



Secrétariat Général

Direction générale des
ressources humaines

MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

Concours du second degré – Rapport de jury

Session 2010

Concours externe du CAPES-CAFEP

section lettres modernes

**Rapport de jury présenté par
Jean EHR SAM
Inspecteur général de l'éducation nationale
Président du jury**

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

SOMMAIRE

Sommaire

Présentation du concours

Composition du jury

Réglementation

Bilans d'admissibilité et d'admission

Sujets d'écrit

Rapport de composition française

Rapport d'étude grammaticale d'un texte antérieur à 1500

Rapport d'étude grammaticale et stylistique d'un texte postérieur à 1500

Versions de langue : traductions

Rapport d'explication française :

- **explication de texte**
- **question de grammaire**

Rapport d'épreuve sur dossier

PRÉSENTATION DU CONOURS

Pour les candidats qui s’y présentent les concours du CAPES de lettres modernes (« Certificat d’Aptitude au Professorat de l’Enseignement Secondaire ») et du CAFEP de lettres modernes (« Certificat d’Aptitude aux Fonctions d’Enseignement dans les établissements Privés du second degré sous contrat ») représentent à la fois l’aboutissement de leurs études universitaires et une projection vers leur métier futur. Fondé jusqu’à ce jour sur quatre épreuves à l’écrit, et sur trois épreuves à l’oral, ce concours exige une solide préparation universitaire et ne saurait être abordé d’une manière improvisée.

Ces exigences multiples ne doivent pas décourager les futurs candidats. Les résultats de la session de 2010 montrent que les difficultés qu’offre le concours peuvent parfaitement être surmontées par eux s’ils ont la possibilité de se préparer avec méthode aux différentes épreuves. La nouvelle maquette du concours, présentée au terme de ce préambule, s’inscrit dans une logique comparable à l’ancienne. Les compétences requises pour préparer le nouveau concours s’inscrivent dans la continuité des anciennes épreuves et sont présentées et développées dans les différents rapports d’écrit et d’oral.

La lecture du présent rapport doit donc être rétrospective (elle dresse le bilan de la session passée) et prospective : elle développe les attentes littéraires et linguistiques, scientifiques et professionnelles qui structurent le nouveau concours.

Situation du concours externe (CAPES)

Confirmant une tendance qui peut être observée depuis plusieurs années, le nombre des candidats inscrits, en 2010, était encore inférieur à ce qu’il était l’année précédente : 3879 candidats se sont inscrits, contre 3986 en 2009, 4299 en 2008, 4752 en 2007, 4922 en 2006 et 5189 en 2005. L’écart entre le nombre des candidats inscrits et le nombre des candidats présents à l’ensemble des épreuves est demeuré important, comme cela a été le cas en 2007, 2008 et 2009 et au cours des années précédentes : 2523 candidats seulement, soit 65 % des présents, contre 2902 en 2009, ont composé dans l’ensemble des épreuves, et ont pu être classés. Cette proportion de 2 présents pour 3 inscrits environ semble amplifier la déperdition au quart des années précédentes.

Les candidats de la session 2010 se sont vus proposer 710 postes, un nombre voisin de celui de la session 2009. Si l’on examine cependant le ratio entre les postes offerts et les candidats présents on constate une certaine permanence et même une situation plus favorable qu’elle ne l’était les années passées.

C’est ce que montre le tableau suivant, qui dresse un bilan chiffré de l’évolution du concours depuis 2000, en indiquant le nombre des candidats qui se sont présentés, le nombre des postes offerts, ainsi que les barres d’admission et d’admissibilité.

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Postes	1030	1160	1336	1365	1153	1364	980	980	750	750	710
Inscrits	7523	6952	6092	5508	5098	5189	4922	4752	4299	3986	3879
Classés	5845	5513	4975	4123	3827	3878	3425	3329	3168	2902	2523
Admissibles	1995	2124	2421	2554	2300	2531	2158	2147	1679	1681	1597
Barre d’admissibilité	8	7,83	7	6	6,33	6,25	6,25	6,33	6,92	6,75	6,33
Barre d’admission	8,87	8,67	8,16	7,63	8,21	8,21	8,71	8,75	8,92	8,88	9

En 2010, avec une barre pour l’admissibilité qui a été fixée à 6.33, il a été possible de déclarer admissibles 1597 candidats.

En plaçant la barre d'admission à 9, il a été possible de déclarer admis 710 candidats : tous les postes proposés ont été pourvus.

Les résultats de l'admissibilité ainsi que ceux de l'admission sont comparables à ceux des années antérieures. Les candidats admis obtiennent tous des notes moyennes supérieures à 11 dans les deux épreuves de l'oral les plus coefficientées (l'explication de texte et l'épreuve sur dossier), et des moyennes proches de 9 dans les principales épreuves de l'écrit. Les candidats classés en tête de liste ont été reçus avec des moyennes très élevées (supérieures à 17/20).

Situation du concours d'accès aux listes d'aptitude de l'enseignement privé (CAFEP)

La tendance globale au CAFEP est sensiblement différentes cette année, en raison de l'élévation importante des postes mis au concours. 659 candidats se sont inscrits à la session 2010 contre 694 en 2009, 772 en 2008 ; candidats seulement ont composé 389 452 candidats seulement ont composé dans l'ensemble des épreuves et ont pu être classés, contre 452 candidats en 2009, 482 en 2008.

La nouveauté pour cette session se situe dans le nombre de postes mis au concours : 200, soit plus du double qu'en 2009 (74).

Avec une barre pour l'admissibilité fixée à 6, il a été possible de déclarer 233 admissibles. Placée à 8, la barre d'admission a permis de proposer 122 postes (ou contrats d'enseignement) ; tous les postes n'ont donc pas été pourvus.

Comme au CAPES, les candidats admis ont des moyennes voisines ou supérieures à 10 dans les deux principales épreuves de l'oral et voisines de 8,5 à l'écrit ; les meilleurs candidats sont reçus avec des moyennes très élevées.

Évaluation des candidats

- À l'issue des épreuves de l'écrit, toutes les copies sont anonymées à l'aide d'un code barre. Conformément à la règle en vigueur dans les concours nationaux, elles font l'objet d'une double correction. Transmises telles quelles d'un correcteur à l'autre, elles ne comportent aucune appréciation manuscrite. En s'adressant aux services de la DPE (72, rue Régnault, 75243 Paris Cedex 13), les candidats qui le souhaiteraient peuvent éventuellement demander l'envoi d'un double de leurs copies, mais ils ne pourront lire sur ces documents aucune annotation.
- Lors de la correction des épreuves de l'écrit, comme dans le déroulement de l'oral, rien ne distingue les candidats du CAFEP de ceux du CAPES. Les deux groupes de candidats forment un même ensemble.
- Tous les candidats reçoivent communication de leurs notes, y compris les candidats éliminés¹. Le jury n'est pas en mesure de communiquer aux candidats les appréciations de leurs correcteurs ou, pour les admissibles, les observations des commissions d'oral : c'est le rapport qui tient lieu de compte rendu.
- Le jury souhaite avant tout valoriser les aspects positifs des prestations fournies. C'est dans cette intention qu'il utilise aussi largement que possible l'éventail des notes qui se trouve à sa disposition, en particulier dans l'évaluation des épreuves de l'oral.
- À l'écrit comme à l'oral, les notes qui sont attribuées font l'objet de procédures d'harmonisation rigoureuses visant à assurer l'équité entre les groupes de correcteurs ou entre les différentes commissions.

¹ Sont éliminés les candidats qui sont absents à une épreuve, ont remis une copie blanche ou ont obtenu une copie notée 0.

Les tableaux qui suivent présentent les moyennes des notes qu'ont obtenues les candidats de la session **2010** dans les différentes épreuves de l'écrit et de l'oral.

Écrit du CAPES

	Inscrits	Présents	Admissibles	Moyenne des présents	Moyenne des admissibles
Composition française	3879	2583	1597	7,28	9,23

	Inscrits	Présents	Admissibles	Moyenne des présents	Moyenne des admissibles
Ancien français	3879	2560	1597	7,02	8,89
Français moderne	3879	2562	1597	7,14	8,80
Versions de langues	3879	2539	1597	9,53	11,35

Écrit du CAFEP

	Inscrits	Présents	Admissibles	Moyenne des présents	Moyenne des admissibles
Composition française	659	409	233	7,08	8,49

	Inscrits	Présents	Admissibles	Moyenne des présents	Moyenne des admissibles
Ancien français	659	398	233	6,33	8,42
Français moderne	659	397	233	6,76	8,47
Versions de langues	659	389	233	8,51	10,52

Oral du CAPES

	Admissibles	Présents	Admis	Moyenne des présents	Moyenne des admis
Explication de texte	1640	1579	710	8,10	11,08
Épreuve sur dossier	1640	1571	710	8,24	11,26
Oraux de langues	1640	1575	710	9,83	11,83

Oral du CAFEP

	Admissibles	Présents	Admis	Moyenne des présents	Moyenne des admis
Explication de texte	233	228	122	7,18	9,63
Épreuve sur dossier	233	228	122	8,32	10,98
Oraux de langues	233	228	122	8,91	10,34

Choix des langues

Langues 2010	CAPES CAFEP confondus
<i>Candidats présents</i>	<i>1873</i>
Anglais	856
Latin	469
Espagnol	263
Allemand	131
Italien	83
Occitan	17
Arabe	8
Portugais	13
Russe	5
Roumain	10
Grec moderne	1
Polonais	2
Grec ancien	7
Catalan	1
Néerlandais	0
Tchèque	2
Chinois	2
Suédois	0
Hébreu	2
Danois	0
Norvégien	1

Organisation des épreuves

- Les résultats de l'admissibilité et de l'admission sont donnés par l'intermédiaire d'Internet, sur le site PUBLINET. La date prévue pour leur communication est purement indicative. Il peut arriver qu'elle soit retardée pour des raisons techniques liées à la complexité des données informatisées qui doivent être transmises.
- Les admissibles reçoivent une convocation pour une réunion préparatoire qui a lieu en fin d'après-midi, la veille de leur première journée d'oral. Cette réunion est d'une grande importance : elle permet aux candidats de recevoir toutes les informations utiles sur le déroulement des épreuves qu'ils passeront au cours des deux jours qui suivront.
- La complexité de l'organisation de l'oral interdit le déplacement de la date de convocation pour des motifs de convenance personnelle. Seules peuvent être admises des raisons d'ordre médical, justifiées par un certificat établi par un médecin. Les candidats qui pourraient faire valoir de telles raisons sont priés de se faire connaître le plus tôt possible en écrivant aux services de la DPE, de préférence avant que ne soit rendue publique la liste des admissibles.
- L'oral se déroule sur deux journées. Au cours de la première journée, les candidats passent l'épreuve d'explication de texte et l'épreuve de langue ; le lendemain, ils passent l'épreuve sur dossier. Dans les salles de préparation, ils ont le plus souvent à leur disposition les dictionnaires suivants : des exemplaires du *Robert 1* et du *Robert 2*, ainsi que quelques exemplaires du *Littré*, pour l'explication de texte et l'épreuve sur dossier ; uniquement des dictionnaires latin-français, grec-français, ainsi que des dictionnaires de catalan, pour l'épreuve de langue.
- L'épreuve de langue comporte vingt et une options qui offrent le choix entre dix-neuf langues vivantes (anglais, allemand, espagnol, italien, portugais, russe, polonais, arabe, roumain, chinois, danois, hébreu, néerlandais, norvégien, suédois, tchèque, catalan, grec moderne, occitan-langue d'oc) et deux langues anciennes (latin et grec). Il est possible de retenir pour l'oral une option différente de celle qui a été prise à l'écrit. Mais ce choix ne peut, en aucun cas, être décidé au dernier moment : il doit avoir été clairement indiqué au moment de l'inscription au concours. – En 2009 les options les plus largement choisies ont été l'anglais, le latin, l'espagnol, l'allemand et l'italien. Le tableau qui suit montre quelle a été la répartition de ces choix, à l'oral des deux concours.

Session 2010-2011

Lors de la prochaine session, les épreuves seront organisées en novembre pour l'écrit (vraisemblablement les 9 et 10 novembre) ; l'oral se déroulera au lycée Paul-Louis Courier de Tours, à partir de la mi-juin.

Un nouveau dispositif réglementaire, publié au J.O. du 6 janvier 2010, fixe les épreuves du futur concours :

A. EPREUVES D'ADMISSIBILITE

1 ° Composition française :

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

Cette épreuve porte sur les éléments de culture littéraire approfondie, fondée sur des lectures

nombreuses et variées et nourrie de solides connaissances liées aux genres, à l'histoire littéraire, à l'histoire des idées et des formes, mais aussi aux questions d'esthétique et de poétique, de création, de réception et d'interprétation des œuvres.

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

Durée : six heures; coefficient 3.

2° Etude grammaticale de textes de langue française:

L'épreuve, notée sur 20, porte sur deux textes, l'un de français moderne ou contemporain, l'autre d'ancien ou de moyen français et se compose de trois ensembles de questions.

a) Histoire de la langue (7 points) : son objectif est de contrôler la compétence des candidats dans les domaines principaux de l'analyse linguistique diachronique.

Les questions posées à partir du texte d'ancien ou de moyen français invitent prioritairement les candidats à :

- justifier une traduction partielle du texte ;
- rendre compte de certaines formes et constructions du français médiéval requérant des connaissances de base en phonétique, morphologie, syntaxe et lexicologie;
- éclairer leur réflexion sur la langue médiévale par des faits observables au cours de l'évolution du français.

Le nombre de questions peut varier en fonction du texte proposé.

b) Etude synchronique du texte de français moderne ou contemporain (7 points) : son objectif est de contrôler la compétence des candidats dans les domaines principaux de l'analyse linguistique: orthographe, lexicologie, morphologie, syntaxe, sémantique.

Le nombre de questions peut varier en fonction du texte proposé.

e) Etude stylistique du texte de français moderne ou contemporain (6 points). L'étude peut être orientée par un libellé qui en précise l'objet. Elle peut porter, par exemple, sur un fait de style précisément signalé aux candidats pour leur permettre d'en conduire l'analyse méthodique (formes et enjeux), ou sur un marquage global (relevant des registres ou de contraintes génériques).

Durée : cinq heures ; coefficient : 3.

B. EPREUVES D'ADMISSION

1 ° Leçon portant sur les programmes des classes de collège et de lycée :

Durée de la préparation: trois heures; durée de l'épreuve: une heure (exposé: quarante minutes; entretien: vingt minutes) ; coefficient 3.

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

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

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

Première partie : (Présentation n'excédant pas vingt minutes ; entretien avec le jury : vingt minutes.)

L'épreuve permet au candidat de montrer :

- sa culture littéraire, linguistique et professionnelle ;

- sa connaissance des contenus d'enseignement et des programmes de la discipline concernée ;
- sa réflexion sur l'histoire et les finalités de cette discipline et sur ses relations avec les autres disciplines.

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

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

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

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

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

Remerciements.

L'organisation du concours a bénéficié, en 2009 du soutien que lui ont apporté les services du rectorat de l'Académie d'Orléans-Tours. Que Monsieur le Recteur de l'Académie d'Orléans-Tours ainsi que les responsables de l'administration rectorale trouvent ici l'expression de nos remerciements les plus chaleureux.

Les épreuves orales d'admission se sont déroulées dans d'excellentes conditions matérielles au lycée Paul-Louis Courier, qui accueillait le concours pour la sixième année consécutive. Que M. le Proviseur du lycée Paul-Louis Courier et son équipe administrative reçoivent l'expression de notre gratitude et de notre reconnaissance.

Jean EHRSAM

COMPOSITION DU JURY

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

Le ministre de l'Éducation nationale, porte-parole du Gouvernement

- Vu l'arrêté du 24 juin 2009 autorisant au titre de l'année 2010 l'ouverture du concours externe de recrutement de professeurs certifiés stagiaires en vue de l'obtention du certificat d'aptitude au professorat du second degré (CAPES),
- Vu l'arrêté du 24 juin 2009 autorisant au titre de l'année 2010 l'ouverture du concours d'accès à une liste d'aptitude en vue de l'obtention du certificat d'aptitude aux fonctions de maître ou de documentaliste dans les classes du second degré sous contrat correspondant au concours externe du CAPES (CAFEP-CAPES),
- Vu l'arrêté du 3 juillet 2009 désignant les présidents des jurys des concours externes du CAPES et des CAFEP-CAPES ouverts au titre de la session 2010,
- Vu les propositions du président de jury,

ARRETE

Article 1 : Le jury du concours externe du CAPES et du CAFEP-CAPES, section lettres modernes est constitué comme suit pour la session 2010 :

Président

M. Jean EHRSAM
Inspecteur général de l'éducation nationale

Académie DE PARIS

Vice-Présidents

Mme Françoise CARMIGNANI
Professeur de chaire supérieure

Académie DE VERSAILLES

M. Jean-Louis CHISS
Professeur des universités

Académie DE PARIS

Mme Joëlle JEAN
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Académie DE TOULOUSE

M. Dominique WILLE
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Académie DE STRASBOURG

Secrétaire Général

M. Marc ROBERT
Professeur de chaire supérieure

Académie DE PARIS

Membres du jury

Mme Isabelle ALBERTINI
Professeur agrégé

Académie DE NICE

Mme Eléonore ANDRIEU
Maître de conférences des universités

Académie DE BORDEAUX

Mme Françoise ARGOD-DUTARD
Professeur des universités

Académie DE BORDEAUX

M. Gilles BARDY
Maître de conférences des universités

Académie D' AIX-MARSEILLE

Mme Hélène BATY-DELANDE
Professeur agrégé

Académie DE VERSAILLES

Mme Sarah BAUELLE-MICHELS
Maître de conférences des universités

Académie DE LILLE

M. Thomas BEAUFILS
Maître de conférences des universités

Académie DE LILLE

M. Christian BELIN
Professeur des universités

Académie DE MONTPELLIER

M. Jean-Louis BENOIT
Maître de conférences des universités

Académie DE RENNES

M. Amaud BERNADET
Maître de conférences des universités

Académie DE BESANCON

M. Olivier BERTRAND
Maître de conférences des universités

Académie DE GRENOBLE

Mme Katarzyna BESSIERE
Professeur agrégé

Académie DE PARIS

Mme Béatrice BIJON
Maître de conférences des universités

Académie DE LYON

Mme Hélène BIU
Maître de conférences des universités

Académie DE PARIS

Mme Laure BLANC-HALEVY
Professeur agrégé

Académie DE VERSAILLES

M. Bruno BLANCKEMAN
Professeur des universités

Académie DE PARIS

Mme Marie BOMMIER-NEKROUF
Professeur de chaire supérieure

Académie DE LILLE

Mme Steluta Ramona BORDEI-BOCA
Maître de conférences des universités

Académie DE DIJON

M. Sébastien BOST
Professeur agrégé

Académie D' ORLEANS-TOURS

Mme Bérengère BOUARD
Professeur certifié

Académie DE RENNES

Mme Marianne BOUCHARDON
Maître de conférences des universités

Académie DE ROUEN

M. Christophe BOUCHOUCHA
Professeur agrégé

Académie DE STRASBOURG

Mme Hélène BOUGET
Maître de conférences des universités

Académie DE RENNES

Mme Carine BOUILLOT
Professeur agrégé

Académie DE VERSAILLES

Mme Véronique BOULHOL Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE VERSAILLES
Mme Sylvie BOURDELEIX Professeur certifié	Académie DE PARIS
Mme Martine BREUILLOT Maître de conférences des universités	Académie DE STRASBOURG
Mme Anne BROCKMEIER Professeur agrégé	Académie DE VERSAILLES
M. Alain BRUNN Professeur agrégé	Académie DE VERSAILLES
Mme Elodie BURLE-ERRECADE Maître de conférences des universités	Académie D' AIX-MARSEILLE
M. Vigor CAILLET Professeur de chaire supérieure	Académie DE PARIS
Mme Sandra CAPITANI Professeur agrégé	Académie DE NICE
Mme Anne CASSOU-NOGUES Professeur agrégé	Académie DE CRETEIL
Mme Marie-Madeleine CASTELLANI Professeur des universités	Académie DE LILLE
M. Bruno CAZAURAN Professeur de chaire supérieure	Académie DE PARIS
M. Dominique Pierre CHALOT Professeur certifié	Académie DE TOULOUSE
Mme Mary CHALOT-CAPLAN Professeur agrégé	Académie DE TOULOUSE
Mme Florence CHAPIRO Professeur agrégé	Académie DE CRETEIL
M. Yves CHASTAGNARET Professeur agrégé	Académie DE VERSAILLES
M. François CHATELAIN Professeur agrégé	Académie DE VERSAILLES
Mme Nelly CHOCHILLON Professeur de chaire supérieure	Académie DE VERSAILLES
Mme Adriana COEHLO-FLORENT Maître de conférences des universités	Académie DE CRETEIL
Mme Martine COLMARS Professeur agrégé	Académie DE NICE
Mme Mathilde CORTEY-LEMAIRE Professeur agrégé	Académie DE VERSAILLES
Mme Anne COUDREUSE Maître de conférences des universités	Académie DE CRETEIL
Mme Nathalie CROS Professeur agrégé	Académie D' ORLEANS-TOURS
Mme Nathalie DAUVOIS Professeur des universités	Académie DE PARIS
Mme Sophie DAVID Professeur agrégé	Académie DE TOULOUSE
Mme Cécile DE BARY Maître de conférences des universités	Académie DE NICE

