candidats ont jugé, à juste titre, plus pertinent de commencer par elle.

Selon le volume d'occurrences dans l'extrait soumis à l'explication de texte, les questions ont porté tantôt sur l'ensemble du texte, tantôt sur un court passage dont les limites figuraient sur le billet de tirage.

### **Les sujets proposés**

Voici un large aperçu des questions le plus souvent posées :

- *Les classes de mots* : le groupe nominal ; les pronoms ; les pronoms personnels ; les adjectifs qualificatifs ; les déterminants ; l'adverbe ; le mot « que ».
- *Les fonctions* : les compléments circonstanciels ; les expansions du nom ; le sujet ; l'attribut.
- *L'analyse de la phrase* : types (et/ou) formes des phrases ; la structure des phrases ; coordination et juxtaposition ; la subordination ; la proposition subordonnée relative ; la syntaxe des propositions interrogatives et exclamatives ; les discours rapportés ; l'interrogation dans le texte.
- *Le verbe* : le système des temps de l'indicatif ; présent / imparfait et passé simple de l'indicatif ; les temps verbaux ; les modes non personnels du verbe ; les modes conjugués, hors indicatif : formes et emplois ; le subjonctif : morphologie et emplois.
- *Grammaire d'énonciation* : la première personne dans le texte ; les pronoms personnels : leurs valeurs dans le texte.

### **La qualité des prestations**

La qualité des prestations a quelque peu varié, indépendamment de la notion à étudier, allant d'un niveau par trop médiocre à des exposés d'assez bonne, voire de bonne facture. On a en effet assisté à des analyses parfois très précises et techniques, usant d'un vocabulaire savant. Dans l'ensemble, le jury a pu constater des connaissances solides, résultat d'un travail sérieux, même si, parfois, on a déploré que le détail des constructions n'ait pas été saisi avec assez de finesse ou que la terminologie n'ait pas été suffisamment maîtrisée. Mais il est vrai que le facteur temps a pu jouer : tel candidat dit n'avoir pas pu consacrer assez de temps à cette partie de l'épreuve lors de sa préparation, d'autres ont fait un exposé trop rapide et incomplet, l'essentiel étant dit cependant. En tout cas, très peu de prestations ont été vraiment problématiques, par exemple en étant hors sujet, comme ce fut le cas d'une étude des réfléchis pour répondre à une question sur les modes non personnels du verbe, ou une étude des temps pour répondre à une question sur les valeurs des temps de l'indicatif.

Parmi les omissions d'occurrences dans le texte et/ou le traitement parfois incomplet de la question d'un point de vue général, on peut citer des expansions nominales non identifiées comme telles, l'oubli de tous les adverbes de lieu et de temps dans le relevé des compléments circonstanciels, celui des phrases nominales. La question du conditionnel, mode ou temps de l'indicatif, s'étant posée à des candidats, ils ont opté pour la définition temporelle, bien que les textes, outre des occurrences de futur dans le passé, aient comporté aussi un irréel.

Parmi les erreurs relevées, certaines portent sur des points élémentaires de la grammaire des collèges et lycées : « ton, ta » identifiés comme pronoms indéfinis ; confusion entre pronom et adverbe, présent d'énonciation et présent de narration, discours indirect et indirect libre ; méconnaissance du groupe infinitif ; flou sur les notions de types et de formes des phrases...

Ce manque de précision de la terminologie a été signalé pour plusieurs questions de syntaxe : classement des propositions relatives (explicatives, déterminatives, substantives) ; la notion de proposition qui ne se définit pas seulement autour d'un verbe dit « conjugué » (l'infinitive et la participiale avec leur noyau verbal non-personnel, leur absence de mot subordonnant n'en sont pas moins des subordonnées) ; une proposition subordonnée n'est pas toujours régie par une principale, elle peut l'être par une autre subordonnée. Mais, souvent, ces erreurs ont été corrigées lors de l'entretien : tel candidat, qui avait écarté les propositions circonstancielles de but et d'opposition de son relevé, s'est lui-même étonné de son oubli et a rectifié. Telle autre qui n'avait traité que des fonctions de « que » a su apporter les précisions nécessaires sur les natures de ce mot.

Dans l'ensemble, les candidats ont veillé à définir la notion à étudier puis à présenter un relevé précis et organisé des occurrences dans le texte. Si de rares candidats ont créé une partie fourre-tout - pudiquement nommée par certains « cas délicats » - où l'on place ce qu'on ne sait pas analyser mais qui, parfois, pourrait l'être, quelques candidats, au contraire, ont su poser avec finesse le problème soulevé par l'analyse de telle ou telle forme. Le jury s'est vu proposer des exposés complets et nourris, par exemple sur les propositions subordonnées dans un extrait de *Jacques le Fataliste*. Nombre de candidats ont pensé à ne pas se borner aux occurrences du texte mais à ouvrir leur exposé à d'autres emplois, montrant ainsi leur connaissance complète de la notion à étudier. D'autres ont su habilement traiter la question de grammaire pour elle-même, de façon claire et rigoureuse, tout en l'articulant avec le texte à étudier dans lequel elle faisait sens, par exemple à propos de l'emploi des pronoms personnels, par exemple.

Pour conclure, cette épreuve, telle qu'elle s'est déroulée pendant la dernière session de ce jury, montre que les candidats ont préparé l'épreuve de français avec autant de sérieux que l'épreuve portant sur le latin et le grec et qu'ils y ont manifesté les qualités qu'on attend d'un futur professeur de lettres de collège et de lycée. La qualité observée globalement dans les interrogations de grammaire témoigne sans doute d'une meilleure prise de conscience des attentes de l'enseignement du français chez des candidats qui ont pu au cours de l'année entrer dans les classes de collège et de lycée.

Chantal BERTAGNA

## Rapport sur la leçon de langues et cultures de l'Antiquité

La « leçon » consistait en une traduction d'un passage de 20 à 25 lignes ou vers d'un texte latin ou grec, suivie d'un commentaire. 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, en latin comme en grec, ont dans une grande majorité manifesté de réelles qualités de traduction, possédant, dans l'ensemble, un bon niveau de langue, et ont eu le souci de commenter ces textes dans le temps imparti de la leçon. Les candidats s'étaient bien préparés à l'épreuve et ont manifesté leur réelle motivation et passion pour le grec ou le latin, qu'ils ont fait partager au jury, en surmontant leur stress, émotion ou fatigue.

### ➤ L'épreuve et sa préparation

Le candidat disposait de trois heures de préparation. L'épreuve orale durait une heure : quarante minutes de présentation pour traduire le texte et le commenter, puis vingt minutes d'entretien, destinées à corriger des erreurs, traduire de manière plus rigoureuse un passage dont la traduction donnée était trop éloignée, infléchir une interprétation, approfondir des éléments de commentaire. Les réponses apportées par les candidats ont été, lors de cette session, données avec plus d'aisance révélant leur ouverture d'esprit, leurs acquis linguistiques et culturels. Même si tous les candidats n'ont pas utilisé le temps imparti, ils ont le plus souvent accordé au commentaire une place importante, avec plus ou moins de réussite.