Mme Cécile DE BIGAULT DE CAZANOVE Professeur agrégé	Académie DE PARIS
M. Damien DE CARNE Maître de conférences des universités	Académie DE NANCY-METZ
Mme Marie-Aude DE LANGENHAGEN Professeur agrégé	Académie DE LYON
Mme Fabienne DECUP Professeur de chaire supérieure	Académie DE STRASBOURG
M. Bertrand DEGOTT Maître de conférences des universités	Académie DE BESANCON
Mme Brigitte DEL CASTILLO Professeur agrégé	Académie DE LILLE
Mme Dominique DENES Maître de conférences des universités	Académie DE NANCY-METZ
Mme Christine DERONNE Maître de conférences des universités	Académie DE NANCY-METZ
Mme Isabelle DIDIER Professeur agrégé	Académie DE STRASBOURG
Mme Marie DOLLE-COSNEFROY Professeur des universités	Académie D' AMIENS
M. Georges DRUMEAUX Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE LA GUADELOUPE
Mme Véronique DUCHE-GAVET Professeur des universités	Académie DE BORDEAUX
Mme Geneviève DUCROS Professeur agrégé	Académie DE BORDEAUX
M. Julien DUFOUR Maître de conférences des universités	Académie DE STRASBOURG
M. Pierre DURAND Professeur agrégé	Académie DE MONTPELLIER
M. Bruno DURIER Professeur agrégé	Académie DE LILLE
M. Patrick DUVAL Maître de conférences des universités	Académie DE NANCY-METZ
M. Jacques DUVERNET Professeur de chaire supérieure	Académie DE PARIS
M. François EMION Maître de conférences des universités	Académie DE PARIS
Mme Béatrice ENJALRAN-CABOT Professeur agrégé	Académie D' AIX-MARSEILLE
Mme Laurence ESCUDE Professeur agrégé	Académie DE TOULOUSE
M. Marc EVEN Professeur de chaire supérieure	Académie DE LILLE
Mme Valérie FASSEUR Maître de conférences des universités	Académie DE BORDEAUX
Mme Nathalie FAURE Professeur certifié	Académie DE BORDEAUX
Mme Isabelle FELICI Professeur des universités	Académie DE MONTPELLIER

Mme Christine FERLAMPIN-ACHER Professeur des universités	Académie DE RENNES
Mme Françoise FEUGEAS Professeur agrégé	Académie D' ORLEANS-TOURS
Mme Frédérique FOUASSIER Maître de conférences des universités	Académie D' ORLEANS-TOURS
M. Jean-Marie FOURNIER Maître de conférences des universités	Académie DE PARIS
Mme Rosa Maria FREJAVILLE Maître de conférences des universités	Académie DE LYON
M. Fabrice GALTIER Maître de conférences des universités	Académie DE MONTPELLIER
Mme Florence GARAMBOIS-VASQUEZ Maître de conférences des universités	Académie DE LYON
Mme Nathalie GONNARD Professeur agrégé	Académie DE VERSAILLES
Mme Julie GRANDHAYE Professeur agrégé	Académie DE LYON
M. Gérard GROS Professeur des universités	Académie D' AMIENS
M. Antoine GUEMY Maître de conférences des universités	Académie DE LILLE
Mme Joëlle GUILLOT Professeur agrégé	Académie DE VERSAILLES
Mme Morgan GUYVARCH Professeur agrégé	Académie DE RENNES
M. Patrick HAEM Professeur agrégé	Académie DE LILLE
Mme Jacqueline HAMRIT Professeur agrégé	Académie DE LILLE
M. Julien HARANG Professeur agrégé	Académie DE CRETEIL
Mme Camille HEMARD Professeur agrégé	Académie DE VERSAILLES
Mme Sandrine HERICHE PRADEAU Maître de conférences des universités	Académie DE PARIS
M. Abdelaziz HILAL Professeur agrégé	Académie DE POITIERS
Mme Dagmar HOBZOVA Maître de conférences des universités	Académie DE PARIS
M. John HOLSTEAD Professeur agrégé	Académie DE PARIS
M. Denis HUE Professeur des universités	Académie DE RENNES
M. Jean-Claude HUGON Professeur agrégé	Académie DE MONTPELLIER
M. Aurélien HUPE Professeur agrégé	Académie DE CRETEIL
M. Mathieu JACOTOT Professeur agrégé	Académie DE NANCY-METZ

Mme Danielle JAINES Professeur agrégé	Académie DE NICE
M. Patrick JEAN Professeur agrégé	Académie DE TOULOUSE
M. Jean-Luc JOLY Professeur agrégé	Académie DE PARIS
Mme Véronique JOUBERT-FOUILLADE Professeur agrégé	Académie DE GRENOBLE
M. Philippe JOUSSET Professeur des universités	Académie D' AIX-MARSEILLE
Mme Marie-Ange JULIA Professeur agrégé	Académie DE PARIS
Mme Nathalie KOBLE Maître de conférences des universités	Académie DE PARIS
Mme Sophie LABATUT Professeur agrégé	Académie DE PARIS
Mme Miren LACASSAGNE Maître de conférences des universités	Académie DE REIMS
M. Daniel LACROIX Professeur des universités	Académie DE TOULOUSE
Mme Hélène LAPLACE-CLAVERIE Professeur des universités	Académie D' AIX-MARSEILLE
Mme Nadine LARROUQUET Professeur agrégé	Académie DE VERSAILLES
M. Guy LATRY Professeur des universités	Académie DE BORDEAUX
Mme Lélia LE BRAS Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE NANTES
Mme Frédérique LE NAN Maître de conférences des universités	Académie DE NANTES
M. Marc LE PERSON Professeur des universités	Académie DE LYON
Mme Odile LECLERCQ Maître de conférences des universités	Académie D' AIX-MARSEILLE
Mme Stéphanie LECOMPTE Professeur agrégé	Académie D' ORLEANS-TOURS
M. Eric LECOMTE Professeur agrégé	Académie DE NANTES
Mme Catherine LEGEAY-GUILLON Professeur agrégé	Académie DE PARIS
Mme Monique LEONARD Professeur des universités	Académie DE NICE
M. Jean-Baptiste LEPETZ Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE POITIERS
M. Olivier LEPLATRE Professeur des universités	Académie DE LYON
M. Daniel LEQUETTE Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE LILLE
Mme Annick LETY Professeur agrégé	Académie DE PARIS

M. Yanru LI Professeur agrégé	Académie DE PARIS
Mme Isabelle LILLO Professeur agrégé	Académie DE VERSAILLES
M. Jonas LOFSTROM Maître de conférences des universités	Académie DE RENNES
M. Patrick LONGUET Maître de conférences des universités	Académie DE GRENOBLE
Mme Lydie LOUISON Maître de conférences des universités	Académie DE LYON
M. Pascal MAILLARD Professeur agrégé	Académie DE STRASBOURG
Mme Il-II MALIBERT-YATZIV Maître de conférences des universités	Académie DE CRETEIL
M. Pierre MANEN Maître de conférences des universités	Académie DE LYON
Mme Rosa MARQUESAN Professeur certifié	Académie DE STRASBOURG
Mme Nadège MARSALEIX Maître de conférences des universités	Académie DE REIMS
Mme Sylvie MARTIN Professeur des universités	Académie DE LYON
Mme Corinne MARTINON-DESHORS Professeur agrégé	Académie DE VERSAILLES
Mme Dominique MASSONNAUD Maître de conférences des universités	Académie DE GRENOBLE
M. Claude MAURON Professeur des universités	Académie D' AIX-MARSEILLE
Mme Véronique MERIEUX Maître de conférences des universités	Académie DE NICE
Mme Marie-Lucile MILHAUD Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE NICE
M. Didier MULLER Professeur de chaire supérieure	Académie DE PARIS
Mme Françoise MÄHL Professeur agrégé	Académie DE NICE
M. Frédéric NAU Professeur agrégé	Académie DE PARIS
Mme Catherine NICOLAS Maître de conférences des universités	Académie DE MONTPELLIER
M. Pierre NOBEL Professeur des universités	Académie DE STRASBOURG
M. Jean-Louis NOEL Professeur certifié	Académie DE CAEN
M. Laurent OLLIER Professeur agrégé	Académie DE CRETEIL
Mme Muriel OTT Professeur des universités	Académie DE STRASBOURG
Mme Rachel PAGES Professeur agrégé	Académie DE MONTPELLIER

Mme Rosalba PAGES I MONTANER Professeur certifié	Académie DE MONTPELLIER
Mme Sophie PAILLOUX RIGGI Professeur agrégé	Académie DE VERSAILLES
Mme Hélène PERIN Professeur agrégé	Académie D' ORLEANS-TOURS
M. Gérard PETIT Maître de conférences des universités	Académie DE VERSAILLES
M. Julien PIAT Maître de conférences des universités	Académie DE GRENOBLE
Mme Christine PIGNE Professeur agrégé	Académie DE POITIERS
M. Rémy POIGNAULT Professeur des universités	Académie DE CLERMONT-FERRAND
Mme Viviane POINT Professeur certifié	Académie DE CRETEIL
M. Fabrice POLI Maître de conférences des universités	Académie DE DIJON
M. Jean-Michel POTTIER Maître de conférences des universités	Académie DE REIMS
M. Didier POURQUIE Professeur agrégé	Académie DE BORDEAUX
M. Michel QUEREUIL Professeur des universités	Académie DE CLERMONT-FERRAND
Mme Valérie RABY Maître de conférences des universités	Académie DE PARIS
M. Frédéric RAIMBAULT Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie D' ORLEANS-TOURS
M. Vital RAMBAUD Professeur agrégé	Académie DE PARIS
Mme Catherine RAUCY Professeur de chaire supérieure	Académie D' AMIENS
Mme Nicole RIFFAULT Professeur agrégé	Académie DE PARIS
Mme Annie RIZK Professeur agrégé	Académie DE CRETEIL
M. Jean-François SABLAYROLLES Professeur des universités	Académie DE CRETEIL
M. Dan SAVATOVSKY Professeur des universités	Académie DE DIJON
Mme Françoise SAVINE Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE VERSAILLES
Mme Kinga SIATOWSKA-CALLEBAT Professeur agrégé	Académie DE PARIS
M. Pierre SIVAN Professeur agrégé	Académie DE PARIS
Mme Stéphanie SMADJA Maître de conférences des universités	Académie DE PARIS
Mme Aurélia SORT Professeur agrégé	Académie DE NANCY-METZ

Mme Olga SPEVAK Maître de conférences des universités	Académie DE TOULOUSE
M. Michel STAUB Professeur de chaire supérieure	Académie DE STRASBOURG
Mme Valérie STEMMER Professeur agrégé	Académie DE LILLE
M. Daniel STISSI Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE CRETEIL
Mme Muriel TENNE Professeur agrégé	Académie DE VERSAILLES
M. Ludovic THIVOLLE Professeur certifié	Académie DE MONTPELLIER
Mme Mathilde THOREL Maître de conférences des universités	Académie D' AIX-MARSEILLE
Mme Orly TOREN-PORTE Professeur agrégé	Académie DE PARIS
Mme Myriam TSIMBIDY Maître de conférences des universités	Académie DE ROUEN
M. Pascal VALLAT Professeur de chaire supérieure	Académie D' ORLEANS-TOURS
M. Jean-Claude VALLECALLE Professeur des universités	Académie DE LYON
Mme Martine VANDOORNE Professeur certifié	Académie DE PARIS
Mme Anne VASAK-CHAUVET Maître de conférences des universités	Académie DE POITIERS
Mme Sophie VASSILAKI Professeur des universités	Académie DE PARIS
M. Thierry VICTORIA Professeur agrégé	Académie DE POITIERS
Mme Florence VIDAL Professeur agrégé	Académie DE VERSAILLES
Mme Sophie VIGE Professeur agrégé	Académie D' ORLEANS-TOURS
Mme Céline VINCENELLI Professeur agrégé	Académie DE NICE
M. Patrick VOISIN Professeur de chaire supérieure	Académie DE BORDEAUX
M. Jacques-Henri WAGNER Professeur des universités	Académie DE CLERMONT-FERRAND
Mme Myriam WHITE-LE GOFF Maître de conférences des universités	Académie DE LILLE
M. Alexandre WINKLER Professeur agrégé	Académie DE VERSAILLES
M. Ilias YOCARIS Maître de conférences des universités	Académie DE NICE
Mme Ghislaine ZANEBONI Professeur agrégé	Académie DE NICE
M. David ZEMMOUR Professeur agrégé	Académie DE VERSAILLES

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

Paris, le 02 février 2010

Pour le ministre de l'Éducation nationale,
porte-parole du Gouvernement, et par délégation,
le Sous-Directeur du recrutement



Philippe SANTANA

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

Le ministre de l'Éducation nationale, porte-parole du Gouvernement

- Vu l'arrêté du 24 juin 2009 autorisant au titre de l'année 2010 l'ouverture du concours externe de recrutement de professeurs certifiés stagiaires en vue de l'obtention du certificat d'aptitude au professorat du second degré (CAPES),
- Vu l'arrêté du 24 juin 2009 autorisant au titre de l'année 2010 l'ouverture du concours d'accès à une liste d'aptitude en vue de l'obtention du certificat d'aptitude aux fonctions de maître ou de documentaliste dans les classes du second degré sous contrat correspondant au concours externe du CAPES (CAFEP-CAPES),
- Vu l'arrêté du 3 juillet 2009 désignant les présidents des jurys des concours externes du CAPES et des CAFEP-CAPES ouverts au titre de la session 2010,
- Vu l'arrêté du 2 février 2010 nommant le jury du concours externe du CAPES et du CAFEP-CAPES, section lettres modernes à la session 2010,
- Vu les propositions du président de jury,

ARRETE

Article 1 : Les dispositions de l'arrêté susvisé en date du 2 février 2010 sont modifiées comme suit :

Au lieu de :

Mme Brigitte DEL CASTILLO, Académie de Lille
Professeur agrégé

Lire :

Mme Nadia CHESNAIS, Académie de Paris
Professeur certifié

Mme Claudina COREL, Académie de Paris
Professeur certifié

Mme Dominique DERNIER, Académie de Paris
Professeur de chaire supérieure

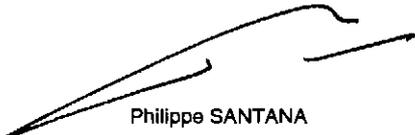
M Stéphane DORMOY, Académie de Paris
Professeur agrégé

Mme Gladie VIGUE, Académie de Nantes
Professeur agrégé

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

Paris, le 04 février 2010

Pour le ministre de l'Éducation nationale,
porte-parole du Gouvernement, et par délégation,
le Sous-Directeur du recrutement



Philippe SANTANA

RÉGLEMENTATION

ÉPREUVES DU CONCOURS EXTERNE DU CAPES

SECTION LETTRES MODERNES

(Arrêtés des 19 septembre 1991, 23 juin 1992, 10 juillet 1992, 3 août 1993, 27 octobre 1993, 2 mars 1994, 21 juin 1994, 22 septembre 1994, 27 avril 1995, 15 novembre 1996, 4 septembre 1997, 11 septembre 1998, 18 mai 1999, 15 septembre 1999, 10 juillet 2000, 2 août 2000, 31 janvier 2001 et 9 février 2001)

a) Epreuves écrites d'admissibilité

1. Composition française (durée : six heures ; coefficient : 6).
2. Etude grammaticale d'un texte français antérieur à 1500 (durée : deux heures trente minutes ; coefficient 2).
3. Etude grammaticale et stylistique d'un texte de langue française postérieur à 1500 (durée deux heures trente minutes ; coefficient 2).
4. Version dans l'une des langues suivantes, au choix du candidat formulé lors de son inscription : latin, grec, allemand, anglais, arabe, chinois, danois, espagnol, grec moderne, hébreu, italien, néerlandais, norvégien, polonais, portugais, roumain, russe, suédois, tchèque, catalan, occitan - langue d'oc (durée : quatre heures ; coefficient : 2).

Version en langue ancienne : l'usage d'un dictionnaire latin-français, français-latin, grec-français et français-grec est autorisé.

Version en langue vivante (y compris le catalan) : l'usage d'un dictionnaire unilingue dans la langue choisie est autorisé. Pour les options : arabe, chinois, hébreu et polonais, l'usage d'un dictionnaire bilingue est autorisé, en plus du dictionnaire unilingue. Pour l'option occitan-langue d'oc, l'usage d'un dictionnaire bilingue est autorisé.

b) Epreuves orales d'admission

1. Explication française suivie d'un entretien avec le jury (durée de la préparation : deux heures ; durée de l'épreuve : une heure ; coefficient : 5).
2. Commentaire d'un texte dans l'une des langues suivantes, au choix du candidat formulé lors de son inscription : latin, grec, allemand, anglais, arabe, chinois, danois, espagnol, grec moderne, hébreu, italien, néerlandais, norvégien, polonais, portugais, roumain, russe, suédois, tchèque, catalan, occitan-langue d'oc (durée de la préparation : 1 heure ; durée de l'épreuve : trente minutes ; coefficient : 2).
3. Epreuve sur dossier.
Cette épreuve comporte un exposé suivi d'un entretien avec les membres du jury. Elle prend appui sur des documents proposés par le jury. Elle permet au candidat de démontrer :
 - qu'il connaît les contenus d'enseignement et les programmes de la discipline au collège et au lycée ;
 - qu'il a réfléchi aux finalités et à l'évolution de la discipline ainsi que sur les relations de celle-ci aux autres disciplines ;

- qu'il a réfléchi à la dimension civique de tout enseignement et plus particulièrement de celui de la discipline dans laquelle il souhaite exercer ;
- qu'il a des aptitudes à l'expression orale, à l'analyse, à la synthèse et à la communication ;
- qu'il peut faire état de connaissances élémentaires sur l'organisation d'un établissement scolaire du second degré.

Durée de la préparation : deux heures ; durée de l'épreuve : une heure (exposé : trente minutes ; entretien : trente minutes) ; coefficient 5.

Le programme des épreuves du concours est publié au *Bulletin officiel* du ministère de l'Education nationale.

[Extrait du *BOEN* n°37 du 23 octobre 1997, p. 2616]

À compter de la session 1998, l'épreuve sur dossier aura un objectif supplémentaire : elle devra permettre de déceler que les candidats ont réfléchi à la dimension civique de tout enseignement et plus particulièrement de celui de la discipline dans laquelle ils souhaitent exercer.

DOSSIER STATISTIQUE

Bilan de l'admissibilité

Concours EBE CAPES EXTERNE

Section / option 0202E LETTRES MODERNES

Nombre de candidats inscrits : 3879
Nombre de candidats non éliminés : 2523 Soit : 65.04 % des inscrits.

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

Nombre de candidats admissibles : 1597 Soit : 63.30 % des non éliminés.

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité

Moyenne des candidats non éliminés : 07.65 / 2 (soit une moyenne coefficientée de : 0091.80)

Moyenne des candidats admissibles : 09.45 / 2 (soit une moyenne coefficientée de : 0113.44)

Rappel

Nombre de postes : 710

Barre d'admissibilité : 06.33 / 20 (soit un total coefficienté de : 0076.00)

(Total des coefficients des épreuves d'admissibilité : 12)

Bilan de l'admissibilité

Concours EBF CAFEP CAPES-PRIVE

Section / option 0202E LETTRES MODERNES

Nombre de candidats inscrits : 659
Nombre de candidats non éliminés : 389 Soit : 59.03 % des inscrits.