Le candidat choisissait un billet sur les trois qui lui étaient proposées dans le « pot » de tirage. Il devait ensuite lire le billet, qui comportait le nom de l'auteur, l'œuvre et les limites du texte (pages, chapitres et paragraphes, lignes ou vers), et le plus souvent, un titre, un chapeau introductif et des notes, explicitant des points de langue ou des allusions à un personnage ou à un fait historique, supposés ignorés des candidats. 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. Les candidats se sont montrés particulièrement attentifs lors de cette première étape, en se concentrant sur le sujet, et en écoutant les indications de l'examinateur s'assurant de faire bien comprendre tous les éléments : ils ont, en effet, géré leur stress et ont exploité ce moment important de leur préparation. La lecture du billet, des éléments du paratexte est une première et rapide imprégnation avec l'extrait d'une œuvre, d'un auteur.

Les éditions utilisées étaient pour la plupart des éditions allemandes et anglaises (Teubner, Oxford), dont les particularités de typographie et de ponctuation n'ont pas dérouté les candidats : preuve de leur préparation et lecture des rapports précédents.

Dans la salle de préparation avaient été déposés plusieurs ouvrages que le candidat pouvait mettre à profit pour chacune des étapes de son travail, comme le Dictionnaire latin – français de Gaffiot, le dictionnaire grec - français de Bailly, le *Dictionnaire de l'Antiquité* de M.C. Howatson, publié aux éditions Robert Laffont, dans la collection « Bouquins », le *Dictionnaire de la mythologie grecque et romaine* de P. Grimal, le *Guide romain antique* de G. Hacquard, les dictionnaires Petit Robert (y compris celui des noms propres) et Petit Littré, ainsi que la Bible.

Comme dans la préparation d'un cours, les candidats ont exploité ces usuels, pour rafraîchir, compléter leurs connaissances sur le contexte, rappelées le plus souvent lors de la présentation du texte, avant sa lecture.

➤ Le déroulement de l'épreuve

A son arrivée dans la salle, le candidat remettait son billet signé au jury. Il commençait son exposé par une présentation du passage, directe et concise, sans reprendre les éléments du paratexte qui leur avaient été fournis. Les candidats ont, dans l'ensemble, choisi d'être concis, et, pour les meilleurs d'entre eux, opté pour énoncer les éléments utiles à un premier contact avec le texte : ils ont présenté une amorce de la spécificité du texte, inscrite dans le contexte historique et politique de l'auteur, et l'appartenance du texte à un genre.

Venait ensuite le moment de la lecture, que les candidats ont compris être une étape essentielle de l'épreuve : elle met en condition le jury, fait anticiper leur compréhension de l'esprit du texte, de ses mouvements et des groupes syntaxiques, d'une part et fait entendre, d'autre part, sans expressivité excessive, la tonalité du texte mise en relation avec les éléments littéraires du passage qui fondent le commentaire.

Le jury a eu le plaisir d'entendre peu de lecture « monocorde », ou d'un débit trop rapide ; parfois en poésie latine, les candidats ont procédé à une lecture rythmée des vers avec accents toniques, et, en grec, plusieurs candidats maîtrisaient la prononciation restituée, ce qui rendait la lecture très agréable.

La traduction devait être menée de manière rigoureuse, en relisant le latin, ou le grec, par groupe de mots fonctionnels contigus, et dans la mesure du possible, le plus proche de l'ordre des mots de la langue ancienne, dans le respect de la grammaire française, sans être une glose de chaque expression traduite. Ce qui a été fait le plus souvent en latin comme en grec.

### La leçon de latin

Parmi les auteurs et les œuvres le plus souvent proposés dans le panel du CAPES de lettres classiques de Plaute à Tacite, à l'exclusion des œuvres au programme de l'Agrégation, par souci d'équité, nous citons, à titre d'exemples, sans être exhaustive, quelques extraits de sujets proposés et des éléments de leur présentation sur le billet de tirage :

➤ En prose :

- Cicéron, *Catilinaires*, IV, 10, 20, 21 – Indications portées sur le bulletin de tirage :
  - « La lutte contre les ennemis de l'intérieur est plus périlleuse que la guerre extérieure »
  - Avant la péroraison de son discours, Cicéron rappelle que la crainte de la mort ne le fera pas reculer.
- Cicéron, *De Oratore*, I, 9, 38-10, 39 - Indications portées sur le bulletin de tirage :
  - « Qu'est-ce qui sauvegarde les états ? »
  - Scaeuola objecte à l'orateur Crassus que c'est la sagesse et non l'éloquence qui sauvegarde la république.
- Salluste, *Conjuration de Catilina*, XX, 2-10 - Indications portées sur le bulletin de tirage :
  - Le discours de Catilina est prononcé lors d'une réunion des conjurés, tenue dans le plus grand secret.
- Salluste, *Bellum Iugurthinum*, LXXXV, de « *Non possum fidei causa...* » à « *remque publicam celebrare* » - Indications portées sur le bulletin de tirage :

- Marius, qui vient d'obtenir le consulat et devient ainsi un *homo nouus*, va prendre la succession du noble Metellus à la tête de la guerre contre Jugurtha, le roi des Numides. Avant de partir, il prononce devant la plèbe un discours dont voici un extrait.
- Salluste, *La guerre de Jugurtha*, §63, 2-7 - Indications portées sur le bulletin de tirage :
  - Salluste fait un portrait élogieux de Marius, désireux d'être élu consul.
- Tite-Live : *Ab urbe condita*, I, 18, de « (...) *omnes Numae Pompilio regnum deferendum decernunt* » à « ... *descendit* » - Indications portées sur le bulletin de tirage :
  - A la mort de Romulus, les sénateurs choisissent Numa Pompilius pour lui succéder en tant que roi.
- Tite-Live, *Histoire Romaine*, XXX, 12, 6-17 - Indications portées sur le bulletin de tirage :
  - « Supplications de Sophonisbe : un vainqueur à séduire »
  - Massinissa fait son entrée dans le palais de Sophonisbe qu'il voit pour la première fois.
  - Notes concernant la présentation des alliances entre les Numides et Scipion, évocation de la capture de Syphax.
- Pline le Jeune, *Lettres*, I, 9, 1-6 - Indications portées sur le bulletin de tirage :
  - La vie à Rome avec toutes ses obligations ne vaut vraiment pas la vie au calme à la campagne.
- Pline Le Jeune : *Lettres*, IV, 13, 3-6 de « *Proxima cum in patria mea...* » à « ...*publice conducuntur* » - Indications portées sur le bulletin de tirage :
  - Pline écrit une lettre à son ami Tacite sur le projet de création d'une école à Côme.
- Tacite : *Agricola*, XX-XXI, de « *Quibus rebus multae ciuitates...* » à « *cum pars seruitutis esset* » - Indications portées sur le bulletin de tirage :
  - Conséquences de la clémence d'Agricola pour les tribus bretonnes nouvellement conquises.
- En poésie :
- Horace : *Satires*, I, 1-22 de « *Qui fit, Maecenas,...* » à « ... *praebeat aurem* » - Indications portées sur le bulletin de tirage :
  - « Personne n'est content de son sort »
- Catulle : *Carmina*, 64, 132-153, de « *Sicine me patriis...* » à « *mortua terra* » - Indications portées sur le bulletin de tirage :
  - « Plaintes d'Ariane abandonnée par Thésée »
- Tibulle, *Élégies*, II, 4, v1-23 - Indications portées sur le bulletin de tirage :
  - « La violence de la passion du poète : ses conséquences »
  - Cette élégie est consacrée à Némésis, femme vénale qui fit souffrir Tibulle (II,2 ; II,6).
- Ovide, *Amores*, II, 5, v1-23 - Indications portées sur le bulletin de tirage :
  - « Le langage des signes entre amants »
  - Ovide évoque sa jalousie envers l'amante infidèle.
- Ovide, *Les Métamorphoses*, X, 17-34 - Indications portées sur le bulletin de tirage :
  - « La supplique d'Orphée à Perséphone et à Pluton »
  - Ovide vient d'évoquer brièvement les noces d'Orphée avec Eurydice ainsi que la mort de cette dernière.
- Properce, *Élégies*, I, 1, v.1-24 - Indications portées sur le bulletin de tirage :
  - « L'amour de Properce pour Cynthie : peut-on lutter contre une telle passion ? »
- Properce, *Élégies* II, 12 - Indications portées sur le bulletin de tirage :