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

Nombre de candidats admissibles : 233 Soit : 59.90 % des non éliminés.

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité

Moyenne des candidats non éliminés : 07.25 / 2 (soit une moyenne coefficientée de : 0087.00)

Moyenne des candidats admissibles : 09.31 / 2 (soit une moyenne coefficientée de : 0111.74)

Rappel

Nombre de postes : 200

Barre d'admissibilité : 06.00 / 20 (soit un total coefficienté de : 0072.00)

(Total des coefficients des épreuves d'admissibilité : 12)

Bilan de l'admission

Concours EBE CAPES EXTERNE

Section / option : 0202E LETTRES MODERNES

Nombre de candidats admissibles : 1640
Nombre de candidats non éliminés : 1570 Soit : 95.73 % des admissibles.

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

Nombre de candidats admis sur liste principale : 710 Soit : 45.22 % des non éliminés.
Nombre de candidats inscrits sur liste complémentaire : 0
Nombre de candidats admis à titre étranger : 0

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

Moyenne des candidats non éliminés : 08.96 / 20 (soit en moyenne coefficientée : 0214.94)
Moyenne des candidats admis sur liste principale : 11.19 / 20 (soit en moyenne coefficientée : 0268.58)
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentaire / 20 (soit en moyenne coefficientée :)
Moyenne des candidats admis à titre étranger : / 20 (soit en moyenne coefficientée :)

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Moyenne des candidats non éliminés : 08.45 / 20 (soit en moyenne coefficientée : 101.44)
Moyenne des candidats admis sur liste principale : 11.28 / 20 (soit en moyenne coefficientée : 0135.38)
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentaire / 20 (soit en moyenne coefficientée :)
Moyenne des candidats admis à titre étranger : / 20 (soit en moyenne coefficientée :)

Rappel

Nombre de postes : 710
Barre de la liste principale : 09.00 / 20 (soit en total coefficienté : 216.00)
Barre de la liste complémentaire : / 20 (soit en moyenne coefficientée :)

(Total des coefficients : 24 dont admissibilité : 12 admission : 12)

Bilan de l'admission

Concours EBF CAFEP CAPES-PRIVE

Section / option : 0202E LETTRES MODERNES

Nombre de candidats admissibles : 233
Nombre de candidats non éliminés : 228 Soit : 97.85 % des admissibles.

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

Nombre de candidats admis sur liste principale : 122 Soit : 53.51 % des non éliminés.
Nombre de candidats inscrits sur liste complémentaire : 0
Nombre de candidats admis à titre étranger : 0

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

Moyenne des candidats non éliminés : 08.64 / 20 (soit en moyenne coefficientée : 0207.33)
Moyenne des candidats admis sur liste principale : 10.54 / 20 (soit en moyenne coefficientée : 0252.97)
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentair / 20 (soit en moyenne coefficientée :)
Moyenne des candidats admis à titre étranger : / 20 (soit en moyenne coefficientée :)

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Moyenne des candidats non éliminés : 07.94 / 20 (soit en moyenne coefficientée : 95.32)
Moyenne des candidats admis sur liste principale : 10.31 / 20 (soit en moyenne coefficientée : 0123.76)
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentair / 20 (soit en moyenne coefficientée :)
Moyenne des candidats admis à titre étranger : / 20 (soit en moyenne coefficientée :)

Rappel

Nombre de postes : 200
Barre de la liste principale : 08.00 / 20 (soit en total coefficienté : 0192.00)
Barre de la liste complémentaire : / 20 (soit en moyenne coefficientée :)

(Total des coefficients : 24 dont admissibilité : 12 admission : 12)

SUJETS

ÉPREUVES ÉCRITES

SESSION 2010

**CAPES
CONCOURS EXTERNE
ET CAFEP**

Section : LETTRES MODERNES
Section : LANGUES RÉGIONALES
Section : TAHITIEN

COMPOSITION FRANÇAISE

Durée : 6 heures

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

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

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

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

Tournez la page S.V.P.

Composition française

S'appuyant sur une remarque de Paul Valéry, Pierre Bayard dans *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?* déclare :

« Valéry incite à penser en termes de bibliothèque collective et non de livre seul. Pour un vrai lecteur, soucieux de réfléchir à la littérature, ce n'est pas tel livre qui compte, mais l'ensemble de tous les autres, et prêter une attention exclusive à un seul risque de faire perdre de vue cet ensemble et ce qui, en tout livre, participe à une organisation plus vaste qui permet de le comprendre en profondeur.

Mais Valéry nous permet aussi d'aller plus loin en nous invitant à adopter cette même attitude devant chaque livre et à en prendre une vue générale, laquelle a partie liée avec la vue sur l'ensemble des livres. »

Pierre Bayard, *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?*
éditions de Minuit, 2007, p. 42.

Vous analyserez et discuterez ces propos en vous appuyant sur des exemples variés et précis.

SESSION 2010

**CAPES
CONCOURS EXTERNE
ET CAFEP**

Section : LETTRES MODERNES

**ÉTUDE GRAMMATICALE
D'UN TEXTE FRANÇAIS ANTÉRIEUR A 1500**

Durée : 2 heures 30

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

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

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

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

Tournez la page S.V.P.

TEXTE

Erec de son oste depart, car mervoilles li estoit tart que a la cort le roi venist.	1460
De s'avanture s'esjoïst ; molt estoit <u>liez</u> de s'avanture, qu'amie a <u>bele</u> a desmesure, <u>saige</u> et <u>cortoise</u> et de bon aire.	1464
De l'esgarder ne puet preu faire : quant plus l'esgarde et plus li plect, ne puet müer qu'il ne la best ; volantiers pres de li se tret, an li esgarder se refet ; molt remire son chief le blond, ses ialz rianz et son <u>cler</u> front,	1468 1472
le nes et la face et la boche, don <u>granz</u> dolçors au cuer li toche. Tot remire jusqu'a la hanche, le manton et la gorge <u>blanche</u> ,	1476
flans et costez et braz et mains ; mes ne remire mie mains la dameisele le vasal de <u>boen</u> voel et de cuer <u>leal</u>	1480
qu'il feisoit li par contançon. N'an preïssent pas reançon li uns de l'autre regarder :	1484
molt estoient igal et per de cortésie et de biauté et de grant debonereté. Si estoient d'une meniere, d'unes mors et d'une matiere,	1488
que nus qui le voir volsist dire n'an poïst le meillor eslire ne le plus bel ne le plus sage. Molt estoient d'igal corage	1492
et molt avenoient ansamble; li uns a l'autre son cuer anble; onques deus si beles ymages n'asanbla lois ne mariages.	1496

Chrétien de Troyes, *Erec et Enide*, édition Mario Roques, Paris, Champion, 1981.

QUESTIONS

I. **Traduire** le texte du vers 1459 au vers 1474 (4points)

II. **Phonétique et graphies** (4 points)

a) Etudier l'évolution de *o* du latin au français moderne dans **prode* > *preu* (v. 1466) et *cor* > *cuer* (v. 1494).

b) Etudier la fonction et la valeur de la lettre *s* dans les mots suivants : *oste* (v. 1459), *estoit* (v. 1463), *plest* (v. 1467), *volantiers* (v. 1469), *nes* (v. 1473), *mains* (v. 1477), *mains* (v. 1478), *feisoit* (v. 1481), *preissent* (v. 1482), *eslire* (v. 1490), *beles* (v. 1495), *asanbla* (v. 1496). Mener l'étude jusqu'au français moderne.

III. **Morphologie** (4 points)

a) Etudier les adjectifs qualificatifs soulignés selon un classement raisonné.

b) Donner le paradigme en ancien français de *granz dolçors* (v. 1474). Etudier son évolution jusqu'au français moderne.

IV. **Syntaxe** (4 points)

a) Etudier le pronom personnel *li* dans le texte.

b) Etudier la syntaxe du vers *ne puet müer qu'il ne la best* (v. 1468).

V. **Lexique** (4 points)

a) Etudier *de bon aire* (v. 1465) et *debonereté* (v. 1486).

b) Etudier *eslire* (v. 1490).

SESSION 2010

**CAPES
CONCOURS EXTERNE
ET CAFEP**

Section : LETTRES MODERNES

**ÉTUDE GRAMMATICALE ET STYLISTIQUE
D'UN TEXTE DE LANGUE FRANÇAISE POSTÉRIEUR A 1500**

Durée : 2 heures 30

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

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

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

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

Tournez la page S.V.P.

TEXTE

ACTE V, SCÈNE IV : *Bajazet, Roxane*

ROXANE

- Je ne vous ferai point des reproches frivoles :
Les moments sont trop chers pour les perdre en paroles.
Mes soins vous sont connus ; en un mot, vous vivez ;
Et je ne vous dirais que ce que vous savez.
- 5 Malgré tout mon amour, si je n'ai pu vous plaire,
Je n'en murmure point ; quoiqu'à ne vous rien taire,
Ce même amour, peut-être, et ces mêmes bienfaits,
Aurait dû suppléer à mes faibles attraits.
Mais je m'étonne enfin que, pour reconnaissance,
- 10 Pour prix de tant d'amour, de tant de confiance,
Vous ayez si longtemps, par des détours si bas,
Feint un amour pour moi que vous ne sentiez pas.

BAJAZET

Qui ? moi, madame ?

ROXANE

- Oui, toi. Voudrais-tu point encore
Me nier un mépris que tu crois que j'ignore ?
- 15 Ne prétendrais-tu point, par tes fausses couleurs,
Déguiser un amour qui te retient ailleurs ;
Et me jurer enfin, d'une bouche perfide,
Tout ce que tu ne sens que pour ton Atalide ?

BAJAZET

Atalide, madame ! Ô ciel ! qui vous a dit...

ROXANE

- 20 Tiens, perfide, regarde, et démens cet écrit.

BAJAZET, *après avoir regardé la lettre.*

- Je ne vous dis plus rien : cette lettre sincère
D'un malheureux amour contient tout le mystère ;
Vous savez un secret que, tout prêt à s'ouvrir,
Mon cœur a mille fois voulu vous découvrir.
- 25 J'aime, je le confesse, et devant que votre âme,
Prévenant mon espoir, m'eût déclaré sa flamme,
Déjà plein d'un amour dès l'enfance formé,
À tout autre désir mon cœur était fermé.

Jean RACINE, *Bajazet* (Acte V, scène 4)

QUESTIONS

Lexicologie (2 points)

Étudiez les mots *soins* (v. 3) et *reconnaissance* (v. 9).

Grammaire (8 points)

- a) Les déterminants, du v. 15 (« *Ne prétendrais-tu point...* ») au v. 22 (« *... tout le mystère* »). (6 points)
- b) Faites toutes les remarques nécessaires sur : « *Me nier un mépris que tu crois que j'ignore* » (v. 14). (2 points)

Stylistique (10 points)

Vous ferez une étude stylistique de ce texte.

SESSION 2010

**CAPES
CONCOURS EXTERNE
ET CAFEP**

Section : LETTRES MODERNES

VERSION DE LANGUE

Durée : 4 heures

*Les candidats doivent **obligatoirement** traduire la version de la langue d'écrit qu'ils ont choisie au moment de leur inscription.*

Version en langue ancienne: les dictionnaires latin-français, français-latin, grec-français et français-grec sont autorisés.

Version en langue vivante (y compris le catalan): les dictionnaires unilingues dans la langue choisie sont autorisés.

Pour les options: arabe, chinois, hébreu et polonais, l'usage de dictionnaires bilingues est autorisé en plus des dictionnaires unilingues.

Pour l'option occitan-langue d'oc, l'usage d'un dictionnaire bilingue est autorisé.

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

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

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

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

Tournez la page S.V.P.

VERSION ALLEMANDE

Als meine Mutter und ich 1990 Moskau verließen, war mein Vater heilfroh. Damit hatte er gleich zwei Fliegen mit einer Klappe geschlagen. Zum einen war er stolz, in diesen schwierigen Zeiten seine Familie im sicheren Exil untergebracht zu haben. Es war mit einer gewissen Aufopferung verbunden und alles in allem nicht leicht gewesen. Nicht jeder schaffte es. Zweitens hatte er nach dreißig Jahren Ehe endlich seine Ruhe und konnte nun tun und lassen, was er wollte. Als sein Betrieb, in dem er als Ingenieur tätig war, den Geist aufgab, wie es fast alle Kleinbetriebe im postsowjetischen Frühkapitalismus taten, fand mein Vater schnell eine Lösung. Er fuhr durch die Stadt und entdeckte zwei Tabakläden mit sehr unterschiedlichen Preisen für ein und dieselben Waren. So kaufte er vormittags in dem einen Geschäft ein und verkaufte die Sachen am Nachmittag an das andere. Damit kam er eine Weile über die Runden.

Wie ein Kind reagierte er auf alle Schwierigkeiten, welche die Marktwirtschaft mit sich brachte, ohne sich darüber groß zu wundern oder zu klagen. Als die Kriminalität immer größere Ausmaße annahm, nagelte er alle Fenster mit Holzplatten zu. Den Korridor verwandelte er in ein Waffenarsenal: Eisenstangen, Messer, Axt und ein Eimer für feindliches Blut standen dort bereit. In der Badewanne hortete mein Vater die Lebensmittelvorräte. Aus der Küche machte er einen Beobachtungsposten. Die meisten Möbel zerhackte er nach und nach zu Kleinholz für den Fall einer plötzlichen Energiekrise. Egal was für Nachrichten das Fernsehen brachte, meinem Vater konnten keine Perestroika-Wirren etwas anhaben. Doch auf Dauer wurde ihm die eigene Festung zum Gefängnis. Ermüdet entschied er sich 1993, ebenfalls nach Berlin zu ziehen. Zwecks Familienzusammenführung, wie das lange Wort in seinem Reisepass hieß.

Hier wurde er depressiv, weil er nach dem langen anstrengenden Kampf nichts mehr zu tun hatte – wohl das Schlimmste, was einem mit 68 passieren kann. Die süßen Früchte des entwickelten Kapitalismus einfach zu genießen, war ihm zuwider. Mein Vater sehnte sich nach neuen Aufgaben, nach Verantwortung und Kampf um Leben und Tod.

Wer sucht, der findet. So kam mein Vater auf die Idee, den Führerschein zu machen. Damit war er erst einmal für die nächsten zwei Jahre beschäftigt.

Wladimir Kaminer, Russendisko, 2000.

VERSION ANGLAISE

One afternoon, these four – David and Harriet, David's mother, Molly, with Frederick – stood in the family room by the stairs and surveyed the new kingdom. There was by now a very large table, which would easily accommodate fifteen or twenty people, at the kitchen end; there were a couple of vast sofas, and some commodious armchairs bought second-hand at a local auction. David and Harriet stood together, feeling themselves even more preposterously eccentric, and much too young, faced with these two elderly people who judged them. Molly and Frederick were large and untidy, with a great deal of grey hair, wearing comfortable clothes that complacently despised fashion. They looked like benevolent haystacks, but were not looking at each other in a way David knew well.

'All right, then,' he said humorously, unable to bear the strain, 'you can say it.' And he put his arm around Harriet, who was pale and strained because of morning sickness and because she had spent a week scrubbing floors and washing windows.

'Are you going to run a hotel?' enquired Frederick reasonably, determined not to make a judgement.

'How many children are you intending to have?' asked Molly, with the short laugh that means there is no point in protesting.

'A lot,' said David softly.

'Yes,' said Harriet. 'Yes.' She did not realize, as David did, how annoyed these two parents were. Aiming, like all their kind, at an appearance of unconformity, they were in fact the essence of convention, and disliked any manifestation of the spirit of exaggeration, of excess. This house was that.

'Come on, we'll give you dinner, if there is a decent hotel,' said David's mother.

Over that meal, other subjects were discussed until, over coffee, Molly observed, 'You do realize that you are going to have to ask your father for help?'

David seemed to wince and suffer, but he had to face it: what mattered was the house and the life that would be lived in it. [...]

As they separated in the dark car-park of the hotel, Frederick, said, 'As far as I'm concerned, you are both rather mad. Well, wrong-headed, then.'

'Yes,' said Molly. 'You haven't really thought it out. Children ... no one who hasn't had them knows what work they make.'

Here David laughed, making a point – and an old one, which Molly recognized, and faced, with a conscious laugh. 'You are not maternal,' said David. 'It's not your nature. But Harriet is.'

'Very well,' said Molly, 'it's your life.'

Doris LESSING, *The Fifth Child*, 1988.

VERSION ARABE

الذين جاءوا إلى غربال قبل عبّاس الأعمور ، يذكرونه عندما جاء من الصعيد. كان نحيفاً ممزّق الثياب ينام في دخلة بيت أمّ متولّي ، فهو قريب زوجها مرسي العرجي. تأقّفت أمّ متولّي من رؤيته ، فقد كان دميماً ، آثار مرض جلدي تغطّي جزءاً من وجهه بحبيبات كثيرة ، وتشمل العين اليسرى التي استجابت للمرض فخرست. قالت أمّ متولّي لزوجها :

- قريبك هذا عفن ، وجهه لا يُطاق.

- إنّه غلبان يا امرأة ، وتكسبي فيه ثواباً.

أخذة مرسي معه ليريه الإسكندرية ، تأوّه عندما رأى تمثال محمد علي باشا ، ما زال مرسي يحكي هذه الحكاية ويضحك. ظنّ عبّاس أنّ صاحب الحصان سيهبط بعد قليل. وعندما وجده مرسي مبهوراً بالحصان وصاحبه تركه في الحديقة قائلاً:

- سأقضي حاجة لي وسأعود إليك، تمشّى في الحديقة إلى أن أرجع.

وغاب مرسي أكثر من نصف ساعة. وعاد فوجده كما هو يقف أمام التمثال فاتحاً فمه مبهوراً بذلك الرجل النحاسي العملاق.

كان ذلك في شهر أغسطس حيث ينتشر السردين النيلي ، الذي يجيء مع الفيضان. فتمتلئ به عربات الباعة في الأسواق والطرقات وتفوح رائحة شوائه من البيوت والأفران. وقدّمت أمّ متولّي صينية صغيرة لعبّاس وطورة عيش كاملة. فقام به وحده ، فقد كان يأكل كثيراً رغم نحافته. واستلذّ بطعم السردين، وطارده رائحته في كلّ مكان يذهب إليه، وخجل من أن يطلب من أمّ متولّي سرديناً ثانية... لكن عربات السردين واجهته في الشوارع. فاشتري أقة وطورة عيش. فرش الورقة ووضع العيش بجوارها، وقضم السردين - كما فعل في المرّة الأولى - لكن قشر السردين - هذه المرّة - ملأ فمه وملابسه. وأحسّ بصعوبة في أكله. وحاول ثانية وثالثة دون جدوى. فحمل السردين والعيش وعاد إلى أمّ متولّي قائلاً لها :

- لا أدري ما الذي حدث للسردين هذه المرّة.

وعندما فتحت أمّ متولّي اللقّة ووجدت السردين نيئاً - كما هو - ضحكت طويلاً وقالت :

- سأعدّه لك.

من رواية ليالي غربال لمصطفى نصر ، روايات الهلال ، 2001 ، ص. 106-107

VERSION CATALANE

Rovira para de teclejar, per assaborir millor la solemnitat del moment. Imagina un investigador tot just després de descobrir la vacuna per una malaltia incurable, un arqueòleg davant de l'aparició inesperada, en unes excavacions, de les ruïnes d'una ciutat desconeguda, un ornitòleg en una jungla remota al moment d'identificar un ocell d'una nova espècie. L'emoció del professor Rosenfeld (nom provisional, anota mentalment, potser convé que sigui d'origen jueu, caldrà verificar-ho) és del mateix ordre. El professor Rosenfeld també acaba de fer un descobriment extraordinari. Fa anys que el català ha desaparegut. L'últim diari publicat en català data des de fa setanta-tres anys, i l'últim llibre de fa trenta-dos, quan ja pràcticament no el parlava ningú. La tesi més compartida, entre els divuit col·legues que s'ocupen de llengües llatines mortes en el món universitari nord-americà, és que no pot quedar ningú viu que el parli com a llengua materna. Però el professor Rosenfeld pertany a un corrent minoritari que sempre ha posat en dubte que l'agonia d'una llengua viva pugui ser tan curta, i per això fa anys que aprofita els períodes no lectius per recórrer els pobles de Catalunya buscant algú que encara el parli, preguntant als bars, a les esglésies, a la gent gran, seguint pistes falses i prestant-se a errors i bromes desagradables. Ara, finalment, es troba davant per davant amb la viva prova que la intuïció no l'enganyava. Un darrer fil, que es pot trencar en qualsevol moment, uneix, a través de la fràgil figura que té davant, el *Llibre de contemplació* de Ramon Llull i les poesies d'Ausiàs March amb el seu despatx al departament de llengües llatines mortes de la universitat de Yale (¿o Princeton?: ha de ser una de les millors universitats dels Estats Units). Tot el que queda viu al món de la llengua que el professor Rosenfeld ha après a estimar llegint Verdager, Maragall, Carner, Foix i Pla es concentra en aquest home ressec, llimat pels anys com una pedra per l'aigua d'un riu, que el mira amb ulls d'il·lusió, els ulls d'un home que no s'ha cansat de sorprendre's de les meravelles de la vida.