- Properce fait le portrait élogieux du dieu Amour.
- Lucain, *La Pharsale*, I, 183-203 - Indications portées sur le bulletin de tirage :
  - « Le passage du Rubicon par César : la prosopopée de la Patrie »
  - César s'apprête à franchir le Rubicon, tandis que la Patrie l'arrête par son discours, auquel il répond par une invocation.
- Terence : *Adelphes*, v. 57-78 de « *Pudore et liberalitate...* » à « *Et certe is est* » - Indications portées sur le bulletin de tirage :
  - Déméa a confié l'éducation de son fils à son frère Micion, mais désapprouve les méthodes éducatives adoptées par ce dernier. C'est ce dont se plaint ici Micion dans la scène d'exposition des *Adelphes*.
- Virgile : *Enéide*, X, 811-830, de « *Quo moriture ruis...* » à « *... dextra cadis* » - Indications portées sur le bulletin de tirage :
  - Le jeune Lausus vient de se précipiter au secours de son père blessé par Enée. Ce dernier lui adresse alors ces mots.

➤ Attentes du jury pour la traduction

Les traductions satisfaisantes, et, pour certaines d'entre elles, excellentes, ont été majoritaires. Les candidats possédaient un très bon niveau de langue. Les textes ont été généralement bien compris dans leur globalité. L'on a relevé le plus souvent des erreurs ponctuelles, essentiellement de temps, ou des omissions, corrigées lors de l'entretien.

Les erreurs portaient essentiellement sur la syntaxe : traduction trop littérale sans grand sens de la phrase de Salluste, par exemple. Il est impératif de connaître les emplois du subjonctif en proposition principale, il ne sert pas seulement de savoir les identifier, pour pouvoir traduire correctement des ordres, des exhortations, des souhaits ou des regrets. La relative complexe avec antécédent inclus dans la relative, ou les participes passés des verbes déponents posent toujours des problèmes de traduction à ces futurs professeurs.

De même, les traductions stéréotypées du participe futur, l'ignorance de la construction de *tamquam* suivi du participe, comme un manque d'aisance dans la traduction du participe apposé ou substantivé n'ont pas permis au candidat de comprendre le raisonnement de Sénèque. Nous avons été étonnés que des tours usuels comme *in hoc unum* « vers cet unique but », la polysémie de *manus* compris comme la main de Cicéron ou des conjurés dans le texte des *Catilinaires*, soient ignorés. *Oris* dans le texte d'Ovide mettant en scène un Orphée rhéteur a, si l'on garde son bon sens, le sens de « bouche » (*os, oris*) et non celui de la « région ou de la contrée » (*ora, orae*).

En poésie, certaines disjonctions auraient été aisément repérables par la scansion des vers attendus que sont l'hexamètre dactylique ou le distique élégiaque.

Rappelons que la lecture régulière du latin pour se familiariser avec la langue d'auteurs variés, et revoir en contexte la morphologie comme la syntaxe était nécessaire.

➤ Attentes du jury pour le commentaire

La qualité du commentaire est évidemment liée à celle de la traduction, mais le jury a veillé lors des questions dans l'entretien à ne pas sanctionner doublement le candidat.

Le jury attendait un commentaire organisé autour d'un projet de lecture précis, annoncé dans l'introduction, fondé sur une analyse des mouvements du texte, énonçant les axes majeurs du texte et leur articulation, les uns par rapport aux autres. Le commentaire aborde les textes dans ses dimensions littéraire, générique et énonciative. A défaut d'un examen du type de texte proposé, de son genre, de la situation d'énonciation, de son contexte, comme de la syntaxe, les enjeux, alors, ne sont pas vus, et le jury a déploré des analyses ou un

commentaire littéraire qui paraphrasent le texte en ne relevant seulement que tel fait lexical ou figure de style.

Faute de pouvoir apporter un commentaire exhaustif, on relèvera particulièrement trois points importants, pour les commentaires des textes de poésie : l'aide apportée au candidat dans le libellé du sujet, la nécessité de rapporter l'extrait à un genre littéraire, l'obligation de s'intéresser aux rythmes et aux sonorités.

Les éléments figurés dans le libellé du sujet fournissaient bon nombre d'indications qui permettaient au candidat de ne pas consacrer des parties au seul traitement d'un thème : ainsi une candidate a réduit la portée du poème d'Ovide qui évoque la trahison de Corine vue par les yeux du poète jaloux à l'expression de la souffrance et de la douleur, tout en occultant la jalousie, évoquée, sur le billet. Une étude de la composition articulée sur les modes et types de phrase aurait permis à la candidate, qui a bien étudié le langage silencieux et éloquent des amants comme l'importance de la vision dans le texte, de voir la gradation de la jalousie dans le récit de la mise en scène, d'évoquer le regard du jaloux sur lui-même, et de commenter les accusations que le poète porte, malgré lui, à l'encontre de la *puella*.