Carles Casajuana, *L'últim home que parlava català*, 2009.

VERSION CHINOISE

电话！关淳¹家竟然有电话！电话只有相当²级别的干部才可能拥有啊！瞧他，提起“电话”多么顺口³，多么轻描淡写，可见他已经习惯家里有电话。难道他不知道一般老百姓和普通干部家里是没有电话的？我家就没有。(.....)。难道关淳不知道他这样随便提起“电话”，大有在我面前炫耀他的家庭地位之嫌⁴吗？是的，无疑，我很意外。我被他家的电话镇住了。家庭电话加重了关淳的砝码。而且，在我眼里淡而无味的校园恋爱，在他，似乎津津有味。是他太单纯还是我太复杂？是我太冷漠还是他太热情？我需要更加慎重的考虑。

我越发矜持起来。坚决阻止关淳去打电话。我认为不是临时给父母打个电话的问题。我们在学校散散步，吃个饭，同学们开开玩笑，这是一回事情。到家里去，见父母，那应该又是一回事情。见父母就等于是在征求他们的意见，就等于公布了我们的某种关系，对吗？所以，我也应该事先征求我父母的意见。

关淳踌躇了一会儿，说：“好吧。”

关淳又踌躇了一会儿，说：“我的父母，肯定喜欢你。只要我喜欢的，他们都会喜欢。主要就是看你父母的意见了。这是我们家的电话号码，给你。你今天回家就征求你父母的意见。完了就出来给我打个电话。我们就可以商量明天是你来我家，还是我去你家。我们明天还是要在一起！”

“干嘛这么着急呢？”

“我想我们明天还是在在一起！”

“你急什么呢？”

“我。”关淳低下头去，说：“我和你一起吃饭特别香。”

选自池莉小说《所以》第五节

¹淳：prononcé *chún*

²相当：(ici) relativement élevé

³顺口：aisé à prononcer ; facile à articuler

⁴有……之嫌：susceptible de ... ; on doute que... ; on se demande si...

VERSION DANOISE

Enden af haven var uden for sollysets rækkevidde, et par træer skyggede, og i deres skygge var plantet graner, der hurtigt var holdt op med at vokse opad, men rakte ud og filtrerede deres grene ind i hinanden. Jorden var kold dér. De skyggende træer stod på en vold og var havens grænse. Jeg fandt en død rotte mellem granerne og trak den i halen hele vejen ned ad flisegangen til køkkenet.

Der stod rabarber øverst i den opdyrkede del af haven, en kraftig flok, nogle blade lå mudderfyldte hen ad jorden, med huller efter snegle. Stænglerne blev syrlig saft og trævler i munden, eller til den rabarbergrød, der stod og dampede i det åbne vindue, lyserød med grønne gullige tråde; grøden var "lang", når jeg kunne trække i den med min ske.

Det var rækkerne af høj jord, hvor kartoflerne lå, planterne – jeg anbragte foden på en spade og trykkede bladet ned lige ved siden af planten og vippede det, og på spadebladet lå kartoflerne, jeg lod en familie af voksne og børn og fostre, der skulle være blevet i jorden, plumpe ned i en spand. Kartoffelplanten skulle rystes, så bedet fik jorden tilbage, inde i de lange trævler sad kartofler på størrelse med perler, og læggekartoflen var blød og rådden.

Min mormor gik langs rækkerne af jordbær og fandt de største og gned dem i sit forklæde og rakte dem til mig.

Der var bær med gabende huller efter snegle, de kunne spise, selv om deres mund ikke var til at se, når jeg løftede en op foran øjnene og havde et sekund, inden den trak følehornene ind i sig og selv krympede og bakkede. Jeg lå i jordbærbedet – morfar kom og lod en sammenrullet sæk til at lægge under knæene falde på jorden ved siden af mig – og løftede de mørke blade. Jeg skubbede sækken langsomt fremad, til skålen var fuld.

Jeg fyldte min trævogn med tunge rødbeder, hvis haler var kortere end rottens, og traskede frem og tilbage mellem køkkenet og jorden.

Der var et stille område, med hård revnende jord, under et par graner. Når vi havde siddet i haven med en balje på skødet og skrabet kartofler, tømte vi baljen dér, og skrællerne tørrede ind til flager, der lå på jorden og lignede hud.

Der var gyvlen, der skjulte en brønd og et halvmørke med alt for lette myg, som luften førte omkring.

Christina Hesselholdt : « Haven »

Uddrag fra *Hovedstolen* (1998)

VERSION ESPAGNOLE

“Se ha vuelto loco”, dijo su portera al verle salir, cabizbajo y ensimismado, con la apariencia esquiva y el caminar acelerado de un hombre que ha contraído deudas imposibles de pagar. “Está siempre solo”, añadió con enorme disgusto la dichosa portera, para después forzar una pausa que presagiaba un juicio definitivo, “...y sin embargo, a veces se le ve estúpidamente contento, y además, ya sólo habla de amor”.

La vecina, siempre hay alguna vecina, asintió con la cabeza, aunque no tenía el menor interés en el asunto.

A él, por otro lado, no podía preocuparle menos la opinión de su portera, estaba ya pensando en comprarse un traje nuevo. Un traje elegante y oscuro. Estaba muerto por fuera y por dentro pero su vanidad seguía casi intacta. ¿No caen así los soldados? Llevaba demasiados años condenado a los mismos cuatro trajes y si su aspecto no era mejor, la culpa la tenía sin duda su tristísimo ropero. Esa misma tarde pensaba llevar a una mujer muy hermosa a una fiesta muy alegre en la Embajada suiza, y sus trajes no estaban a la altura de las circunstancias. Todas las mujeres a las que alguna vez había querido vestían, en cambio, de maravilla y daba gusto verlas.

Sebastián no es muy feliz, hay un poema de Blake que le inquieta, pero a veces, al mediodía, se siente extrañadamente alegre y sonríe sin motivo, como si no tuviera muchas preocupaciones, y es cierto que sólo habla de amor, pero se ha vuelto loco. ¡De qué otra cosa podría hablar!

Tiene en estos días, o eso quiere pensar, la remota elegancia de los mendigos. No es un mendigo porque no pide nada a nadie, pero está a punto de abandonar la causa general, el correo electrónico, las efemérides, la vida social, el mundo y sus porteras. Se atusa el pelo con las manos, y enseguida se pone a pensar en cosas importantes. ¿Importantes para quién? Importantes para él, faltaría más. Si está desconsolado es cosa suya, si quiere amar a quien ya no se deja amar, a nadie debería importarle. Si su amor es o no sincero, o lo fue en el pasado, ¿quién puede decirlo? Desde luego no las porteras o las vecinas de su barrio. Si se ríen de él, que se ríen. A veces mira a las mujeres con un amor verdadero que aparentemente no dura nada. Y luego se esconde, y a escondidas, las ama en silencio para siempre.

Ray Loriga, *Ya sólo habla de amor*, Madrid 2008

VERSION GRECQUE : GREC ANCIEN

SPECTACLE D'ATHÈNES DURANT LA PESTE (430 AV. J.-C.)

À l'occasion de la peste qui se déclara en Athènes peu de temps après le déclenchement de la guerre du Péloponnèse (431-404 av. J.-C.), les habitants de la ville, déjà meurtris, virent arriver des campagnes alentour des réfugiés tout aussi atteints et malades. Les "conséquences sanitaires" furent les suivantes.

Ἐπίεσε δ' αὐτοὺς μᾶλλον πρὸς τῷ ὑπάρχοντι πόνῳ καὶ ἡ ξυγκομιδὴ ἐκ τῶν ἀγρῶν ἐς τὸ ἄστυ, καὶ οὐχ ἦσσαν τοὺς ἐπελθόντας. Οἰκιῶν γὰρ οὐχ ὑπαρχουσῶν, ἀλλ' ἐν καλύβαις πιγιηραῖς ὥρα ἔτους διαιτωμένων, ὁ φθόρος ἐγίγνετο οὐδενὶ κόσμῳ, ἀλλὰ καὶ νεκροὶ ἐπ' ἀλλήλοις ἀποθνήσκοντες ἔκειντο καὶ ἐν ταῖς ὁδοῖς ἐκαλινδοῦντο καὶ περὶ τὰς κρήνας ἀπάσας ἡμιθνήτες, τοῦ ὕδατος ἐπιθυμία. Τὰ τὲ ἱερὰ ἐν οἷς ἐσκήνηντο νεκρῶν πλέα ἦν αὐτοῦ ἐναποθνησκόντων· ὑπερβιαζομένου γὰρ τοῦ κακοῦ οἱ ἄνθρωποι, οὐκ ἔχοντες ὅ τι γένωνται, ἐς ὀλιγωρίαν ἐτράποντο καὶ ἱερῶν καὶ ὁσίων ὁμοίως. Νόμοι τε πάντες ξυνεταράχθησαν οἷς ἐχρῶντο πρότερον περὶ τὰς ταφάς, ἔθαπτον δὲ ὡς ἕκαστος ἐδύνατο. Καὶ πολλοὶ ἐς ἀναισχύντους θήκας ἐτράποντο σπάνει τῶν ἐπιτηδείων, διὰ τὸ συχνούς ἤδη προτεθνάναι σφίσιν· ἐπὶ πυρὰς γὰρ ἀλλοτρίας, φθάσαντες τοὺς νήσαντας, οἱ μὲν ἐπιθέντες τὸν ἑαυτῶν νεκρὸν ὑφῆπτον, οἱ δὲ καομένου ἄλλου ἄνωθεν ἐπιβαλόντες ὄν φέροιεν ἀπῆσαν.

Thucydide, *Histoires*, II, 52.

Notes : Ἐπίεσε (ligne 1) : voir πιέζω.
αὐτοὺς (ligne 1) : les Athéniens.
τοὺς ἐπελθόντας (ligne 2) : les réfugiés.

VERSION GRECQUE : GREC MODERNE

« Βίργκω,

Όλο αυτό το διάστημα δεν έπαψα να σε συλλογιέμαι, δεν έπαψα να συλλογιέμαι και τους δυο μας, μ'όλη τη δυνατή επιείκεια.

Καταλαβαίνω καθαρά πως η μητέρα σου, καθώς και η δική μου, μας θεωρούνε αρραβωνιασμένους, με φυσική συνέπεια να παντρευτούμε. Αυτό θα ήταν τρομερό.

Σκέψου, Βίργκω, πόσο αγαπηθήκαμε. Δεν ξέρω τι ένιωθες εσύ. Αν πρόκειται να εκφράσω εγώ την ψυχική μου κατάσταση με υλικά μέσα, μπορώ να βεβαιώσω πως εμφανιζόταν κάποιο δημιουργήμα μοναδικό σε χρώματα, σε ήχους, σε γραμμές. Δονούσαν τον αέρα συμφωνίες όλο ηρωϊσμό και πάθος, τόσο που ανοίγανε οι ουρανοί. Μια μαρμαρένια στήλη ψήλωνε στο άπειρο μέσα σε δίνη από χρώματα λαμπρά – όλα τα χρώματα της ίριδας πάνω σε βάθος κόκκινο πορτοκαλί. Μια δύναμη με ωθούσε να πετάξω στο διάστημα. Τόσο πολύ σ'αγαπούσα... Και τώρα ακόμη που σου γράφω, στριφογυρίζουν μπρος στα μάτια μου τα ίδια χρώματα, κάπως πιο θαμπωμένα στην απόσταση. Φτάνει ακόμα από τ'απόμακρο στ'αυτιά μου ο αντίλαλος της αποθεωτικής μας συμφωνίας.

Σκέψου τώρα, Βίργκω, πού θα καταντούσαμε ύστερ' από το γάμο. Το ηρωϊκό φτερούγισμα θα σταματούσε μετά λίγο καιρό και θα βρισκόμαστε αντίκρυ ο ένας στον άλλο μέσα στις εκνευριστικές μικρότητες της καθημερινής ζωής. Δε θα μας έμενε ούτε η ανάμνηση του έρωτά μας – θα την είχε σπαράξει το τέρας της πραγματικότητας.

Για είκοσι χρόνια, τα είκοσι χρόνια που μας μένουν από τα νιάτα, θα πρέπει καθημερινά και οι δυο να θάβομε κάποιαν απατηλή γοητεία. Εμείς οι ίδιοι θα γινόμαστε οι νεκροθάφτες της αγάπης μας. Κι ωστόσο οι ανάγκες που επιβάλλουν οι αισθήσεις θ'αντικαταστάσουν το πάθος της ψυχής μας : η αγάπη μας θα καταντούσε μια φυσική ανάγκη. Τότε, προς τι εκείνη η ανάσταση ; Προς τι ακόμα η εξέγερση απ' τις αόρατες δυνάμεις που μας συνεπήρανε σα μανιασμένος σίφουνας ; Το κοινότερο συναισθησιακό θα'χε το ίδιο αποτέλεσμα. Θα γκρεμίζαμε το οικοδόμημα της αγάπης μας. Μα πρέπει να οικοδομούμε αέναα και όχι να γκρεμίζουμε.

(...)

Σ'αφήνω, Βίργκω. Πίστεψέ με, ο χωρισμός μας είναι το μόνο μέσο να διατηρήσουμε ακέραιο τον έρωτά μας. Ο μόνος τρόπος να του μείνομε πιστοί, ακόμα κι ασυνείδητα, πιστοί ως την ανάμνησή του που θα σελαγίζει σα φωτεινό μετέωρο πάνω στον άγνωστο ουρανό του μέλλοντός μας.

Κοσμάς Πολίτης, *Το Λεμονοδάσος*, ύψιλον/βιβλία, 1990.

VERSION HEBRAIQUE

"הוא, שופנהאואר, האמין שהאהבה היא מטרד. ערפול של התבונה שפולש לפעמים גם למוחות הגדולים ביותר. והרי האדם הוא החיה הרציונלית היחידה, עד כמה שידוע. אז למה זה קורה? לא סתם. חייבת להיות לזה סיבה. והסיבה היא פשוט מאוד קיומית, ביולוגית. הרצון לחיות. הרצון להמשיך את עצמך. להתרבות. והרצון הזה כל-כך חזק שהוא מסוגל לכפות את עצמו גם על אלה שלא מעוניינים בהתרבות הזאת. כל העניין הוא לא בשותפות, ולא בסיפוק יצר המין, ובטח לא בבידור. הרצון הזה בעצם מבטיח את המשך קיומו של המין האנושי."

בכל רגע נעשה קולו חדגוני יותר, הוא כבר עלה על המסלול שיישא אותו ואת בת שיחו –אותי- אל ההתשה המוחלטת. "עכשיו, השאלה היא 'למה דווקא הוא', או 'דווקא היא', " הפליג אבא, "למה מכל מועמדים שיש בעולם בחרתי דווקא את מוישה זוכמיר? זה פשוט מאוד. האינסטינקט מכוון אותנו לבחור את מי שמזרעו ייוולדו לנו הצאצאים המוצלחים ביותר. הרצון לחיים דוחף אותנו, ממש כך- דוחף אותנו, לעבר אלה שיכולים בחוסר השלמות שלהם לאזן את חוסר השלמות שלנו. הרי מיד אחרי קיום היחסים, כמו שנאמר, נשמע צחוקו של השטן. ולמה יש זוגות שחוץ מהמשיכה המינית לא מחבר ביניהם כלום? לא חברות, לא נאמנות, אפילו לא חיבה. זה מעניין מאוד. והתרופה היא ראשית כול להבין. להבין מה מניע אותנו, ואחר כך לפנות לנחמה באמנות, בפילוסופיה, לגלות שאנחנו לא לבד. לא גילינו את אמריקה. אנחנו לא היחידים שסובלים. או להתנחם בידידות טובה, באוזן קשבת. זה הדבר שהכי מחבר את אימא שלך ואותי, הידידות, הקרבה, הביטחון המלא אחד בשני. את חושבת שהיינו יכולים לחיות כל כך הרבה שנים נפלאות יחד, לגדל אותך, להיות אמנים, אילו היינו מתעסקים בהתאהבות רומנטית, או חושבים שיש לזה חשיבות של ממש? "

אבא המסכן. אילו ידע שבעוד שנים אחדות תרביץ אימא את מופע חייה ותברח מן הנישואים הבטוחים שלהם, מופעלת כולה באותו רצון נלוז לחיים, אל הרפתקה רומנטית מפוקפקת עם מחבר " הלקסיקון העולמי השלם לתרבות היידית" פולדי) ליאופולד) רוזנטליס.

מתוך : אלונה קמחי, 2004, לילי לה טיגרס, הוצאת כתר, עמ' 100-101

VERSION ITALIENNE

Che i due descritti di sopra stessero ivi ad aspettar qualcheduno, era cosa troppo evidente; ma quel che più dispiacque a don Abbondio fu il dover accorgersi, per certi atti, che l'aspettato era lui. Perché, al suo apparire, coloro s'eran guardati in viso, alzando la testa, con un movimento dal quale si scorgeva che tutt'e due a un tratto avevan detto: è lui; quello che stava a cavalcioni s'era alzato, tirando la sua gamba sulla strada; l'altro s'era staccato dal muro; e tutt'e due gli s'avviavano incontro. Egli, tenendosi sempre il breviario aperto dinanzi, come se leggesse, spingeva lo sguardo in su, per ispiar le mosse di coloro; e, vedendoseli venir proprio incontro, fu assalito a un tratto da mille pensieri. Domandò subito in fretta a se stesso, se, tra i bravi¹ e lui, ci fosse qualche uscita di strada, a destra o a sinistra; e gli sovvenne² subito di no. Fece un rapido esame, se avesse peccato contro qualche potente, contro qualche vendicativo; ma, anche in quel turbamento, il testimonio consolante della coscienza lo rassicurava alquanto: i bravi però s'avvicinavano, guardandolo fisso. Mise l'indice e il medio della mano sinistra nel collare, come per raccomandarlo; e, girando le due dita intorno al collo, volgeva intanto la faccia all'indietro, torcendo insieme la bocca, e guardando con la coda dell'occhio, fin dove poteva, se qualcheduno arrivasse; ma non vide nessuno. [...] Affrettò il passo, recitò un versetto a voce più alta, compose la faccia a tutta quella quiete e ilarità che poté, fece ogni sforzo per preparare un sorriso; quando si trovò a fronte dei due galantuomini, disse mentalmente: ci siamo; e si fermò su due piedi.

- Signor curato, - disse un di que' due, piantandogli gli occhi in faccia.
- Cosa comanda? - rispose subito don Abbondio, alzando i suoi dal libro, che gli restò spalancato nelle mani, come su un leggio.[...]
- Lei ha intenzione di maritare domani Renzo Tramaglino e Lucia Mondella!

Alessandro Manzoni, *I promessi sposi*, 1842.

¹ Nel Seicento e nel Settecento, soldati mercenari al servizio di un signore da cui riceveva garanzia d'impunità.

² Sovvenirsi : ricordarsi.

VERSION LATINE

Coups... de théâtre

Dans une auberge, trois compères – le narrateur, Encolpe, et ses deux compagnons, le petit Giton et le vieil Eumolpe, un poète famélique – se sont pris de querelle, mus par la jalousie.

Inclusus ego suspendio uitam finire constitui. Et iam semicinctium stanti ad parietem spondae iunxeram ceruicesque nodo condebam, cum reseratis foribus intrat Eumolpus cum Gitone meque a fatali iam meta reuocat ad lucem. Giton praecipue ex dolore in rabiem efferatus tollit clamorem, me utraque manu impulsus praecipitat super lectum : ‘Erras, inquit, Encolpi, si putas contingere posse, ut ante moriaris. Prior coepi ; in Ascylti hospitio gladium quaesiui. Ego si te non inuenissem, periturus per praecipitia fui. Et ut scias non longe esse quaerentibus mortem, specta inuicem quod me spectare uoluisti’. Haec locutus mercenario Eumolpi nouaculam rapit, et semel iterumque ceruice percussa ante pedes collabitur nostros. Exclamo ego attonitus, secutusque labentem eodem ferramento ad mortem uiam quaero. Sed neque Giton ulla erat suspicione uulneris laesus, neque ego ullum sentiebam dolorem. Rudis enim nouacula et in hoc retusa, ut pueris discentibus audaciam tonsoris daret, instruxerat thecam. Ideoque nec mercennarius ad raptum ferramentum expauerat, nec Eumolpus interpellauerat mimicam mortem.

Dum haec fabula inter amantes luditur, deuersitor cum parte cenulae interuenit, contemplatusque foedissimam uolutionem iacentium : ‘Rogo, inquit, ebrii estis, an fugitiui, an utrumque ? Quis autem grabatum illum erexit, aut quid sibi uult tam furtiua molitio ? Vos mehercules ne mercedem cellae daretis, fugere nocte in publicum uoluistis. Sed non impune. Iam enim faxo sciatis non uiduae hanc insulam esse, sed Marci Mannicii’.

Pétrone, *Satyricon* 94-95

Tournez la page S.V.P.

VERSION NÉERLANDAISE

Een wonderkind

Het enige prettige van school was, eens per half jaar, het bezoek van de schoolzuster, een verpleegster in gemeentedienst, die de hoofden van de kinderen kwam controleren op schurft en ongedierte.

Op zulke ochtenden moesten wij op een rij staan wachten in de gang. Ik genoot bij voorbaat. Een voor een gingen wij de kamer van het Hoofd der school binnen, waar de verpleegster aan een tafel zat die met reglementair groen laken was gedekt. Voor haar op de tafel stond een platte bak waarin een fles benzine, een prop watten en twee glazen staafjes.

De gaskachel brandt en verspreidt een vage lucht van halfverbrand gas. Het meubilair van een Hoofd van een gemeenteschool is van gelakt pitchpine gemaakt, afgebiesd met dunne blauwe lijnen. De stoelen, de boekenkast. Mijn gezicht tegen de witte gesteven boezem van de verpleegster gedrukt, licht zij met de glazen staafjes een voor een een lok haar op om eronder te kijken. Daarna veegt zij de staafjes af met een wat die in benzine is gedrenkt. Ik vind het zo prettig dat ik mij na te zijn geweest, tersluik weer achter bij de rij aansluit om nog een keer aan de beurt te komen. Zij herkent mij en lachend strijkt ze met een van de glazen staafjes nog even door mijn haar. Maar de volgende keer, een half jaar later, stuurt ze mij weg bijna zonder mij te hebben aangeraakt. «Op jouw hoofd vind ik toch nooit iets,» zegt ze.

Als ik mij thuis beklaag, zegt mijn moeder dat ik niet goed wijs ben. Nu, dat is best mogelijk. Hoe komt mijn hoofdhuid anders zo gevoelig? Gehard tegen klappen, nog altijd huiverend van wellust onder voorzichtige aanrakingen.

Een mooiere machinerie dan de Elektriseermachine van Wimshurst is mij nog niet onder ogen gekomen.

Hij staat afgebeeld in staalgravure, in het Leerboek der Natuurkunde voor het Meerder Uitgebreid Lager Onderwijs, waarvan ik een present-exemplaar op zolder gevonden heb. «Dat is toch veel te moeilijk voor je,» zegt mijn vader als hij ziet wat ik heb opgediept. Ik ben al bang dat hij het zal afpakken, maar dat valt mee. Misschien leeft onderin mijn vader de hoop een wonderkind te hebben voortgebracht. In elk geval leeft in mij de hoop dat hij het hoopt of eenmaal hopen zal. Voorlopig laat hij dat niet merken.

Mijn grootmoeder heeft de gewoonte mijn eerzucht te stimuleren door mij voor te houden dat koning Michaël van Roemenië en koning Faroek van Egypte, hoewel ongeveer van mijn leeftijd, het in de wereld toch al heel wat verder gebracht hebben dan ik. Aan die twee moet ik maar eens een voorbeeld nemen! [...]

Gedwee en angstig als ik van nature ben, doe ik mijn best. Angstig en gedwee, dag en nacht erop uit hun goedkeuring te kunnen wegdragen, of nee, hen te overtroeven. Wraakzuchtig word ik later pas.

VERSION NORVEGIENNE

Han studerte innskriften på den nye gravsteinen, farens gravstein, navnet nesten idenstisk med hans eget, men bokstavene var skjeve. Det var ikke noe å ta på vei for, en respektløs slengbemerkning fra en tilfeldig steinhogger.

Han slapp fra seg blomsterkvasten og gikk uten å ta avskjed. Far og sønn. Det var ikke mye igjen av dem nå. Skrittene hans kunne høres. En dødsfall forstørret det pinlige, det livet vet å pakke inn, det avdekkes, skrått, uverdige, nå kjører han hjem og pakker gamlingens rot og rask, som også er hans, barndommens stemme, rydder det ned i kasser og esker og stabler det i den smale korridoren ut mot sykkelskurene i bakgården. Enkelte ting må han sette seg ned med før han kan kjøre det til Frelsearméen eller på dynga, de to eggvarmerne fra morens tid, og han må tenke på farens hjelpeløse interesse for land som ligner hans eget, Island, Færøyene, Skottland... som gamlingen aldri reiste til, men hadde utallige bøker om. – Nei, nå får jeg endelig gjøre den turen over havet. Bare for enda en gang å slå ihjel sommeren på hytta i Østerdalen, limt fast i skogen, i drømmen om havet, Orknøyenes grønne grassletter, makrellfisket ved Shetland, fuglelivet på Færøyene, bøker han fikk til jul av en tålmodig sønn, far og sønn, det var ikke mye igjen av dem nå. – Å hold opp, far, det der blir det aldri noe av. Som om en reise ikke er det største av alle bedrag. «Skara Brae – Nordens Pompeii», en samling artikler om den frilagte steinalderbyen på Orknøyene, med de merkeligste understrekninger: «utsikt over havnen i kirkwall», «det er ikke historien, men skjønheten som er Shapinsays hovedattraksjon».

Han la den sammen med de andre verkene om det uoppnåelige Nordsjøbassenget, lot et gammelt leksikon gå til Frelsearméen, Kryssordbøkene, og lurte på om han skulle koke kaffe i det utdøde kjøkkenet, men pusten stanset, det var søndag, han så på klokka:

-Hva skal jeg gjøre?

Roy Jacobsen
Reisen til Orknøyene
(tiré de *Fugler og soldater*, Oslo, 2001).

VERSION D'OCCITAN – LANGUE D'OC

Les candidats doivent obligatoirement traduire les deux textes ci-dessous

L'oustau de Van Gogh en Arle, que s'atrouvavo sus la plaço Lamartine, entre mitan lou camin que vai à la garo e la routo de Tarascoun, eisisto plus : es esta acrasa pèr li boumbardamen de 1944. M'ensouvène de l'èstre ana vèire souvènt e d'agué vesita la chambro que l'artisto n'avié cubert li muraio de viro-soulèu esbrihaudant, quouro demourave en Arle e que fasiéu campagno dins li journau pèr que lou Municipice dounèsse lou noum de Van Gogh à-n-uno carriero... Ma proupousicioun fuguè long-tèms rebutado pèr la resoun que lis Arlaten ignouravon à pau près tout d'aquéu pintre, maugrat que soun renoum fuguèsse adeja universau, e trovavon lou noum bijarre, coume s'avien pas agu, despièi proun d'an, une "carriero Van Ens"¹. Li quàuquis-un que l'avien couneigu, bèn rare, se remembravon soulamen un paure destimbourla qu'un jour, dins un acès de fèbre caudo, se coupè uno auriho, e que visquè, noun sai quant de tèms, la tèsto empatado.

Moun vot finiguè pèr èstre coumplí : i'a uno carriero Van Gogh en Arle.

Marius JOUVEAU, "Van Gogh e Arle", *Fe*, mars-avril 1947.

Ma vida, l'ai passada per camins, veniá de còps lo vielh Cavalier ais enfants que l'escotavan, mentre lei castanhas marcadas d'un talh de coteu cracinavan en se cosent sota lei cendres [...].

Lo pas de ma bèstia m'a fach conéisser d'aquela maniera qu'avem un país tan grand coma nòstre desir, e vesetz, leis enfants, cau pas creire que lo desir de terra s'agòte amb lo vielhum, ges de desir s'agota jamai, son lei fòrças que s'abenan, amòr d'aquò vos parle anuech per vos dire de prene chivau e camin, ai pas capitat ieu d'arribar a ges de terme dau país nòstre, encara mens a lo cerclar d'una possession ferma de l'agachada. Benleu vosautres avançaretz besonha, agatz pas crenhença se lei cuous pesaruts et lei pissafregs se garçan de vosautres, finiretz ben, a fòrça de plueja, de ventàs, de sasons e d'annadas, a vos lo prene, lo patrimòni, una fortuna de desirs [...].

Robert LAFONT, *La Festa*, I, Lo Cavalier de Març, 1983, p. 447.

¹ Ingénieur hollandais qui participa à l'assèchement des marais d'Arles au XVIIe siècle.

VERSION POLONAISE

OFIARA

Poplamione obrusy, ślady papierosów wokół małych talerzyków na stole obrad Olimpu, nie zmieniane serwetki i kwiaty w kryształowych wazonach, a także monotonna lista potraw, słaby wybór win — już to samo świadczyło o głębokim kryzysie świata bogów. Bogowie nie przychodzili lub samowolnie opuszczali obrady, spożywali dary boże nieestetycznie (i wbrew regułom), spali przy stole lub głośno wypuszczali odgłosy z ciała. Losy świata wymykały się z ich rąk.

Zeus częściej niż zwykle spotykał się z Hermesem w cztery oczy.

— Taki koniec świata można było przewidzieć — mówi Zeus do Hermesa — nie jesteśmy nieśmiertelni, *hélas*, ale sposób, w jaki to przebiega, jest karygodny w formie i oburzający. Nie pozostawimy po sobie nic, nawet dobrego wspomnienia. A przecież nie wszystko za naszych czasów było złe — trzeba coś zaradzić — mówi Zeus do Hermesa.

Hermes radzi, by któregoś z bogów wybrać na ofiarę i ofiarować ją rękami ludzi. Taki mały sofizmat. Ostatecznie jest to sposób animacji praktykowany przez wiele religii. Dotychczas to się nie udawało, ale można spróbować jeszcze raz, tak, jakby Bóg wtargnął na wykład profesora filozofii, choćby to były wykłady ateisty. Koniec końców niczego się nie ryzykuje. Kurtyna oddzielająca światy — nadprzyrodzony i ziemski — już dawno jest dziurawa.

Dziwnie łatwo Dionizos zgodził się eksperymentalnie — bądź co bądź zaryzykować rolę ofiary. Tłumaczył, że życie straciło dla niego dawno urok i sens, a poza tym cierpi na migrenę i uzależnienie alkoholowe, utrudniające mu sprawowanie obowiązków. Cała sprawa wyglądała — i w istocie załatwiona była — szybko i bezboleśnie.

Ale czy rzeczywiście bezboleśnie? Zeus miał lekkie wątpliwości.

— Więc opowiedz dokładnie, jak to było — pytał Hermesa.

— No, odbyło się wszystko bez przymusu i scen niemiłych i trywialnych.

— Czy Dionizos cierpiał? — zapytał naiwnie Zeus.

— Nie tylko cierpiał. Płakał. I przywoływał Boga na świadka.

Zbigniew Herbert, *Król mrówek*.

VERSION PORTUGAISE

Dez libras esterlinas

Quanto às puras economias de dinheiro, direi um caso, e basta. Foi justamente por ocasião de uma lição de astronomia, à praia da Glória. Sabes que alguma vez a fiz cochilar um pouco. Uma noite perdeu-se em fitar o mar, com tal força e concentração, que me deu ciúmes.

-Você não me ouve, Capitu.

-Eu ? Ouço perfeitamente.

-O que é que eu dizia ?

- Você... você falava de Sírius.

- Qual, Sírius, Capitu. Há vinte anos que eu falei de Sírius.

- Falava de... falava de Marte, emendou ela apressada.

Realmente, era de Marte, mas é claro que só apanhara o som da palavra, não o sentido. Fiquei sério, e o ímpeto que me deu foi deixar a sala ; Capitu, ao percebê-lo, fez-se a mais mimosa das criaturas, pegou-me na mão, confessou-me que estivera contando, isto é, somando uns dinheiros para descobrir certa parcela que não achava. Tratava-se de uma conversão de papel em ouro. A princípio supus que era um recurso para desfadarmos, mas daí a pouco estava eu mesmo calculando também, já então com papel e lápis, sobre o joelho, e dava a diferença que ela buscava.

- Mas que libras são essas ? perguntei-lhe no fim.

Capitu fitou-me rindo, e replicou que a culpa de romper o segredo era minha. Ergueu-se, foi ao quarto e voltou com dez libras esterlinas, na mão ; eram as sobras do dinheiro que eu lhe dava mensalmente para as despesas.

- Tudo isto ?

- Não é muito, dez libras só ; é o que a avarenta de sua mulher pôde arranjar, em alguns meses, concluiu fazendo tinir o ouro na mão.

- Quem foi o corretor ?

- O seu amigo Escobar.

- Como é que ele não me disse nada ?

- Foi hoje mesmo.

- Ele esteve cá ?

- Pouco antes de você chegar ; eu não disse para que você não desconfiasse.

Tive vontade de gastar o dobro do ouro em algum presente comemorativo, mas Capitu deteve-me. Ao contrário, consultou-me sobre o que havíamos de fazer daquelas libras.

- São suas, respondi.

- São nossas, emendou.

- Pois você guarde-as.

No dia seguinte, fui ter com Escobar ao armazém, e ri-me do segredo de ambos. Escobar sorriu e disse-me que estava para ir ao meu escritório contar-me tudo. A cunhadinha (continuava a dar este nome a Capitu) tinha-lhe falado naquilo por ocasião da nossa última visita a Andaraí, e disse-lhe a razão do segredo.

- Quando contei isto à Sanchinha, concluiu ele, ficou espantada : « Como é que Capitu pode economizar, agora que está tudo tão caro ? »- Não sei, filha ; sei que arranjou dez libras »

-Vê se ela aprende também.

- Não creio ; Sanchinha não é gastadeira, mas também não é poupada ; o que lhe dou chega, mas só chega.

Eu, depois de alguns instantes de reflexão :

-Capitu é um anjo !

VERSION ROUMAINE

Ce poate fi mai vesel decât un școlar în vacanțe ! Îmi aduc aminte ca acum, când profesorul mă chemă în salonul de așteptare și-mi dădu o scrisoare a cărei pecete purta niște inițiale binecunoscute mie, și a cărei adresă era scrisă de-o mână asemenea binecunoscută mie, mâna prietenului meu. Cu ce strângere de inimă deschisei scrisoarea ! Prin ea mi se vestea că Constantin viziteul, o slugă veche și credincioasă, sosise cu trăsura spre a mă duce la moșia părintească pentru timpul vacanțelor. Scrisoarea era scurtă, dar întovărășită de câteva gavanoase¹ cu dulceață, o cutie de rahat și câțiva galbeni de cheltuială pe drum. Prin post-scriptum tatăl-meu îmi zicea să iau sama să nu răcesc.

O, dulci și sfinte tinerețe ! De mi-ar fi pus cineva la picioare comorile lumii, n-aș fi fost mai fericit decât gândind la călătoria ce aveam să fac până acasă, și la cele două luni de vacanțe, două luni mari, nesfârșite, pline de desfătări.

Gavanoasele cu dulceți mi le-a luat profesorul, deși, în buimăceala mea, nu țin minte să i le fi dat, însă el mi-a mulțămît ; iar rahatul știu bine că l-am înghițit cu camarazii mei. Apoi îmi aduc aminte cum Constantin viziteul a intrat în odaia unde îmi pregăteam lada, întrebându-mă :

– Gata ești, cuconașule ?...

Iar eu, de bucurie, i-am sărit în gât, și cu iuțeala cu care cad stropii de apă într-o cascadă, începui să-l întreb de tata, de frate, de baba Ilinca, de Balan, de casă, de grădină, de toate, în sfârșit, câte îmi trecuseră prin minte la primirea scrisorii, încât bietul om, simțindu-se aproape sugrumat și neavând chip să-mi răspundă pe rând la toate întrebările, îmi zise numai aceste câteva cuvinte :

– Bine, bine... cuconașule... toți cu bine te așteaptă ; iar Balan e cu noi.

Mărturisesc că aceste cuvinte îmi merseră mai mult la inimă decât toate versurile și discursurile oratorice ce învățasem pe de rost în școală...

[...] În momentul când vroii să mă urc în trăsură, mă pomenii deodată cu Balan care îmi puse, după obiceiul lui, amândouă labele pe piept, cercând numai decât să mă lingă pe obraz și, plesnind cu coada pe toți câți se îngrămădiseră în juru-mi la ziua bună. În trăsură pusei pe Balan din a dreapta mea ca pe un prieten mai vechi al casei, și, cum mergeam prin cotiturile ulițelor, mi se părea că sunt cel mai mare din oraș.

GANE Nicolae, *Cănele Balan*, in « *Convorbiri literare* », Iași, decembrie 1876.

¹ *Gavanos* : pot, bocal.

VERSION RUSSE

Утром Афанасий подал Николаю Ивановичу трубку [...]. Но секретарь, дрожа от недомогания, буркнул:

— Можешь сам курить. Мне нельзя — доктора запретили... И, при этом вспомнив что-то, уже влезая в шубу, добавил: — Хорошая трубочка. Доктора какого-то... Фамилию забыл — немец.

Афанасий поблагодарил. Оставшись один, он прежде всего подумал — зачем ему трубка? [...] Но вещь была господская, следовательно, хорошая, и Афанасий начал курить трубку, как он допивал в праздник спивки приторной малаги, от которой ему мутило.

Что же, он быстро приспособился к трубке, так же как приспособился [...], к лести, к лифту и ко лжи, как сорок лет тому назад, приехав из родной деревни Чижово, приспособился к трудному Санкт-Петербургу. Трубки он не чистил, и, сначала кокетливая девица, потом благообразная дама, теперь она стала грязной бабой. Черная, она походила на грудь негритянки, и золоченое кольцо, покрывшись зеленью, больше не блестело. Но Афанасий любил ее и заботливо гладил теплое дерево, по вечерам раскуривая трубку на крыльце черного хода. Его желтые лошадиные зубы ласково входили в пробитую ямочку.

Но трубке предстояло еще много испытаний. Правда, Афанасий не мечтал ни о победах империи, ни о месте старшего секретаря, ни о прекрасном телосложении различных ветреных особ; для этого был он слишком стар и мудр. Но все же в его сердце жила тревога — страх потерять то, чем он обладал. [...] Последние месяцы Невашеин стал нервничать, беспричинно ругать Афанасия, проверять его мелкие расходы, пить, буяннить — словом, всячески портить жизнь старого слуги. Афанасий по случайно оброненным словам понимал, что секретарь вымещает на нем свои обиды. Знал он также, что секретаря обижает его начальник — важный сановник. Думая вечером с трубкой на крыльце, он приходил к заключению, что и сановника, вероятно, обижает царь. Но кто обижает царя, он понять не мог, и, оставляя высокие раздумья, снова отдавался страху, что обиженный кем-то Невашеин прогонит его с места.

Илья Эренбург, Тринадцать трубок

VERSION SUEDOISE

Jag vill bli student

Jag ville bli student.

Jag visste inte riktigt vad en student var. Men jag trodde det var att vara omätligt lärd. Det var att skriva dikter. Det var att sällskapa med flickor. Det var framförallt att ha studentmössa.

Ingen i min närmaste omgivning visste vad en student var. De tog det utan vidare som ett övre klassens barn.

Det uppenbarade sig på orten en student. En dag mötte han på vägen en bekant herrskapsflicka. Bägge stannade och förde ett samtal, som händelsevis avlyssnades av min mor. Samtalet kom att hos oss berika uppfattningen om vad som var en student.

Jag hör att du har tagit studenten med glans, sa flickan. Jag gratulerar. Studenten bugade sig.

Tack. Det gick ju någorlunda skapligt.

Flickan underströk vad hon sagt.

Jo, du har tagit studenten med glans, sa hon.

Min mor som avlyssnat samtalet kom hem. Hon var upplyst av den ljusa överklassbilden.