Les textes ressortissent à un genre et le jury attend du candidat qu'il mette en perspective les jeux d'échos entre les textes. Ainsi l'exagération rhétorique et l'acuité de la brûlure ressentie n'ont pas même été évoquées dans un poème de Tibulle, ni le *topos* de la servitude que le poète déplore, au seuil de l'extrait. De plus, les connaissances attendues sur le personnage de la *puella* auraient permis à la candidate de comprendre que la vénalité de la maîtresse conduisait à l'expression d'une révolte du poète, le poussant au crime (*nefas*) de voler les offrandes suspendues dans les temples, pour donner des cadeaux à sa maîtresse. Son projet de lecture aurait gagné en précision. En revanche, la candidate a bien élucidé les références implicites à la poésie épique ou didactique que Tibulle refuse d'écrire, et a eu le souci de nommer les figures mises en relation avec la cause ou l'expression de la souffrance, de l'amour, par les rejets et la place des mots dans le vers.

Le jury attendait aussi, quand il s'agit d'un texte poétique, que l'on étudiat les rythmes et sonorités, ce qui a été trop rarement pris en compte. Ainsi, dans l'excellent commentaire de la supplique d'Orphée à Perséphone dans *Les Métamorphoses*, qui a perçu les enjeux du texte, étudié la mise en scène de la parole persuasive d'Orphée, plus rhéteur qu'ensorceleur, l'étude de la prosodie des vers 23-24 aurait ajouté à la dimension rhétorique, celle musicale appropriée la figure d'Orphée.

Ainsi dans les vers :

*Causa vi/(ae) est coniux// in/ quam cal/cata ue/nenum  
uipera/diffu/dit // cres/entes/qu(e) abstulit/annos.*

« mon épouse est cause de mon voyage, qu'une vipère foulée de son pied a empoisonnée de son venin et lui a ôté ses années dans leurs fleurs » qui évoquent de façon très brève la mort d'Eurydice, l'assonance de la voyelle ouverte « a » et les allitérations en « u » renforcent la douceur de l'évocation de l'aimée, accrue par contraste avec les allitérations en « K » qui stylisent la violence de cette mort rapide. L'amour qu'éprouve Orphée pour Eurydice, qui le distingue des héros de la catabase, est mis en relief par l'emploi de *coniux* avant la coupe penthémimère. Enfin la série de spondée au vers 24 produit un effet de lenteur et dramatise, par l'effroi suspendu du rythme, ce thème de la mort injuste qui a saisi Eurydice en pleine jeunesse.

Dans les textes de prose, nous évoquerons les jeux, détournements et effets de surprise dans le moule imposé par les règles d'écriture, ainsi que la valeur esthétique des textes proposés, que les candidats auraient pu approfondir.

Si dans les récits historiques, les discours sont refaits, les arguments sont adaptés aux personnages, tels que le lecteur les connaît. Au candidat de les percevoir pour élargir la formation critique et culturelle de ses futurs élèves. Dans le texte de Tite-Live, le discours de supplication qu'adresse la captive au vainqueur, pour qu'il décide par lui-même de son sort, est la transcription oratoire du comportement et des gestes qu'elle adopte, celle rituelle du suppliant, évoquée dans le récit de la rencontre : *aduoluta genibus*, rappelée aux moments clefs du discours – *exorde*, *captatio benevolentiae*, péroraison –, *uocem supplicem*, *genua...attingere*, *hanc ueniam supplicis des*. Le discours a une dimension théâtrale, à des fins de séduction et dresse de Sophonisbe un portrait cohérent du personnage qui allie la flatterie, l'héroïsme en évoquant la mort préférable, quand elle est donnée par un Numide, à la rhétorique.

Nous aurions attendu aussi que la candidate tisse des liens entre Tite-Live et Corneille à propos de ce personnage.

Une lettre de Sénèque n'a pas pour seule visée d'exposer des éléments de philosophie stoïcienne. Même si le candidat a témoigné d'une bonne connaissance du stoïcisme pour percevoir la spécificité de l'exercice mental de la préparation à la mort, du bonheur vécu au présent, de l'adhésion nécessaire à la volonté, ne serait-ce qu'en prenant en compte l'évolution des désirs selon les étapes de la vie énoncée à l'ouverture de la lettre sous forme de précepte, l'étude de la phrase, avec les effets de reprise mis au service de la composition circulaire de la lettre, dont l'architecture montrait un mélange de symétrie et de variété, aurait montré combien ce texte argumentatif était rehaussé par le style de la lettre. La visée d'un texte ne saurait faire abstraction de la valeur littéraire de ces textes antiques qui nous émeuvent.

Malgré le rappel de ces défaillances, Plin, Tacite, Salluste, Ovide ont été pour le jury l'occasion d'entendre de très bons commentaires.

Pour conclure, le jury a eu la satisfaction d'entendre des leçons témoignant d'une solide culture, d'une hauteur de vue qui a permis aux candidats non seulement de traduire précisément et avec élégance, mais aussi d'analyser ces textes avec rigueur, goût et finesse. Qu'ils nous soient permis de les remercier pour ces moments d'enthousiasme, qui ont agrémenté cette session exceptionnelle du Capes de lettres classiques et permettent d'affirmer qu'il y aura parmi les nouveaux professeurs des pédagogues qui formeront des latinistes et des hellénistes, en faisant partager à leurs élèves l'intérêt de ces textes et de la discipline, qui est langue et littérature, culture et civilisation.

## **La leçon de grec**

Les extraits ont été le plus souvent choisis dans les œuvres de la période classique jusqu'au II<sup>e</sup> siècle après Jésus-Christ. La prose et la poésie étaient représentées : les textes ressortissaient au genre de l'histoire (Hérodote, Xénophon), du théâtre (Euripide, Aristophane), du discours judiciaire (Eschine, Lysias), du dialogue philosophique (Platon) ou satirique (Lucien), ou du roman bucolique (Longus).

Citons quelques sujets proposés :

- En prose :

- Hérodote, *Histoire*, VII, 129
- Lysias, *Contre Eratosthène*, § 17-19
- Lysias, *Contre les marchands de blé*, 14-16
- Eschine, *Contre Ctésiphon*, §178-180 : « les honneurs doivent être judicieusement attribués dans une démocratie ».
- Platon, *Ménon*, 80 a-c : Portrait original de Socrate par le sophiste Ménon.
- Platon, *La République*, VII, 560c : Portrait de l'homme démocratique.
- Xénophon, *Helléniques*, II, §54-56 : Mort de Thérémène.
- Xénophon, *Anabase*, I, 9, §1-6
- Xénophon, *Anabase*, III, 1, §11-14
- Lucien, *Dialogue des morts*, 4
- Longus, *Daphnis et Chloé*, 1 : Le prologue.

➤ En poésie :

- Euripide, *Les Troyennes*, v. 1260-1281
- Euripide, *Iphigénie à Aulis*, v. 635-656
- Euripide, *Médée*, v. 230-251
- Aristophane, *La Paix*, v. 736-758 : La parabase.
- Aristophane, *Les Nuées*, v. 217-245
- Aristophane, *Les Grenouilles*, v. 273-297
- Aristophane, *Les Grenouilles*, v. 1052-1073

Le jury a eu le plaisir d'entendre de bonnes, voire de remarquables traductions qui restituaient leur sensibilité au style de la langue, suivies de commentaires substantiels, et non moins subtils. Les connaissances linguistiques des candidats, solides, leur culture historique, littéraire et mythologique, étendue, leur ont permis de comprendre les textes, dont ils ont révélé leur lecture approfondie avec des remarques sur la forme pertinentes, lors de leurs commentaires. Les encouragements des précédents rapports à la lecture en traduction des grandes œuvres de la littérature grecque ont été suivis par bon nombre de candidats qui connaissaient les pièces de théâtre, pour faire référence de façon précise à des passages précédents les extraits, ou les dialogues de Platon.

➤ Attentes du jury pour la traduction

Peu de traductions ont été incomplètes, imputables à une mauvaise méthode de travail ou à une lenteur prouvant l'absence d'aisance avec la langue. Le jury a déploré essentiellement de mauvaises identifications de termes : οὐκοῦν initial considéré comme une négation, qui a engendré une série d'erreurs, confusion de τύχη (subjonctif aoriste de τυγχάνω) avec le substantif τύχη. Les tournures idiomatiques ont posé aussi quelques difficultés aux candidats : le οἰμώζεται « il lui en cuira », par exemple. De même, dans un passage de Lysias, il peut sembler étonnant d'ignorer le tour πολλοῦ ἐδέησε avec la construction du verbe suivi d'un génitif.

Les connaissances linguistiques étaient solides : bonne connaissance des conjugaisons, des déclinaisons, de l'emploi des temps et des modes (en particulier le subjonctif et l'optatif). Et les erreurs faites en traduction initiale ont été rectifiées aisément dans la reprise. Il est apparu d'autant plus incongru, dans des traductions globalement bonnes, que tel candidat ait rencontré des difficultés à identifier l'impératif aoriste ἐπίσπευσον ou à reconnaître le verbe ἀκούω dans l'aoriste ἤκουσαν. Le jury a déploré le manque d'automatisme en morphologie

qui fait confondre γέγηθα (parfait) de γηθέω-ῶ (« se réjouir ») avec γίγνομαι, ou θεῶνται avec τρέχω, jusqu'à empêcher tel candidat de reconnaître εὕρισκω à la forme aoriste ἤϊρον, ou de prendre le relatif au génitif singulier pour la négation.

En syntaxe, les questions linguistiques complexes comme la distinction entre l'éventuel, le potentiel, et l'irréel en subordonnées et en principales ou la syntaxe de la relative au subjonctif avec ἄν, celle de μή οὐ, étaient bien connues des candidats. Certains, toutefois, n'ont pas su utiliser leurs connaissances dans leur traduction initiale. A noter que la réflexion syntaxique a semblé plus difficile en prose, où les candidats ont commis des erreurs de construction, en se perdant un peu dans les phrases longues. Rappelons que seule la traduction fréquente « en petit grec » de textes bilingues peut favoriser cette innutrition avec la langue, quelle que soit la difficulté prêtée à certains auteurs. Ainsi, un candidat avait une bonne connaissance de l'ionien pour traduire de manière remarquable un texte d'Hérodote.

L'exercice de la traduction demande avant tout de la rigueur. Il demande aussi une bonne connaissance du français, et le jury a eu le plaisir d'entendre non seulement des traductions d'un niveau de langue que l'on attend d'un professeur de lettres, mais aussi des traductions précises et élégantes.

➤ Attentes pour le commentaire

La traduction requiert une compréhension du texte, que le commentaire explicite, de manière structurée pour donner le meilleur regard sur les enjeux d'ensemble du texte. Cela ne peut se faire sans une solide culture littéraire, une appropriation personnelle des textes par leur lecture durant l'année de préparation permettant, ainsi, de repérer, de commenter les jeux d'écho entre les textes et d'en percevoir les enjeux.

Ainsi le jury s'attendait dans la parabase de *La Paix* d'Aristophane à ce que le candidat évoquât la dérision des *topoi* ou identifiait la parodie du registre épique. De même, dans le texte des *Oiseaux*, la dimension rhétorique de l'extrait a été mal interprétée. En revanche, tel autre candidat a montré avec précision, en analysant la syntaxe des phrases de Socrate, dans le passage extrait de *Les Nuées*, la parodie de la rhétorique telle que la conçoit Antiphon.

Le commentaire permet de mesurer l'aptitude des candidats à replacer le texte dans son contexte historique, littéraire ou philosophique. Le jury a donc eu le plaisir d'entendre des commentaires étayés par une culture solide. Telle candidate a mis en parallèle, dans son commentaire de l'extrait de la pièce *Les Troyennes*, la guerre de Troie avec la guerre du Péloponnèse pour mettre en perspective l'étude des effets dévastateurs de la guerre. De plus, avec hauteur de vue, elle a mis en relation l'absence des dieux déplorés par Hécube avec le rôle des dieux chez Homère. De même, un extrait de *L'Anabase* a été l'occasion de révéler la culture historique impressionnante de la candidate, qui connaissait parfaitement le parcours et la pensée politique de Xénophon, ainsi que le jeu d'alliance entre Spartiates et Perses. Enfin, L'entretien a fait apparaître une connaissance du candidat, fine et précise, du projet philosophique de *La République*.

Mais ni la seule connaissance des auteurs ni celle d'éléments de civilisation ne suffisent à élaborer un commentaire littéraire que la maîtrise de la langue, de la littérature, associées à une pratique régulière de l'exercice rend possible. C'est alors que l'on accède à la spécificité et à la complexité d'un texte dans ses dimensions génériques et énonciatives, comme certains candidats ont pu le démontrer.

Pour conclure, le jury a eu l'extrême satisfaction d'entendre des leçons de grande qualité, de la part de candidats de bon niveau, bien préparés, voire brillants, qui enseigneront, comme futurs professeurs de lettres classiques, le grec avec la rigueur et l'intelligence nécessaires, pour transmettre une culture humaniste dont chacun s'accorde à reconnaître l'importance. Ils sauront, en effet, intéresser leurs élèves à la culture et à la langue grecques, mobiliser leurs connaissances pour enrichir leur enseignement du latin et du français.

Sabine WILLEM-AUVERLOT

## **RAPPORT SUR L'EPREUVE SUR DOSSIER français – langues et cultures de l'Antiquité**

### **Première partie : étude du dossier (14 points)**

L'étude de dossier s'est déroulée conformément aux années antérieures. Les attentes du jury ont été d'une part conformes aux objectifs exprimés dans la note publiée au Bulletin Officiel spécial n° 5 du 21 octobre 1993 :

- *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.*

D'autre part, l'arrêté du 12 mai 2010, en vigueur lors de cette session exceptionnelle et dernière, a précisé ainsi ce que le candidat devait 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.*

Le dernier arrêté a placé la connaissance des contenus d'enseignement et programmes comme socle indispensable mais il a ouvert la réflexion sur l'évolution de la discipline à l'histoire des relations de cette dernière avec ses finalités et a tissé des liens avec les autres disciplines. De même, les capacités d'expression, de synthèse, d'analyse et de communication ont été désormais inscrites dans le champ plus vaste de la culture littéraire, linguistique et professionnelle. Il s'agissait 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.