Han har tagit studenten med glans, sa min mor. Det var riktigt roligt att höra när han vart lyckönskad. Det lät så vackert.

Överklassvördnadens lukt uppfyllde vårt egnahemskök. Ordet « glans » glänste.

Det är väl ingenting, sa jag avundsjukt. Jag visste att den omtalade studenten när han inte hade studentmössan på sig var ett pundhuvud. Så snart han däremot fick mössan på sig, blev han som förklarad. Han bar nästan alltid den vita mössan.

Min mor envisades.

Med glans, sa hon.

Det är ingenting. Jag kan också ta studenten.

Du ? sa hon. Aldrig i världen.

Min mor såg förvånad på mig. Överhuvudtaget hade ingen tidigare tänkt på att jag skulle bli annat än jordarbetare. Förhållandet var självklart.

Varför inte ? frågade jag.

Aldrig i världen, sa hon.

Den arme i sin koja,
den rike i sitt slott,
Gud gjorde dem till hög och låg
och festslog deras lott.

Min mor kunde utantill denna visa. Men hon sjöng den inte. Det hade varit förhävelse att sjunga. Hon läste den med dyster, åskliknande röst.

Men under en lång tid trodde jag på allvar att jag skulle bli student.

Ivar Lo-Johansson, *Analfabeten*, Bonniers 1951.

VERSION TCHEQUE

Mojmír Klánský : Vyhnanství

Přišlo jaro a Hrazděra žil.

Ještě žil.

Byl jen strnulý a vyhaslý, jakoby se probouzel ze zimního spánku. Ale žil.

A pořád ještě čekal. Trpělivě. Bez zájmu o okolí.

Jaro se přihlásilo už v polovině března. Slunce se prudce rozehrálo – letní slunce v holé krajině, která sotva stačila nasadit pupeny k novému životu. Sníh během tří dnů zmizel. Jen tu a tam, ve stínu, kam paprsky nedosáhly, zůstal špinavý, zledovatělý škraloup.

Hrazděra vysedával na lavičce u domku, nastavoval slunečním paprskům pokroucené paže, poslouchal šumění vody ve stružkách a vytrvalému klapotu kapek, které padaly s větví stromů, které oklopovaly jeho samotu, a čekal. Změnil jen místo svého čekání.

Lojza přinesl zprávu, že Modráček přes zimu definitivně ulehl. Už nevychází ani před chalupu. Po zápalu plic se v jeho oslabeném těle ohlásilo deset jiných nemocí.

-Vida, řekl Hrazděra. - Tak i on. Nebyl bych to čekal. Vždyť byl úplný chlapík, když tu byl tenkrát naposled. Ale všichni holt pomalu odcházíme. Já také. Podívej se, jaká jsem roztřesená pápěra. Sotva se dovolu k slepicím. Už mě nic nezajímá.

Prožili jsme si své, víc než jiní. Snad už tu nemáme ani být. Nehodíme se do tohohle světa. Jen překážíme.

Hrazděra začal hlasitě hovořit nejen se zvířaty, ale i když byl sám.

Někdy se dokonce i modlil. Otče náš, jenž jsi na nebesích, posvět' se jméno tvé. Přijď' království tvé. Bud' vůle tvá, jak na nebi, tak i na zemi.

Připravoval se.

Nebyl zbožný. Neměl v životě čas, aby o bohu uvažoval. A moc s ním nikdy nepočítal. Navíc neměl rád faráře. Jen o Božím hodě vánočním a na Bílou sobotu zapřáhl koně do bryčky, dal jim sváteční postroje a vezl vyparáděnou ženu do kolíneckého kostela. Sám si šel sednout do hospody. Tam čekal.

Jezdil, protože měl hezkého koně a pěknou statnou ženu a protože se v Kolinci sešel se známými a dozvěděl se plno novinek.

Takový býval jeho styk s bohem.

Ted' se však modlil. Věřil, že brzy odejde, a k tomu Otčenáš patřil.

Neodcházel však.

Mojmír Klánský, Vyhnanství, Samizdat, 1974.

VERSION ESPAGNOLE

“Se ha vuelto loco”, dijo su portera al verle salir, cabizbajo y ensimismado, con la apariencia esquiva y el caminar acelerado de un hombre que ha contraído deudas imposibles de pagar. “Está siempre solo”, añadió con enorme disgusto la dichosa portera, para después forzar una pausa que presagiaba un juicio definitivo, “...y sin embargo, a veces se le ve estúpidamente contento, y además, ya sólo habla de amor”.

La vecina, siempre hay alguna vecina, asintió con la cabeza, aunque no tenía el menor interés en el asunto.

A él, por otro lado, no podía preocuparle menos la opinión de su portera, estaba ya pensando en comprarse un traje nuevo. Un traje elegante y oscuro. Estaba muerto por fuera y por dentro pero su vanidad seguía casi intacta. ¿No caen así los soldados? Llevaba demasiados años condenado a los mismos cuatro trajes y si su aspecto no era mejor, la culpa la tenía sin duda su tristísimo ropero. Esa misma tarde pensaba llevar a una mujer muy hermosa a una fiesta muy alegre en la Embajada suiza, y sus trajes no estaban a la altura de las circunstancias. Todas las mujeres a las que alguna vez había querido vestían, en cambio, de maravilla y daba gusto verlas.

Sebastián no es muy feliz, hay un poema de Blake que le inquieta, pero a veces, al mediodía, se siente extrañadamente alegre y sonríe sin motivo, como si no tuviera muchas preocupaciones, y es cierto que sólo habla de amor, pero se ha vuelto loco. ¡De qué otra cosa podría hablar!

Tiene en estos días, o eso quiere pensar, la remota elegancia de los mendigos. No es un mendigo porque no pide nada a nadie, pero está a punto de abandonar la causa general, el correo electrónico, las efemérides, la vida social, el mundo y sus porteras. Se atusa el pelo con las manos, y enseguida se pone a pensar en cosas importantes. ¿Importantes para quién? Importantes para él, faltaría más. Si está desconsolado es cosa suya, si quiere amar a quien ya no se deja amar, a nadie debería importarle. Si su amor es o no sincero, o lo fue en el pasado, ¿quién puede decirlo? Desde luego no las porteras o las vecinas de su barrio. Si se ríen de él, que se ríen. A veces mira a las mujeres con un amor verdadero que aparentemente no dura nada. Y luego se esconde, y a escondidas, las ama en silencio para siempre.

Ray Loriga, *Ya sólo habla de amor*, Madrid 2008

RAPPORTS D'ÉCRIT

COMPOSITION FRANÇAISE

Rapport présenté par Mathilde Cortey-Lemaire

S'appuyant sur une remarque de Paul Valéry, Pierre Bayard, dans *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?* déclare :

« Valéry incite à penser en termes de bibliothèque collective et non de livre seul. Pour un vrai lecteur, soucieux de réfléchir à la littérature, ce n'est pas tel livre qui compte mais l'ensemble de tous les autres, et prêter une attention exclusive à un seul risque de faire perdre de vue cet ensemble et ce qui, en tout livre, participe à une organisation plus vaste qui permet de le comprendre en profondeur.

Mais Valéry nous permet aussi d'aller plus loin en nous invitant à adopter cette même attitude devant chaque livre et à en prendre une vue générale, laquelle a partie liée avec la vue sur l'ensemble des livres. »

Pierre Bayard, dans *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?* éditions de Minit, 2007, p.42.

Vous analyserez et discuterez ces propos en vous appuyant sur des exemples variés et précis.

Analyse et enjeux de la citation

Pierre Bayard, né en 1954, est professeur de littérature française à l'Université de Paris VIII et psychanalyste. Il n'a de cesse de rappeler que ses textes ne sont pas à prendre à son compte, mais au compte d'un « narrateur paranoïaque »¹. Il ne faut donc pas tomber dans le piège de les lire au premier degré. L'humour, le décalage de ton, le canular ou le paradoxe (titre de la collection chez Minit dans laquelle il a publié presque tous ses livres) sont à prendre, selon l'auteur, comme un préalable à toute réflexion littéraire approfondie.

Ce critique n'hésite pas à donner une dimension de fiction théorique ou du moins « d'interventionnisme critique » à ses ouvrages, qui inventent une sorte de genre intermédiaire entre fiction et théorie. Il s'agit en effet constamment de réfléchir au rôle du lecteur dans l'œuvre et de proposer une stratégie interprétative productive, comme dans *Comment améliorer les œuvres ratées ?* (Minit, 2000), où le narrateur de Bayard se propose, avec humour, de réécrire certaines œuvres ou certains passages, dont il analyse les « ratages », de Ronsard, Corneille, Molière, Voltaire, entre autres...

Mais, de même que Bayard ne cherche pas à supprimer les digressions chez Proust (*Le Hors-sujet. Proust et la digression*, Minit, 1996), de même il ne milite pas plus pour la non-lecture (ce qui serait un comble de proposer un tel sujet pour le Capes de Lettres !). *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus* constitue bien un éloge de la lecture, de la bibliothèque et des « grandes œuvres » !

¹ Entretien avec Pierre Bayard, Propos recueillis par Frank Wagner, Entretien publié en ligne le 15 septembre 2006 par *Vox poetica*.

Le contexte de la citation : Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?

L'épigraphie inaugurale donne immédiatement le ton humoristique de cet essai et invite par là même à la prudence : « Je ne lis jamais un livre dont je dois écrire la critique ; on se laisse tellement influencer » (Oscar Wilde) !

Ceci n'est bien sûr pas à prendre au sens propre par ... les candidats sérieux préparant le Capes : il ne s'agit pas, répétons-le, d'un manuel permettant de briller sans peine dans les dîners mondains voire dans les concours. Il ne s'agit pas non plus d'inviter les lecteurs, les critiques, les chercheurs et les enseignants futurs ou actuels à porter des jugements à l'emporte-pièce sur des œuvres qu'ils n'auraient pas lues, ou qu'ils auraient oubliées ou dont ils auraient simplement entendu parler. (Quoique la carrière d'un enseignant auquel prépare ce concours le mette parfois, comme le rappelle avec humour Bayard, aux prises avec cette situation périlleuse pour lui-même ou pour ses élèves!)

En effet, cet ouvrage est avant tout un éloge de la lecture, même s'il s'intéresse au tabou ou à la culpabilité de la non-lecture et s'il remet en cause, sur le mode humoristique, la sacralisation de textes canoniques qu'il faut avoir lus, l'interdiction de lire vite ou de parcourir une œuvre, la nécessité implicite d'avoir lu un livre pour en parler intelligemment.

Dans la première partie (**Des manières de ne pas lire (La non-lecture)**), sont analysées les différentes pratiques de lectures entre le lire et le non-lire et le fait que la lecture avec ses failles, avec ses manques, et avec ses approximations relève de la discontinuité. Puis la deuxième s'intéresse aux **Situations de discours. Quand doit-on parler des livres que l'on n'a pas lus ?** (dans la vie mondaine, face à un professeur, devant l'écrivain, avec l'être aimé). Et enfin, et c'est sans doute la partie la plus controversée, sont exposées **Des conduites à tenir (Conseils pour tirer partie de ses non-lectures et réfléchir à l'activité de la lecture)**. Soit : ne pas avoir honte, imposer ses idées, inventer les livres au lieu de proposer une interprétation herméneutique trop fermée, en laissant l'inconscient s'exprimer en nous, et parler de soi. Il s'agit d'apprendre à se connaître pour devenir à son tour écrivain ou tout du moins créatif.

Revenons sur la première partie de cet ouvrage, dans laquelle se trouve la citation à analyser. La non-lecture ne peut être le fait que d'un lecteur assidu et passionné!

Tout lecteur est confronté avec « **Les livres qu'[il] ne connaît pas** », car l'« infini des lectures possibles », (p. 23) fait qu'on ne peut pas tout lire. Bayard recommande alors une vue d'ensemble. Il faut savoir situer un livre par rapport à un autre. Cette attitude active et sage permet de se faire une opinion avec les indices extérieurs (titre, auteur), de rester dans les marges, de se faire une représentation par sa culture, de s'appropriier le livre sans l'avoir nécessairement « lu » ou en l'ayant « parcouru ». La « **Bibliothèque collective** » dont parle Bayard, est donc un ensemble, « celui de tous les livres déterminants sur lesquels repose une certaine culture à un moment donné » (p. 28).

Un lecteur averti et lucide, du fait de cette *bibliothèque collective*, n'appréhende donc jamais un texte *ex nihilo*, car on lit toujours des « **livres dont on a entendu parler** ». Or, « les livres dont nous parlons n'ont que peu de choses à voir avec les livres « réels »... et ne sont que des « **livres-écrans** », (p. 52) « des objets reconstruits, dont le modèle lointain est enfoui derrière notre langage et celui des autres », (p. 54)

Pire encore : les livres dont nous parlons sont aussi, souvent, des « **livres oubliés** ». Le temps et notre mémoire les trahissent.

Nous nous constituons donc une « *bibliothèque intérieure* », « cet ensemble de livres – sous-ensemble de la *bibliothèque collective* que nous habitons tous – sur lequel toute personnalité se construit et qui organise ensuite son rapport au texte et aux autres. Une bibliothèque où figurent certes quelques titres précis, mais qui est surtout constituée, comme celle de Montaigne, de fragments de livres oubliés et de livres imaginaires à travers lesquels nous appréhendons le monde » (p. 74). Un ensemble de représentations mythiques, collectives et individuelles, le « *livre intérieur*¹, s'interpose donc entre le lecteur et tout nouvel écrit, en façonne la lecture à son insu. Largement inconscient, ce livre imaginaire fait fonction de filtre et détermine la réception des nouveaux textes en décidant quels éléments en seront retenus et comment ils seront interprétés » (p. 81). Ce livre intérieur aide à créer le livre-écran.

Enfin, lorsque nous échangeons sur les livres nous fondons une **Bibliothèque virtuelle** « espace oral ou écrit, de discussion des livres avec les autres. Elle est une partie mouvante de la bibliothèque collective de chaque culture et se situe au point de rencontre des bibliothèques intérieures de chaque participant à la discussion », (p. 116), sorte d'espace de jeu qui admet que l'on parle de livres « non-lus », mais sans lever l'ambiguïté sur « les ignorances individuelles et la fragmentation de la culture », (p. 117). Les livres dont il est question lors de ces échanges sont donc bien des **livres-fantômes**, (p. 143).

A partir d'une bibliothèque collective, chacun se forge donc sa bibliothèque intérieure, constituée à la fois de livres intérieurs (ce que j'attends des livres avant de les lire), et de livres-écrans (ce que je fais des livres après les avoir lus, afin d'en parler), qui, lors d'échanges avec d'autres lecteurs ou non-lecteurs deviendront des livres-fantômes, appartenant à la bibliothèque virtuelle.

Analyse de la citation et problématisation

Voyons maintenant de plus près l'extrait qui nous occupe. Bayard invite à réfléchir - « à penser » - à la posture du lecteur et à son rapport au livre et à la « bibliothèque collective », au « livre seul », à « tel livre », à « l'ensemble de tous les autres », à « un seul », à « cet ensemble », à « tout livre », à « chaque livre », à « l'ensemble des livres » (9 occurrences !). Il s'agit de **tout objet de lecture littéraire (roman, poésie, théâtre, essai...) en tant qu'il provoque l'activité de la lecture plus qu'à la littérature au sens large. La citation n'opérant pas de distinction, les candidats veilleront à ne pas se restreindre à un seul genre littéraire !**

→ Mais quel est ce « vrai lecteur » ?

Il est, selon Valéry, « soucieux de réfléchir à la littérature », il cherche à « comprendre en profondeur », à « prendre une vue générale ». C'est une invitation à penser un mode de lecture herméneutique sur le livre, ouvert certes, mais prudent (comme le soulignent les modalisateurs : « incite à penser », « soucieux de réfléchir », « risque de faire perdre de vue », « invitant à adopter cette même attitude »).

Il s'agit d'abord ne pas confondre toutes les catégories et tous les concepts autour de la figure du lecteur (personnage-lecteur, narrataire intra ou extradiégétique, lecteur modèle, lecteur virtuel, lecteur réel... : une mise au point précise et des définitions s'imposeront). Le pronom « nous » employé à deux reprises dans le second paragraphe n'est pas seulement un pluriel de majesté qui renverrait à l'expérience du narrateur de Bayard, mais doit être interrogé : concerne-t-il seulement le narrateur paranoïaque, inclut-il l'auteur de l'essai, et/ou justement ce « vrai lecteur » que le lecteur réel (étudiant, professeur, chercheur...) de la

¹ Bayard précise que cette expression et ce concept sont empruntés à Proust dans *Le Temps retrouvé*, Gallimard, Pléiade, T.IV, 1989, p. 458.

citation est supposé être ? Mais le vrai lecteur n'est pas non plus un lecteur ordinaire puisqu'il est, répétons-le, « soucieux de réfléchir à la littérature ».

Il s'agit bien de ne pas déplacer la problématique vers bon ou mauvais lecteur, en proposant des jugements de valeur simplistes que récuse justement Bayard dans son oeuvre! Un « vrai lecteur » est aussi un « non-lecteur » qui ne connaît pas, qui a entendu parler, qui a oublié certains livres, selon le catalogue phénoménologique « des manières de ne pas lire » établi par cet essai. Il ne faut pas oublier non plus que si le lecteur a certaines attentes et certaines connaissances qui vont orienter nécessairement sa lecture, le texte va avoir également des effets sur son lecteur.

Enfin l'activité de sa lecture ne consiste pas seulement à progresser et à comprendre ce que l'on lit, mais à pouvoir parler de ce qu'on a lu, ce qui met en jeu certaines compétences pour construire cet objet de lecture et devenir un « vrai lecteur » et ce qui instaure une triple relation entre l'œuvre, le lecteur et... un tiers.

→ Comment lit alors ce « vrai lecteur » ? Il doit instaurer un rapport entre le macrocosme, la bibliothèque, et le microcosme, le livre. Chaque livre doit être pensé par rapport à tous les livres : « ce n'est pas tel livre qui compte mais l'ensemble de tous les autres », c'est-à-dire qu'il faut le replacer dans la « bibliothèque collective », il faut le rattacher à une « organisation plus vaste qui permet de le comprendre en profondeur ». Il faut « adopter cette même attitude devant chaque livre » et « en prendre une vue générale, laquelle a partie liée avec l'ensemble des livres ».

On appréciera, sans toutefois l'exiger, que des candidats qui n'avaient qu'une citation partielle de la conclusion du chapitre 2 puissent continuer le raisonnement et deviner que Pierre Bayard invitait également à penser que chaque extrait d'un livre renvoie à l'ensemble de ce livre, et ne peut donc être pris isolément, détaché de tout son contexte. Le rapport entre le passage d'une œuvre et l'œuvre n'est pas dit clairement en effet dans la citation proposée aux candidats, quoique le connecteur logique « mais » les invitait à sentir que Bayard proposait une nuance ou même des niveaux d'approches différents, complémentaires et peut-être contradictoires ou polémiques. Voici en effet le passage qui suit immédiatement la citation qui nous occupe :

« Mais Valéry nous permet aussi d'aller plus loin en nous invitant à adopter cette même attitude devant chaque livre et à en prendre une vue générale, laquelle a partie liée avec la vue sur l'ensemble des livres. *La recherche de ce point de perspective implique de veiller à ne pas se perdre dans tel passage et donc de maintenir avec le livre une distance raisonnable, seule à même de permettre d'en apprécier la signification véritable.* »

Selon lui, en effet, « être cultivé, c'est être capable de se repérer rapidement dans un livre » (p.30), même sans le lire intégralement. Il faut donc s'approcher plus de l'idée de l'œuvre que de l'œuvre, selon une « poétique de la distance » qui décrit comme mode de relation possible à l'œuvre, le parcours linéaire (qui saute des lignes ou des pages) ou circulaire (qui se promène sans ordre dans un livre).

→ Bayard s'interroge donc sur l'activité de la lecture qui consiste à mettre en relation l'œuvre et la bibliothèque. Or cette incitation à la mise en relation peut reposer sur des pratiques de lecture très différentes :

- Il peut s'agir de relations intertextuelles académiques. C'est par sa culture littéraire, par sa maîtrise de l'histoire et des champs littéraires, qu'un lecteur qui réfléchit doit pouvoir « s'orienter », « se repérer », « se situer » et savoir relier chaque livre (le microcosme) à la « bibliothèque collective » de son époque (le macrocosme), (de même à l'échelle de chaque livre, il peut s'agir de voir comment chaque passage renvoie à l'économie d'ensemble de l'ouvrage).