Ces éléments impliquaient donc 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. Les rapports des jurys précédents ont indiqué les réussites et signaler les évolutions espérées :

*éviter les discours convenus et l'enlissement 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 ;*

*apporter 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.*

• *La constitution des dossiers en 2014*

Les dossiers proposés étaient constitués de reproductions de pages de manuels et abordaient différents points des programmes du collège et du lycée, en variant les genres abordés. Ils proposaient d'analyser et souvent de confronter ces pages de manuels.

Huit dossiers ont été proposés en **français**, portant sur « le déluge, un récit entre mythe et histoire », « chevaliers dans la bataille », texte accompagné d'un extrait d'un cahier de grammaire portant sur la description et le portrait (classe de sixième), « les embrayeurs », « la poésie engagée » (classe de troisième), « la comédie classique » (classe de seconde), « la question de l'homme » (classe de première) ...

A titre d'exemple, voici le libellé du bulletin de tirage proposé aux candidats pour le sujet portant sur les embrayeurs :

**PREMIERE PARTIE**

**document 1**

*Les couleurs du français 3<sup>e</sup>*, livre unique, Hachette/Istra, 2012, p 398 à 401  
Grammaire. « Grammaire de l'énonciation, les embrayeurs »

**Question:**

Vous examinerez la démarche suivie pour aborder cette question de grammaire, en vous interrogeant notamment sur les relations entre exercices et acquisitions.

Ce dossier comprend 4 pages (non compris la page 0)

Pour les **langues et cultures de l'Antiquité**, les sujets proposés embrassaient les différents champs de cet enseignement, que le support soit orienté vers le latin ou vers le grec ; ils encourageaient 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 a été observée entre les dossiers de latin et ceux de grec. Il en a été de même pour l'équilibre entre le collège et le lycée, car il importait 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 des sujets variés dans les supports, les époques, les genres et les auteurs. Des approches différentes ont été retenues, qui invitaient à comparer un même texte dans deux manuels, à explorer un extrait de séquence ou à analyser un début d'œuvre intégrale.

Quatre dossiers ont été proposés en latin, portant sur Horatius Cocclès, Néron (collège), l'art de guérir, les bains (lycée).

Quatre dossiers ont été proposés en grec, portant sur Jason, Homère (collège), Périclès, l'oligarchie (lycée).

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

Pour exemple, le bulletin de tirage pour le sujet portant sur l'art de guérir était le suivant :

### **PREMIERE PARTIE**

#### **Document**

*Latin 3<sup>ème</sup>*, Nathan 2012, p 150 à 154

séquence V, chapitre 14, « Guérir et découvrir »

#### **Annexes** (*ces documents n'ont pas à faire l'objet d'une analyse*)

- Sommaire de la séquence V du manuel Nathan 3<sup>ème</sup>
- Traduction des passages en latin des pages 150 et 154

#### **Question:**

Vous analyserez cet extrait d'une séquence de manuel en vous interrogeant sur les objectifs visés et les démarches mises en œuvre pour les atteindre, dans le cadre du programme de Langues et cultures de l'Antiquité en classe de 3<sup>ème</sup>.

Ce dossier comprend 6 pages (non compris la page Ø)

Le bulletin de tirage pour le sujet portant sur Homère était ainsi libellé :

### **PREMIERE PARTIE**

#### **document**

*Le Grec au lycée*, 2<sup>nde</sup>/1<sup>ère</sup> Editions Ellipses (2009) p. 337 à 339

Incipit de *L'Iliade* et de *L'Odyssée* d'Homère

**Annexe** (*ces documents n'ont pas à faire l'objet d'une analyse*)

Prolongement : l'incipit de *l'Enéide* de Virgile p. 340

**Question:**

Vous analyserez cet extrait d'un manuel de grec pour la classe de 3<sup>ème</sup> en vous interrogeant sur les objectifs visés et les démarches mises en œuvre pour les atteindre.

Ce dossier comprend 4 pages (non compris la page Ø)

Tous les dossiers ont été limités à six pages (annexes comprises) afin de réduire le temps de lecture des documents. Ceci n'a pas été sans conséquences sur la structure des dossiers et sur les stratégies à mettre en œuvre pour leur analyse. Sous ce format, les dossiers ne pouvaient reprendre l'intégralité des chapitres. Ils étaient uniquement constitués d'extraits (parfois discontinus mais sélectionnés en fonction d'une thématique), ce qui interdisait les approches globales fondées sur l'appréciation de la cohérence générale de l'ensemble, et incitait à proposer des analyses ciblées et approfondies, qui pouvaient se limiter à un ou deux axes précis qu'il convenait de dégager avec netteté. La traduction des textes originaux en grec (ou des passages non traduits) figurait également en annexe.

• *Les connaissances attendues*

Elles concernaient pour les dossiers de **français** 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 était attendue.

Certains candidats, nourris d'une véritable culture, ont montré précisément en quoi l'extrait de telle œuvre proposée s'inscrivait dans tel courant, dans telle esthétique. A l'inverse, le défaut de connaissances fondamentales de ceux qui confondaient comédie et théâtre, par exemple, ou qui ne prenaient pas appui sur les textes, voire les réduisaient à un simple accessoire, signe probable d'un manque d'aisance, étaient préoccupants chez de futurs professeurs : dans ces conditions, l'analyse du dossier ne pouvait que demeurer descriptive et superficielle. Le jury a pris plaisir, en revanche, à entendre des prestations où les candidats, dans un exposé clair, structuré et très informé, alliaient la richesse de l'analyse à des connaissances solides l'œuvre dont le texte était extrait et sur son auteur. 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 ? L'épreuve du Diplôme National du Brevet et la question de l'Epreuve Anticipée de Français introduisent bien les observations et repérages techniques, peu nombreux d'ailleurs, comme autant d'outils d'approfondissements du texte. L'objet de l'enseignement du français 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.

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

Une bonne connaissance des programmes en vigueur et des textes officiels était 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, apportait également un éclairage intéressant.

Pour les **langues et cultures de l'Antiquité**, rappelons qu'il ne s'agissait pas d'une épreuve universitaire classique, même si le jury prenait nécessairement en compte la maîtrise des savoirs disciplinaires et se réservait le droit de les vérifier à telle ou telle occasion. Toute analyse didactique devaient obligatoirement prendre appui sur des connaissances linguistiques, littéraires et culturelles solides. Il était, par exemple, difficile d'admettre que tel candidat soit incapable d'identifier des formes homonymes courantes, qu'un autre perçoive à peine la différence de contexte de production et d'enjeux idéologiques entre *L'Enéide* et *L'Odyssée*. Mais ce qui était d'abord attendu du candidat, c'était 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.

Le jury n'attendait pas de 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'attendait pas des propositions de mise en œuvre pratique (même si, ici ou là, des suggestions personnelles ont été fort intéressantes). Mais, sans être de nature purement professionnelle comme dans un concours interne, l'épreuve mettait 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 était conçue, cette épreuve permettait au candidat de manifester les capacités d'observation, de réflexion, d'analyse critique et de bon sens qui lui permettraient, dans son futur métier, de mettre ses élèves dans les meilleures conditions d'apprentissage possibles.

Le jury a évalué, bien évidemment, les connaissances des candidats, qu'il s'agisse de la littérature, de la civilisation ou de la langue. Si les repères dans l'histoire littéraire et les caractéristiques des genres n'ont pas toujours été bien dominés, la maîtrise de la langue a parfois déconcerté. On attendait d'un latiniste, par exemple, 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.

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. 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. La première recommandation faite aux candidats pour cette dernière session était 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.

Certains candidats, peu nombreux heureusement, ont témoigné d'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 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 ont été préjudiciables au développement d'analyses solides, argumentées et pertinentes, fondées sur des critères et des outils d'analyse éprouvés.

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 qui doit être 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.

Plus largement, il était 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'analyse du dossier et la conduite de l'exposé*

Pour les dossiers de **français**, le candidat pouvait se consacrer à l'analyse des pages présentées pour observer la manière dont les contenus cognitifs étaient introduits et mis en œuvre. Prendre du recul par rapport au dossier supposait 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 que les options étaient multiples : c'est la liberté pédagogique du professeur de privilégier telle connaissance, tel savoir-faire ou telle compétence. On attendait donc un examen qui évalue comment le dossier atteignait 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 grande 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 attendaient une évaluation circonstanciée de la manière dont les séquences construisent les compétences des élèves. L'exposé ne pouvait pas se satisfaire

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 d'étude de texte 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 tel candidat montrer comment le professeur aménage voire modifie les propositions pour atteindre ses objectifs propres. Il pouvait certes sembler périlleux de manifester son désaccord avec les propositions, mais certains ont saisi les encouragements du jury qui veillait à faciliter les critiques lorsqu'elles étaient justifiées, les éléments composants les dossiers n'étant pas exempts de défauts.

Pour les dossiers de **langues et cultures de l'Antiquité**, le jury attendait du candidat qu'il présente un exposé organisé, prenant en compte le sujet. La problématique, non plaquée, mais fondée sur la spécificité du corpus, devait apparaître dans une introduction, de longueur raisonnable, qui annonçait un plan. Il importait de présenter une véritable analyse didactique des textes et documents qui étaient soumis au candidat, au regard des finalités et des modalités de l'enseignement du latin ou grec 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, tout en s'interrogeant sur la pertinence de l'appareil didactique. Tel ou tel manuel permettait-il de construire la figure du héros épique, 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 antique et française ? En d'autres termes, les choix didactiques opérés par les concepteurs du manuel témoignaient-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 étaient visés ? Quelles stratégies pédagogiques étaient mises en œuvre ? Avec quelle efficacité ? Le jury a été sensible à la manière dont les candidats ont pris en compte les choix didactiques qui ont été effectués dans les manuels ; il a su 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.

Tous les éléments qui composaient le dossier n'avaient pas le même statut. Il convenait 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'aborde 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 devait être soigneusement menée pour construire une présentation pertinente et équilibrée donnant à chaque élément la place et l'importance qui lui revient.

Les textes authentiques qui servaient de support aux activités du chapitre devaient faire l'objet d'une lecture attentive. Le candidat pouvait s'appuyer sur l'appareil didactique proposé par le manuel (ce qui était une bonne manière d'en éprouver l'efficacité) ou sur les traductions généralement fournies en annexes (sauf s'il s'agissait d'un texte très simple). Cette lecture était à mener dans une perspective didactique et devait 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 a constaté, 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, ont

hésité aussi à mettre en cause des manuels qu'ils supposaient, 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 étaient 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 convenait 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'Iliade* 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 3<sup>ème</sup> ? Le jury a su apprécier à leur juste valeur des remarques de ce genre, et plus encore, si elles étaient assorties de suggestions de correctifs à apporter ou de solutions alternatives.

Quelques candidats, en petit nombre, il est vrai, ont persisté à ignorer totalement ces enjeux et l'esprit de l'épreuve. Ces candidats se sont fourvoyés généralement dans des exposés plus proches de l'explication de texte que de l'analyse didactique attendue.

• *Les qualités pédagogiques attendues*

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.

Le jury attendait d'un futur professeur qu'il sache intéresser 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. 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.

La réussite était à la portée de tout candidat qui s'était préparé avec sérieux. Les qualités requises par l'épreuve reflétaient 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.

• *Perspectives pour conclure*

L'épreuve sur dossier a disparu du nouveau concours du CAPES 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'agit donc toujours de savoir analyser les documents proposés. En revanche, il convient désormais d'élaborer une séquence et une séance d'enseignement. Ainsi, les connaissances scientifiques sont-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 demeure 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.

**Deuxième partie : « Agir en fonctionnaire de l'Etat de façon éthique et responsable » (6 points)**

Les candidats étaient invités à présenter successivement le dossier (exposé de vingt minutes) puis la question « Agir » (dix minutes), de sorte que l'entretien permettait 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, extrait d'enquête, extrait du site Eduscol, extrait d'un ouvrage sur le métier de professeur, etc. Ce document n'était pas proposé pour faire l'objet d'une analyse littéraire, même si ses termes - clés devaient nourrir l'exposé du candidat ; il était suivi d'une question précise, invitant à bâtir une réponse qui prenne appui sur le texte proposé, sans s'y restreindre. Ce texte abordait 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 appelaient une réflexion chez tout professeur quant à la conduite qu'il doit adopter : contribution à la formation morale des élèves ; violence à l'école ; univers de l'intranet et internet ; réflexions sur la pertinence et la mise en œuvre de partenariats culturels ; place du professeur dans la construction de l'orientation, etc.

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

- Il fallait 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 étaient aisés à définir pour des candidats qui ont été 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 pouvait 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 attendait 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 devait en être familier. Le site Eduscol offre en matière de connaissance du système l'essentiel des questions théoriques et des réponses concrètes ou pratiques.
- On attendait du candidat clairvoyance et bon sens, plutôt que des réponses toutes faites. De nombreux candidats ont su 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 était réduite, ont pu n'avoir qu'une approche théorique ; l'essentiel était de montrer que l'on savait se poser de bonnes questions, et que l'on avait une idée des ressources à consulter et des personnes à solliciter afin de mieux répondre aux situations ou aux problèmes.
- On n'attendait 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 circonscrire, développer et élargir la question posée.

Voici cinq exemples de sujets proposés témoignant de la variété des documents supports.