- Mais elles peuvent aussi donner lieu à des approches plus libres et déroutantes aujourd'hui. Qu'elles soient paradoxales, relativistes, oulipiennes, borgésiennes, ou autres..., elles remettent alors en cause l'approche traditionnelle de la lecture, de son enseignement, de la critique littéraire et de la création.

La piste que Bayard propose, alors qu'il s'agit d'un critique et d'un texte tout contemporains (2007) est paradoxale, car elle renvoie à Paul Valéry (c'est un « auteur » qui rapporte/reformule/modifie les propos d'un autre auteur : il met donc en pratique aussitôt qu'il l'énonce sa théorie de la transtextualité). Or Valéry nous ramène un siècle en arrière, alors que nous sommes aujourd'hui dans une phase de profonde mutation. Nous quittons peu à peu la galaxie Gutenberg et tous les repères des lecteurs sont bouleversés. Le monde d'aujourd'hui nous oblige en effet à repenser notre mode de lecture et ses enjeux. Cette pratique de lecture qui consiste à opérer des relations entre le microcosme et le macrocosme est-elle efficace et pertinente, et selon quels critères ? Peut-elle vraiment fonctionner aujourd'hui ? Quelles en sont les dérives possibles ? Doit-on revenir à une approche traditionnelle ? Doit-on inventer de nouveaux modes de lecture ? Se trouve-t-on dans une impasse ?

Bilan problématique :

Il faut donc articuler toutes ces questions sur la poétique de la lecture en posant non pas la question de la « bibliothèque collective », du lecteur ou de la lecture (questions trop complexes et relativement insaisissables à laquelle, se sont consacrés beaucoup de chercheurs), mais bien celle de l'activité de la lecture, de la construction de l'objet de lecture, en se demandant : **Comment lire aujourd'hui ? Quelles pratiques de lecture peut-on envisager pour penser le rapport, la mise en relation d'une œuvre à l'ensemble de la bibliothèque, voire d'un extrait à l'ensemble de l'œuvre ?**

Démarches envisageables

Plans auxquels les étudiants vont peut-être penser, classés dans un ordre allant du plus illustratif au plus problématique, du plus myope au plus exhaustif.

1^{er} plan :

- I. Qu'est-ce qu'un vrai lecteur ?
- II. Quel est son rapport à la bibliothèque collective
- III. Significations de la Bibliothèque collective ? Ses enjeux, ses limites ?

Et 2^e plan :

- I. Mettre en relation chaque oeuvre à la bibliothèque collective ?
- II. Mettre en relation chaque passage à l'ensemble de l'oeuvre ?
- III. Lire autrement? Ou limites, dérives...

Ces deux démarches illustratives et insuffisamment dialectiques suivent l'organisation des propos de Bayard (mais la deuxième a le mérite de deviner que Bayard s'interroge également sur le rapport entre une œuvre et ses extraits) tout en permettant de discuter peut-être dans une dernière partie des risques, des dérives des ces pratiques ou des autres possibilités de lecture offertes au lecteur. Néanmoins, un devoir bien illustré bien articulé peut espérer une note convenable.

3^e plan

- I. Mode de lecture préconisé : une mise en relation de l'œuvre à la bibliothèque
- II. Autres modes de lecture possibles : approche scolaire de l'œuvre intégrale, le braconnage

III. Quel mode de lecture est le plus pertinent aujourd'hui?
Démarche un peu plus dialectique, qui permettra peut-être un dépassement de la thèse.

Plan qui sera développé

- I. Quelle est la pertinence et l'efficacité du modèle de lecture proposé par Valéry qui permet de retrouver dans un livre tous les livres, dans un passage tout le livre ?
- II. Quelles sont les dérives possibles de ce mode de lecture, lorsqu'on l'applique à « l'ensemble des livres », et lorsqu'on ne cadre plus sa démarche par le format de son encyclopédie (Eco)
- III. Comment lire autrement ? Faut-il revenir en arrière ? Ou faut-il proposer de nouveaux repères ou compétences ?

Plan détaillé

I. Quelle est la pertinence, l'efficacité du modèle de lecture proposé par Valéry, qui permet de retrouver dans un livre tous les livres, dans un passage tout le livre ?

1. « La vue sur l'ensemble des livres »

- a. L'œuvre par rapport à la « bibliothèque collective » : une entreprise d'appropriation, d'imitation, de reprise que le lecteur doit déchiffrer ?
- b. L'œuvre par rapport à la « bibliothèque collective » : une entreprise de confrontation et de rupture ?
- c. L'œuvre par rapport à la « bibliothèque collective » : Le livre des livres ?

2. « Devant chaque livre »

- a. Relier la partie au tout
- b. Découvrir les relations secrètes et les leitmotifs
- c. Être attentif à ce qui est tu, caché ?

3. Comment croiser ces doubles rapports ? Comment en inventer d'autres ?

- a. Établir une double relation du macrocosme au microcosme (un livre/la bibliothèque collective // un passage/le livre dans son ensemble) ?
- b. Des expériences qui débordent le cadre de la littérature (le roman-monde ?)
- c. Conclusion. Le « vrai lecteur » : par quels autres réseaux de relation est-il lui-même orienté ?

II. Quelles sont les dérives possibles de ce mode de lecture, lorsqu'on l'applique à « l'ensemble des livres », lorsqu'on ne cadre plus sa démarche par le format de son encyclopédie (Eco).

1. Perte ou Modification de la construction du sens

- a. Dérégulation des rapports du lecteur à sa bibliothèque : le lecteur collectionneur qui ne lit plus
- b. Dérégulation des rapports à la réalité : le lecteur qui établit des rapports excessifs entre le livre et le monde, entre le livre et sa subjectivité, le lecteur qui lit mal
- c. Dérégulation des systèmes de valeur : toutes les mises en rapport deviennent possibles : le lecteur délire

2. Modification, dévoiement, rejet, de la transmission académique

- a. La transmission scolaire : rejet de l'explication de texte et de l'évaluation
- b. La transmission critique : rejeter les approches critiques objectives au profit d'une subjectivité pertinente ou sophistiquée
- c. La transmission littéraire : tout lecteur est-il un auteur ?

3. Modification de la figure de « vrai lecteur » ? Quelles figures émergent ? Comment cherchent-elles à inventer de nouveaux rapports ?

- a. Le nouveau lecteur conscient des limites de sa mémoire mais libéré
- b. Le nouveau lecteur névrosé mais joueur
- c. Les tentations du nouveau lecteur : provoquer ? Brûler sa bibliothèque ? Disparaître ?

III. Comment lire autrement ? Faut-il revenir en arrière ? Ou faut-il proposer de nouveaux repères ou compétences ?

1. Constatation : situation de la bibliothèque, du « vrai lecteur », de la littérature aujourd'hui. Comment repenser la bibliothèque et le rapport à la littérature ?

- Nouveaux rapports du lecteur à la bibliothèque : la fin de la « galaxie Gutenberg » est-elle la mise en péril de la bibliothèque ?
- Nouveaux rapports du lecteur au monde : s'isoler, faire partie d'un monde à part, « fantastique »?
- La survie de la littérature comme *otium* ?

2. Quels nouveaux cadres normatifs inventer? Comment mettre en rapport la liberté du nouveau lecteur avec la rhétorique de la lecture ?

- La lecture : un raptus ?
- La lecture : un abandon réglé ?
- Tout lecteur est construit par le livre qu'il lit

3. Des deuils successifs mais nécessaires ?

- Le deuil de la signification véritable : de la méconnaissance à l'erreur constructive ?
- Le deuil de la hiérarchie, du classique, du chef d'œuvre, du passage obligé ou du morceau de bravoure... ?
- Le deuil de la permanence, de la continuité ?

Introduction

Plus extrémiste encore que Bouvard et Pécuchet, l'« Autodidacte », de *La Nausée* de Sartre, lit tous les livres de la bibliothèque de Bouville en avançant par ordre alphabétique¹. Il en est au bout de sept ans à la lettre L : c'est une petite bibliothèque de province ! On se doute que ce mode de lecture qui aligne et met sur le même plan absolument tous les ouvrages de la bibliothèque est bien peu satisfaisant pour qui s'intéresse vraiment à la littérature. A l'opposé, dans *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?* (2007) de Pierre Bayard, une vue d'ensemble est préconisée et le personnage du bibliothécaire, de *L'Homme sans qualité* de Musil, qui se contente de lire les titres, les plans des livres, et les catalogues des bibliographies est mis sur un piédestal humoristique. Cette vue d'ensemble lui permet une relative maîtrise de la totalité « et la quête de cette totalité conduit par ailleurs à porter un regard différent sur chaque livre, en dépassant son individualité pour s'intéresser aux rapports qu'il entretient avec les autres » (p. 25), en établissant des communications et des correspondances, car « la culture est d'abord une affaire d'orientation » (p. 26).

D'où la méthode de lecture qui est proposée aux lecteurs d'aujourd'hui : « *Valéry incite à penser en termes de bibliothèque collective et non de livre seul. Pour un vrai lecteur, soucieux de réfléchir à la littérature, ce n'est pas tel livre qui compte mais l'ensemble de tous les autres, et prêter une attention exclusive à un seul risque de faire perdre de vue cet ensemble et ce qui, en tout livre, participe à une organisation plus vaste qui permet de le comprendre en profondeur.*

Mais Valéry nous permet aussi d'aller plus loin en nous invitant à adopter cette même attitude devant chaque livre et à en prendre une vue générale, laquelle a partie liée avec la vue sur l'ensemble des livres.»

Le « vrai lecteur » est celui qui réfléchit à la littérature, il est donc invité à s'interroger sur un mode de lecture efficace. Comment lire aujourd'hui ? Quelles pratiques de lecture peut-il envisager pour penser le rapport, la mise en relation d'une œuvre à l'ensemble de la

¹ Pléiade, 1981, p.38.

bibliothèque? Est-il possible d'établir d'autres mises en relation ? Quels en sont les enjeux, les limites ?

Cette pratique de lecture qui consiste à opérer des relations entre le microcosme et le macrocosme est-elle vraiment efficace et pertinente, et selon quels critères ? Cette pratique, détachée de tout cadre académique traditionnel ou à l'épreuve de la figure contemporaine du lecteur, ne risque-elle pas de conduire à des dérives graves ou à des remises en question fondamentales? Y-t-il d'autres voies possibles ? Faut-il revenir à une approche intertextuelle finalement assez académique ou faut-il encourager une pratique plus libre ou plus créative de la lecture?

I. **Quelle est la pertinence, l'efficacité du modèle de lecture proposé par Valéry ? Comment permet-il de retrouver dans un livre tous les livres, dans un passage tout le livre ?**

1. **« La vue sur l'ensemble des livres »**

Analysons ce modèle de lecture à l'échelle du macrocosme et selon le modèle académique « transtextuel » éprouvé. Les mécanismes de la transtextualité ont été définis et répertoriés par Gérard Genette, dans son *Introduction à l'architexte*¹ et dans *Palimpsestes. La Littérature au second degré*². Il définit cinq types de relations transtextuelles, qu'il classe par ordre croissant d'abstraction, d'implication et de globalité : l'intertextualité³ (« la présence effective d'un texte dans un autre »), le rapport au paratexte (titre, sous-titre, préface...), la métatextualité (la relation critique), l'architextualité (statut générique d'un texte) et la transtextualité (ou hypertextualité : « j'entends par là toute relation unissant un texte B (que j'appellerai hypertexte) à un texte antérieur A (que j'appellerai bien sûr hypotexte) sur lequel il se greffe d'une manière, qui n'est pas celle du commentaire », (p. 13), qui fonctionne par imitation (pastiche, charge, forgerie) ou transformation (parodie, travestissement ou transposition).

Comment ces relations transtextuelles permettent-elles à un vrai lecteur de réfléchir à la littérature en pensant en termes de « bibliothèque collective », en analysant pour chaque livre « ce qui participe à une organisation plus vaste qui permet de le comprendre en profondeur ».

- a) L'œuvre par rapport à la « bibliothèque collective » : une entreprise d'appropriation, d'imitation, de reprise que le lecteur doit déchiffrer.

Comment les livres s'insèrent-ils dans la bibliothèque collective ? Comment fonctionnent la citation, l'imitation, l'appropriation, ou la reprise d'œuvres antérieures?

A. Compagnon, dans *La seconde main ou le travail de la citation*, Seuil, 1979, dresse un tableau historique de ce processus d'allégation ou d'emprunt par allusion, citation ou plagiat qui a lieu dès l'Antiquité. Au XVI^e siècle, *Les Adages* d'Erasmus sont une compilation de proverbes latins. Rabelais insère également dans ses récits des emprunts multiples, littéraires ou non, farcissures ou fatrasies de généalogies, de récits épiques, de discours médicaux, religieux, techniques... Il prélève et il greffe des citations qui finissent par former la matière même de son invention personnelle et de son style par accumulation, compilation et création verbale⁴.

¹ Seuil, 1979, p.87.

² Seuil, 1982.

³ Cette notion a été définie par M. Bakhtine puis surtout par Julia Kristeva, dans *Séméiotikè*, Paris, Seuil, coll. Points, 1969, p.85 : « tout texte se construit comme mosaïque de citations, tout texte est absorption et transformation d'un autre texte ».

⁴ Sur les emprunts au discours médical, cf M. Bakhtine, *L'Oeuvre de Rabelais*, Paris Gallimard, 1970, p.182-183.

La Pléiade va jusqu'à prôner « l'innutrition », et de nombreux poèmes de Ronsard et de du Bellay¹ sont en fait des traductions ou plutôt des imitations de poèmes italiens pétrarquistes qui eux-mêmes s'inspiraient des poètes antiques. Du Bellay, dans le sonnet « Déjà la nuit en son parc » de son recueil *L'Olive*, reprend le thème de la « La Belle Matineuse », en s'inspirant d'un poème de l'italien Rinieri, qui sera à son tour repris, avec des variantes, au XVII^e siècle par les poètes précieux Desportes, Malleville et Voiture.

Les Essais de Montaigne, présentés par leur auteur comme « une marqueterie mal-jointe », sont construits sur des citations latines et grecques qui vont non seulement articuler, aérer et découper le texte en paragraphes, mais aussi être le fondement de l'écriture de ce nouveau genre, dans lequel l'auteur fait l'essai de son jugement à l'épreuve de la pensée des autres : « car je fay dire aux autres ce que je ne puis si bien dire »². Montaigne récuse pourtant pour ses citations la fonction d'*auctoritas*. Loin d'en être aliéné, il se les approprie au profit de son invention personnelle, à tel point que de longs passages de Sénèque sont même recopiés dans « De l'institution des enfants » sans que cela soit indiqué³.

L'imitation peut prendre d'autres formes. Rabelais lorsqu'il publie *Les Horribles et Epouvantables Faits et Prouesses du très renommé Pantagruel*, livre paru à Lyon en 1532, s'inspire du succès populaire des *Grandes et Inestimables Chroniques du grand et énorme géant Gargantua*, et en propose une sorte de suite, dans la même veine, car Pantagruel est le fils de Gargantua, dont il réécrira d'ailleurs l'histoire deux ans plus tard, en s'éloignant davantage de l'inspiration folklorique. Les suites connaissent une grande vogue au XVIII^e siècle, époque où l'on loue les livres, partie par partie, comme le raconte Rousseau dans ses *Confessions*. *La Vie de Marianne* de Marivaux est continuée par Mme Riccoboni, du fait d'une demande de certains lecteurs n'acceptant pas de ne connaître que le dénouement et non toutes les péripéties de l'histoire de Marianne, ni de celle de Tervire. Mais elle connaît également bien d'autres suites apocryphes et anonymes. *Le Supplément au voyage de Bougainville* de Diderot (1771) est bien sûr une « suite » plus philosophique qu'anthropologique.

De la suite au pastiche ou à la charge, la frontière est parfois mince. *La Vie de Marianne* sera prise pour cible dans un passage *L'Ecumeiro* (1734) de Crébillon. Diderot sera, par exemple, à son tour pastiché par Giraudoux avec *Le Supplément au voyage de Cook* (1935), Orou devenant Outourou, l'aumônier devenant Banks et étant accompagné de son épouse ! *L'Affaire Lemoine* de Proust (1908) in *Pastiches et mélanges* s'avise d'écrire le récit d'une tentative d'escroquerie auprès d'un diamantaire, à la manière de Balzac, Flaubert, Sainte-Beuve, les Goncourt, Renan et bien d'autres... Mais certaines pages, notamment celles imitant Balzac, relèvent également de la charge en dénonçant ses images faciles et de mauvais goût ou ses bons mots.

L'imitation est utilisée de manière autrement ludique par Perec. *Les Choses* réécrivent en quelque sorte, mais sans le dire clairement, *L'Education sentimentale* de Flaubert⁴. C'est au lecteur de reconnaître la ressemblance avec Frédéric Moreau de ce couple qui rêve d'ambition sociale mais qui ne manifeste aucune volonté réelle, et de reconnaître le pastiche du style

¹ « Si, par la lecture des bons livres, je me suis imprimé quelques traits en la fantaisie, qui après, venant à exposer mes petites conceptions selon les occasions qui m'en sont données, me coulent beaucoup plus facilement en la plume qu'ils ne me reviennent en la mémoire, doit-on pour cette raison les appeler pièces rapportées ? » Du Bellay, *Seconde préface de l'Olive*, (1550).

² *Les Essais*, livre II, chapitre X.

³ A. Compagnon, dans *La seconde main ou le travail de la citation*, Seuil, 1979, p.351.

⁴ Cf. « Emprunts à Flaubert » in *L'Arc*, 79, 1980, p.49-50 et cf. John Pedersen, *Perec ou les textes croisés*, revue romane de l'université de Copenhague, N° supplémentaire 29, 1985, chapitre 3 : « La vie en choses », pp.37-47 : « Dès les trois gravures du début du premier chapitre, cette dépendance est affichée, le *Ville-de-Montereau* étant le navire à aubes à bord duquel Frédéric Moreau voit pour la première fois Madame Arnoux. », p.38.

flaubertien : « Ils parlaient de ce qu'ils feraient plus tard (...) D'abord ils entreprendraient un grand voyage (...) » (p. 45). Quant à *La Vie Mode d'emploi*, elle s'achève sur ce « post-scriptum » contenant trente noms qui sont autant d'énigmes à résoudre pour le lecteur : « (Ce livre comprend des citations, parfois légèrement modifiées de : René Belletto, Hans Bellmer, Jorge Luis Borges, Michel Butor, Italo Calvino, Agatha Christie, Gustave Flaubert¹ [...]) ».

Inflation, don, prostitution (quand certains auteurs, comme Chateaubriand vont jusqu'à se citer eux-mêmes) : A. Compagnon souligne les différentes valeurs de cette appropriation qui peut aller jusqu'au vol, revendiqué par Lautréamont, dans *Poésies II* : « Le plagiat est nécessaire. Il serre de près la phrase d'un auteur, se sert de ses expressions, efface une idée fausse, la remplace par l'idée juste »².

Comme le rappelle d'ailleurs Julia Kristeva : « Le verbe « lire » avait, pour les Anciens, une signification qui mérite d'être rappelée et mise en valeur en vue d'une compréhension de la pratique littéraire. « Lire » était aussi « ramasser », « cueillir », « épier », « reconnaître les traces », « prendre », « voler ». « Lire dénote donc une participation agressive, une active appropriation de l'autre. « Ecrire » serait le « lire » devenu production, industrie : l'écriture-lecture, l'écriture paragrammatique serait l'aspiration vers une agressivité et une participation totale »³.

Bien loin de partager l'opinion de La Bruyère : « Tout est dit et l'on vient trop tard depuis plus de sept mille ans qu'il y a des hommes, et qui pensent » ! Tous ces auteurs ont prouvé combien chaque œuvre, mais aussi combien la bibliothèque collective s'enrichit et se nourrit de ces imitations, appropriations, déprédations, dont le vrai lecteur est appelé à être non seulement le témoin et le déchiffreur, mais aussi comme le suggère J. Kristeva à pratiquer à son tour des emprunts dans la bibliothèque et dans les livres!

b) L'œuvre par rapport à la « bibliothèque collective » : une entreprise de confrontation et de rupture?

Mais la transtextualité peut être plus agressive justement et ne pas se contenter d'imiter ou d'emprunter. Elle va en effet conduire à des transformations qui vont modifier l'équilibre de la bibliothèque collective et changer l'horizon d'attente des lecteurs.