**DEUXIEME PARTIE** « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable »

**document :**

On ne sait jamais à l'avance comment un adolescent va vivre les choses. Le même événement, la même apostrophe, marqueront l'un à jamais, mais n'auront pour l'autre aucune conséquence. Malgré cette incertitude, un adolescent ne saurait grandir s'il est protégé de tout traumatisme [...]. Une éducation programmée pour ne point traumatiser l'adolescent le réduirait au statut de rat de labyrinthe, n'ayant de choix que de basculer dans la violence ou de se laisser mourir. Mais en ces matières, il faut faire preuve de mesure. L'adulte ne peut évidemment, au prétexte de les éduquer, soumettre les adolescents dont il a la charge à des traumatismes lourds, dangereux pour leur intégrité physique ou psychologique [...] mais doit au contraire leur assurer un « espace de sécurité » qui leur permette d'apprendre et de grandir. Qui leur permette de parler alors qu'ils bredouillent, de lire alors que les textes leur font peur, de calculer alors qu'ils ne comprennent rien aux chiffres. L'Ecole n'a pas pour vocation de supprimer les traumatismes de l'apprentissage mais de les rendre supportables.

Philippe Meirieu, *Aider l'adolescent à risquer raisonnablement sa vie*, 2008

**Question :**

Vous examinerez ce document en vous interrogeant notamment sur les valeurs auxquelles il renvoie ; vous direz quelles conséquences peut en tirer un professeur.

**DEUXIEME PARTIE** « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable »

**document :**

Extrait de la Circulaire d'orientation et de préparation de la rentrée 2013, n° 2013-060 du 10-4-2013, parue au Bulletin officiel n° 15 du 11 avril 2013

#### III.4. Installer un cadre protecteur et citoyen pour les élèves et les personnels

L'École doit trouver des solutions adaptées et mesurées pour **lutter contre l'absentéisme scolaire**, dans le cadre des nouvelles conditions fixées par la loi n° 2013-108 du 31 janvier 2013 abrogeant les dispositions législatives relatives à la suspension des allocations familiales et au contrat de responsabilité parentale. Pour ce faire, l'accent devra être mis sur l'accompagnement des familles. Il s'agit d'améliorer le dialogue entre les parents d'élèves et l'ensemble de la communauté éducative, dans une approche de coéducation, et de renforcer la réactivité de tous les services dans la mise en œuvre des mesures de soutien aux parents et des mesures éducatives et pédagogiques. En cas de persistance du défaut d'assiduité, un personnel d'éducation référent sera désigné par le directeur d'école ou le chef d'établissement pour suivre les mesures mises en œuvre au sein de l'établissement d'enseignement au bénéfice de l'élève concerné.[...]

Des documents d'appui seront diffusés aux écoles et des outils proposés aux établissements du second degré afin de favoriser une réflexion sur les punitions et les sanctions, et de prévenir les exclusions.

#### Question :

Vous direz quelles réflexions vous inspire ce document ; vous vous interrogerez notamment sur la mission d'un professeur à cet égard et son action possible.

### **DEUXIEME PARTIE** « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable »

#### **document :**

Extrait de la charte de la laïcité, affichée réglementairement dans tous les établissements scolaires depuis l'automne 2013

#### Article 11

Les personnels ont un devoir de stricte neutralité : ils ne doivent pas manifester leurs convictions politiques ou religieuses dans l'exercice de leurs fonctions.

#### Article 12

Les enseignements sont laïques. Afin de garantir aux élèves l'ouverture la plus objective possible à la diversité des visions du monde ainsi qu'à l'étendue et à la précision des savoirs, aucun sujet n'est a priori exclu du questionnement scientifique et pédagogique. Aucun élève ne peut invoquer une conviction religieuse ou politique pour contester à un enseignant le droit de traiter une question au programme.

#### Question :

Vous direz quelles réflexions vous inspire ce document et vous vous interrogerez notamment sur ses implications pour un professeur de lettres.

### **DEUXIEME PARTIE** « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable »

#### **document :**

Extrait d'un article du blog du journal *Le Monde*, en date du 16 mai 2014, proposant un premier aperçu du premier rapport annuel de l'Observatoire de la laïcité, mis en place en 2013 (Stéphanie Le Bars, journaliste au journal *Le Monde*).

(<http://religion.blog.lemonde.fr/2014/05/16/des-atteintes-a-la-laicite-localisees-marginales-mais-persistantes/>).

### **Des atteintes à la laïcité localisées, marginales mais persistantes**

L'un des champs explorés par l'Observatoire concerne l'école, où le respect de la laïcité suscite des questions récurrentes. Ainsi, si la loi de mars 2004 interdisant le port de signes religieux ostentatoires dans les établissements scolaires est globalement respectée, des points de tensions persistent et demandent une « *vigilance constante* ». [...] Présentées comme « *marginales ou très localisées* », des contestations de certains enseignements persistent et, selon les remontées obtenues par l'Observatoire, concernent « *le refus de visiter des édifices religieux, de suivre un cours sur l'islam ou un cours de français utilisant comme support la Bible, de participer à une sortie à l'Institut du Monde Arabe, de chanter ou de souffler dans un instrument à vent, d'assister aux cours de natation ou d'éducation à la sexualité* ».

#### **Question :**

Quelles réflexions vous inspirent ces constats ? Dans quelle mesure concernent-ils l'enseignement d'un professeur de Lettres ?

### **DEUXIEME PARTIE** « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable »

#### **document :**

Extrait d'une interview de Jean-Louis AUDUC, (ancien directeur adjoint d'IUFM, chargé de cours à Paris X Nanterre) - *Le Café pédagogique* du 29 mars 2011

Dans le cadre des compétences professionnelles d'un enseignant définies par l'arrêté du 12 mai 2010, il est indiqué « Le professeur est conduit ...à respecter et faire respecter (...) les charges d'usage des ressources et des espaces communs ; (...) à respecter, à sensibiliser et faire respecter les droits et devoirs en matière d'usage du numérique dans la société de l'information ».

L'installation d'un ENT peut changer les relations entre l'enseignant, ses élèves et leurs familles. Le professeur peut ainsi :

- renseigner le cahier de texte, n'importe quand, depuis la salle des professeurs ou de chez lui ;
- compléter rapidement par simple copier-coller le cahier de texte des autres classes de même niveau ;
- conserver le contenu de son cahier de texte d'une année sur l'autre ;
- créer des liens vers des animations ou des simulations voire des vidéos présentes sur les sites éducatifs, sans nécessairement avoir à télécharger ces ressources.

L'ENT peut être une occasion unique de formaliser le travail collaboratif qui depuis des années est allé de soubresaut en soubresaut, de le rendre efficace en établissant des ponts disciplinaires transposables d'une classe à une autre, d'un établissement à un autre.

La mise en place d'un ENT part du principe que l'école ne s'arrête pas aux murs de l'établissement, il faut dès lors veiller à ce que chacun puisse s'approprier l'outil selon ses besoins et ses méthodes de travail.

**Question :**

Vous direz quelles réflexions vous inspire ce document et vous vous interrogerez notamment sur les implications de l'usage des ENT pour les élèves et les professeurs.

Anne ARMAND  
Gilbert GUINEZ  
Hervé PRIGENT