De la parodie au travestissement, du burlesque à l'héroïcomique⁴, les textes n'ont pas qu'une portée ludique⁵, ils s'approprient les codes, les structures génériques et stylistiques des

¹Voici, par exemple, dans le chapitre XXIV de *La Vie mode d'emploi*, l'emprunt fait à *L'Education sentimentale* (II^e partie, chapitre II). Perec a juste transposé le conditionnel en indicatif : « Elle a une robe de velours ponceau avec une ceinture d'orfèvrerie, et sa large manche doublée d'hermine laisse voir son bras nu qui touche à la balustrade d'un escalier montant derrière elle. A sa gauche, une grande colonne va jusqu'au haut de la toile rejoindre des architectures, décrivant un arc. On aperçoit en dessous, vaguement, des massifs d'orangers presque noirs où se découpe un ciel bleu rayé de nuages blancs. Sur le balustre couvert d'un tapis il y a, dans un plat d'argent, un bouquet de fleurs, un chapelet d'ambre, un poignard et un coffret de vieil ivoire un peu jaune dégorgeant des sequins d'or ; quelques-uns même, tombés par terre çà et là, forment une suite d'éclaboussures brillantes, de manière à conduire l'oeil vers la pointe de son pied, car elle est posée sur l'avant-dernière marche, dans un mouvement naturel et en pleine lumière ».

² De nombreux critiques ont montré comment dans *Les Chants de Maldoror*, au V^e chant, les passages sur le vol des étourneaux, sur les pélicans, et sur les stercoraires étaient des plagiats de *l'Encyclopédie d'Histoire naturelle* du docteur Chenu et que Lautréamont pratiquait également, ainsi que dans les *Poésies*, des détournements des maximes de Pascal, de Vauvenargues (« Les grandes pensées viennent de la raison », Lautréamont, *Poésies II* / « Les grandes pensées viennent du cœur », Vauvenargues, maxime 27), de La Rochefoucauld, et de La Bruyère.

³ Julia Kristeva, *Séméiotikè*, p.181

⁴ Le burlesque modifie donc le style sans modifier le sujet, l'héroï-comique modifie le sujet sans modifier le style.

⁵ G. Genette, dans *Palimpseste*, cite également Georges Fourest, qui dans *Le Carnaval de chefs- d'œuvre (1909)* parodie lui aussi *Le Cid* : « Dieu ! soupire à part soi la plaintive Chimène, / Qu'il est joli garçon l'assassin de Papa ! », (p. 91), et Duvert et Lauzanne avec *Harnali ou la contrainte par cor*, (1830), qui parodient, quant à eux

œuvres qui les précèdent, afin de mieux les faire éclater pour en définir de nouvelles. C'est ce qu'ont fait Rabelais et Montaigne

Le personnage de Cervantès, Don Quichotte, grand lecteur de roman de chevalerie, baptise son cheval Rossinante, décide de s'appeler Don Quichotte de la Manche sur le modèle d'Amadis de Gaule et fait d'une paysanne sa « Dulcinée du Toboso ». Il interprète tout ce qu'il voit dans la vraie vie comme élément romanesque (d'où la bataille contre les moulins à vents). Il rêve de devenir le héros de ses récits : il l'est déjà, mais d'un roman parodique des romans de chevalerie, ou même d'un anti-roman. S'agit-il d'une critique des romans de chevalerie ? Pas seulement, car certains livres de Don Quichotte, comme *Amadis de Gaule*, échappent à l'autodafé, du fait de leur valeur (I, chapitre 6). Ne s'agit-il pas d'inviter le lecteur à un nouvel horizon d'attente, qui passe par la connaissance nécessaire de tous ces romans de chevalerie, afin de savourer au mieux la nouvelle ère romanesque anti-romanesque qu'ouvre Cervantès ?

Pour ce qui est du théâtre, voici une tirade du héros éponyme du *Chapelain décoiffé*, rédigé par Boileau, Racine et quelques autres, vers 1664 :

« O rage ! ô désespoir ! ô perruque ma mie !
N'as-tu donc tant duré que pour tant d'infamie ?
N'as-tu trompé l'espoir de tant de perruquiers
Que pour voir en un jour flétrir tant de Lauriers ?¹

En travestissant le *Cid*, et en rebondissant sur la querelle qu'il a fait naître, ils vont valider *mutatis mutandis* la suprématie et l'intransigeance des règles du théâtre classique.

Au XX^e siècle, certains mythes antiques ont été repris, modernisés, adaptés. *Oedipe-Roi* de Sophocle devient *La Machine infernale* sous la plume de Cocteau. Il supprime le chœur, mais ajoute au premier acte une rencontre avec le fantôme de Laïus (et non Laïos !) cherchant à prévenir Jocaste, parodie du *Hamlet* de Shakespeare. Il transforme l'épisode de la rencontre avec le sphinx en une rencontre érotique avec une jeune fille. La pièce est donc à la fois condensée, dilatée et métamorphosée. Même si l'intrigue et le mythe restent les mêmes sous les différents palimpsestes qui les recouvrent, ils s'adressent différemment au spectateur, et surtout laissent entrevoir des enjeux dramaturgiques différents.

Hugo dans *Les Contemplations*, déformant le *veni, vidi, vici* (« je suis venu, j'ai vu, j'ai vaincu ») de César en *veni, vidi vixi* (...j'ai vécu) affirme, au sein de cette œuvre-mausolée pour sa fille Léopoldine, qu'elle est aussi l'œuvre engagée et politique d'un banni qui condamne le régime de Napoléon III.

Queneau, représentant de l'OULIPO (OUvroir de Littérature POTentielle), utilise les rythmes, les structures de certains poèmes de Nerval, en changeant le lexique et en inventant des néologismes, afin de mieux jouer avec les possibilités du langage poétique :

« Je suis le tensoriel, le vieux, l'inconsommé,
Le printemps d'Arabie à la tombe abonnie
Ma simple étole est morte et mon lynx consterné
Pose le solen noué de la mélanénie »²

Hernani : Don Ruy devient Degommé Comilva, dont la nièce Quasifol (dona Sol) aimée de Jean l'Estragon (Don Juan d'Aragon) dépossédé par Charlot (don Carlos) et devenu Harnali. Harnali finit par épouser Quasifol mais doit avaler le soir de ses noces une boulette laxative ! (p. 198).

¹ Boileau *Œuvres complètes*, Pléiade, p.292, cité par Genette, in *Palimpseste*, p.30.

² Cité p. 61, dans *Palimpseste*.

Si la musicalité est toujours présente, le sens n'a plus rien à voir, et plus encore, le lecteur ne peut réellement le comprendre que s'il fait le lien avec *Les Chimères* de Nerval.

Quant à Michel Tournier, il transpose *La Vie et les aventures étranges et surprenantes de Robinson Crusoé* de Daniel De Foë (1717) en *Vendredi ou les limbes du Pacifique* (1967), il change le point de vue, il remplace l'Atlantique par le Pacifique, et comme l'indique le titre : il renverse complètement le point de vue idéologique sur le « bon sauvage ». Son adaptation pour les enfants, *Vendredi ou la vie sauvage* (1971), est à nouveau une transformation mais revient paradoxalement quelque peu à l'œuvre originale puisque par exemple Robinson sauve délibérément Vendredi, alors que dans sa première version, il voulait le tuer pour ne pas avoir d'ennui !

Ces métamorphoses peuvent aller encore plus loin¹. Dans le roman *Uranus* de Marcel Aymé, le héros Léopold Lajeunesse, tombé amoureux du personnage d'Andromaque, pendant les leçons données dans son café aux enfants du village dont l'école a été bombardée, va jusqu'à inventer non seulement des vers, mais une nouvelle histoire dramatique dans laquelle il interviendrait de manière anachronique et burlesque : « passez-moi Astyanax, on va filer en douce,/ Attendons pas d'avoir les poulets à nos trousses »² étant sa première réplique. Et il finira fusillé dans son café, en clamant : « j'ai un poème qui m'attend.[...] J'ai la prétention d'être un peu plus que ça [...] un poète tragique » (p. 265), lui permettra d'accomplir son destin, non de poète, mais de personnage tragique.

Certaines transformations visent plus que la confrontation : la rupture totale, d'où souvent le rejet de la majorité des lecteurs contemporains qui n'ont pas encore modifié leur horizon d'attente et ne sont pas prêts à accepter ce qu'ils reçoivent comme une véritable provocation. Sade s'emparant à la fois du roman moral, du roman d'éducation, du roman picaresque, du roman libertin, du roman d'aventure, et du drame bourgeois, s'y prendra à plusieurs fois : *Les Infortunes de la vertu* (1787) devenant *Justine ou les malheurs de la vertu* (1791), puis *La Nouvelle Justine* (1799)³, pour proposer une œuvre si radicalement nouvelle et ayant le projet de « tout dire », qu'elle possède encore aujourd'hui, malgré son entrée au sein de la prestigieuse collection de la Pléiade, une place à part⁴ dans « l'enfer » de la bibliothèque collective. Il faut attendre Lautréamont et surtout les Surréalistes pour que des auteurs la fassent dialoguer et entrer en résonance avec d'autres œuvres !

Pensons maintenant à une œuvre présentée comme « une entreprise qui n'eut jamais d'exemple », qui emprunte pourtant son titre à Saint Augustin : *Les Confessions* de Rousseau, qui avait déjà écrit *La Nouvelle Héloïse*, avec la même volonté de changement radical : sa postérité et son rôle pour le genre autobiographique sont fondamentaux et séminaux !

Céline, dans un tout autre genre, avec *Le Voyage au bout de la nuit*, bien loin de faire un récit de guerre ou de réécrire une *Odyssée* moderne, se veut l'inventeur de « l'émotion du

¹ Genette dans *Figures III*, Seuil, 1972, cite une nouvelle de Cortazar qui raconte « l'histoire d'un homme assassiné par l'un des personnages du roman qu'il est en train de lire » qu'il appelle « métalepse de l'auteur », (p.244). C'est également cet effet fantastique et/ou bouffon que l'on retrouve avec la pièce de Pirandello *Six personnages en quête d'auteur*.

² Marcel Aymé, *Uranus*, Gallimard, 1948, p.231.

³ Cf. l'introduction de Michel Delon, in Sade, *Œuvres*, T. II, Pléiade, 1995. Rétif de la Bretonne répondra par une pâle *Anti-Justine*, aujourd'hui tombée à juste titre dans l'oubli !

⁴ Barthes, *Le Plaisir du texte*, Seuil, 1973 : « Sade : le plaisir de la lecture vient évidemment de certaines ruptures (ou de certaines collisions) : des codes antipathiques (le noble et le trivial, par exemple) entrent en contact ; des néologismes pompeux et dérisoires sont créés ; des messages pornographiques viennent se mouler dans des phrases si pures qu'on les prendraient pour des exemples de grammaire. », p.13.

langage parlé à travers l'écrit»¹ mais opère une véritable rupture sur le plan du langage littéraire et du style, qui va modifier également toute la littérature au XX^e siècle.

Penser avec la bibliothèque collective, penser contre : chaque œuvre y fait référence implicitement ou explicitement. Repérer les phénomènes d'imitation ou de transformation permet donc bien de saisir leurs véritables enjeux et de les « comprendre en profondeur ».

c) L'œuvre par rapport à la « bibliothèque collective » : le livre des livres ?

Le lecteur est parfois guidé encore plus clairement dans cette mise en relation, puisque certaines œuvres vont jusqu'à mettre en scène des personnages de lecteurs, dont les bibliothèques sont au cœur de l'œuvre, dans une sorte de mise en abyme exemplaire de la bibliothèque collective.

La visite de la bibliothèque, par exemple, est un morceau de bravoure littéraire qui permet néanmoins de donner au lecteur des repères et des cadres, et de restreindre la bibliothèque collective à un ensemble connu ou du moins maîtrisable et borné. Pantagruel découvre, à Paris, la bibliothèque de l'Abbaye de Saint-Victor et énumère alors une longue liste de titres parfaitement fantaisistes qui doivent amuser le lecteur et tester sa culture. Rica, dans *Les Lettres persanes*, visite en cinq jours une bibliothèque et en parle dans cinq lettres (lettres 133 à 137) : il en décrit d'abord le fonctionnement, puis présente les cabinets les uns après les autres. C'est une entreprise rationnelle de classement et d'inventaire encyclopédique. Candide visite la bibliothèque du Vénitien Pococuranté et loue tous les ouvrages qu'elle renferme : les œuvres d'Homère, de Virgile, d'Horace, de Cicéron, des livres de science, des pièces de théâtre, des livres anglais... tous dénigrés les uns après les autres par leur heureux possesseur ! Il s'agit d'une réflexion critique proposée au lecteur, qui, à l'instar de Candide, doit affirmer son propre jugement, parfois à l'encontre de ce que pensent les personnages ou les autres.

C'est cette voie que pousse à l'extrême Flaubert en décrivant la bibliothèque que se construisent Bouvard et Pécuchet. Ils accumulent, sans rien en retenir, des livres : Walter Scott, Dumas, Balzac, le théâtre... (Cf. chapitre V) qu'ils s'empressent de remplacer par d'autres : « Quelquefois ils ouvraient un livre et le refermaient ; à quoi bon ? » (Chapitre VII). Cet appétit (cannibalesque ?) se traduit par un mimétisme verbal passager, et au lieu de les nourrir, révèle leur incommensurable vide et bêtise qui ne fait que s'accroître avec le nombre de livres avalés ! Ils sont dans la consommation effrénée mais creuse, à l'image de la pièce qu'ils voudraient écrire et jouer sans y parvenir, à l'image de la définition de « Bibliothèque » qui se trouve dans *Le Dictionnaire des idées reçues* : « Toujours en avoir une chez soi, principalement quand on habite la campagne » ! Flaubert lance donc une mise en garde au lecteur, invité à ne pas commettre les mêmes erreurs que ses « héros » de la médiocrité, en même temps qu'il tente d'écrire, paradoxalement, un livre des livres, un livre total.

Le livre des livres renvoie bien sûr à La Bible... Rappelons en effet que le mot « Bible » vient du grec *Biblia*, mot neutre pluriel qui signifie « les livres ». *La Bible* est donc une bibliothèque, pour reprendre l'expression de Saint Jérôme.

C'est pourquoi, certains auteurs rêvent de remplacer le livre sacré, comme certains lecteurs rêvent de posséder ce livre des livres, viatique, clé du monde et possibilité rassurante de maîtrise. Cela renvoie au mode de lecture traditionnel et aux pratiques de la lecture

¹ Cf. Céline, *Entretiens avec le professeur Y* : « le style du métro émotif... des rails qu'ont l'air droit qui le sont pas !... l'astuce ! l'astuce ! un style qu'a l'air droit qui l'est pas !... *Qu'est plus que droit !* qu'est direct nerfs... que le lecteur qui lit un livre il lui semble que quelqu'un lui lit dans sa propre tête.... ».

intensive, dont la Bible était d'ailleurs souvent le vecteur, alors que la lecture extensive se développe, précisément au XVIII^e siècle et inquiète. Rousseau voulait qu'Emile ne lût qu'un seul livre *Robinson Crusoe*¹ et encore « débarrassé de tout son fatras, commençant au naufrage de Robinson » ! Quant à Sophie, en plus d'un manuel d'éducation ménagère *Le Barrême*, elle devait lire *Télémaque* ! En effet, on découvre la pensée de Rousseau à travers ce qu'écrivait Saint Preux à Julie : « Peu lire et beaucoup méditer nos lectures, ou ce qui est la même chose, en causer beaucoup entre nous, est le moyen de les bien digérer » (lettre XXII). Stendhal vénérât Rousseau : Julien Sorel, dans *Le Rouge et le Noir*, apparaît dès la première scène avec le *Mémorial de Sainte-Hélène*, œuvre qui nourrit ses rêves et qui l'aide à appréhender le réel. La conquête de Mme de Rênal se fait sur le mode de la stratégie militaire !

Ce rêve de livre total prend une forme particulière au XVIII^e siècle, avec l'entreprise de *L'Encyclopédie*, qui propose au lecteur une lecture à la fois extensive et intensive: « la lecture pratique de *L'Encyclopédie* qui repose sur le discontinu, le système de renvois, le procès de lecture se complique par la durée même de la publication » : c'est une « lecture à rebrousse-poil : le sens se constitue à partir de l'achèvement et non dans le mouvement de son déroulement même »². Entreprise renouvelée de nos jours sous un angle plus littéraire et ludique avec le *Dictionnaire égoïste de la langue française* et *L'Encyclopédie capricieuse du tout et du rien* de Charles Dantzig.

Au XX^e siècle, ce rêve prend une dimension plus allégorique et symbolique des rapports que le lecteur entretient à la littérature, par le miroir grossissant ou déformant qui est renvoyé au lecteur. Dans *Si par une nuit d'hiver un voyageur*, Italo Calvino, Seuil, (1981) est décrit un lecteur qui a les yeux en l'air, à la bibliothèque, car il n'arrive qu'à lire que quelques lignes : « ces quelques pages renferment pour moi des univers entiers, que je n'arrive pas à épuiser » (p. 282). Borgès en fait, quant à lui, le sujet de sa nouvelle « La Bibliothèque de Babel » dans *Fictions*, bibliothèque qui est confondue avec l'univers dont l'homme est le bibliothécaire, et dont la nouvelle que nous sommes en train de lire figure déjà sur un rayonnage !

Ce rêve est également présent en poésie. On retrouve la « bibliothèque », qui existe, certes, de manière plus allusive et symbolique sous la forme d'invocations. Hugo, dans son poème « Les Mages », des *Contemplations*, cite, sans les classer, du moins de manière explicite, auteurs, prophètes et artistes, dans une longue litanie, qui vise à célébrer le génie : « Virgile, Isaïe, David, Hésiode, Eschyle, Milton, Shakespeare, Euclide, Kopernic, Lucrèce, Esope, Scarron, Cervante, Molière, etc... » Il les assimile tous à des voyants apportant aux hommes la connaissance. Ils sont plus que des repères, plus que des « Phares » comme certains peintres l'étaient pour Baudelaire. Hugo définit ici une sorte de bibliographie, dont la révélation a un sens presque messianique ou du moins véritablement prophétique et spirituel.

Mallarmé a lui aussi rêvé d'écrire à son tour « le livre des livres ». Selon lui, « le monde est fait pour aboutir à un beau livre »³, mais il est resté au stade du projet.

Ce projet est parfois au cœur du poème quand il est assimilé à la recherche de la pierre philosophale, du Grand Œuvre. Ce que Michaux, exprime par l'invention d'un nouveau langage, comme dans « Qui je fus », extrait du *Grand Combat* (1927) :

« Il l'emparouille et l'endosque contre terre ; [...]
On s'étonne, on s'étonne, on s'étonne
Et on vous regarde
On cherche aussi, nous autres, le Grand Secret. ».

¹ *Emile*, III, in *Œuvres*, Pléiade, 1969, p.455.

² J-M. Goulemot, « De la lecture comme production de sens », in *Pratiques de la lecture*, Sous la direction de Roger Chartier, Payot poche, 1993, p.115-128, p.124.

³ Réponse de Mallarmé à *L'Enquête sur l'évolution littéraire* de Jules Huret (1891).

Lire chaque livre comme s'il était le livre des livres : c'est bien ce à quoi nous invite Bayard, mais que propose-t-il « en nous invitant à adopter cette même attitude devant chaque livre et à en prendre une vue générale, laquelle a partie liée avec la vue sur l'ensemble des livres » ? Ne s'agit-il pas de reproduire, cette fois, au niveau du microcosme –le livre- cette mise en relation entre la partie et le tout ?

2. « Devant chaque livre »

a) Il faut relier chaque partie d'un livre à la totalité du livre

Dans *Œdipe Roi* de Sophocle le personnage éponyme est présenté dès le prologue et la *parodos* comme l'étranger, le chasseur, le déchiffreur d'énigmes, le *tyrannos*, le sauveur, le premier des hommes, le clairvoyant, ... qualités qui vont toutes se retourner au fur et à mesure que la pièce avance et qu'Œdipe se retrouve bouc émissaire, fléau et menace pour la cité de Thèbes, aveugle. Et ce sont précisément ces ambiguïtés et ces retournements successifs qui importent plus que le dénouement, que tout le monde connaît.

De même, plus particulièrement dans le roman naturaliste, il est souvent utile de mettre en relation incipit et excipit. Dans la première page de *Bel-Ami*, Georges Duroy, tout en n'ayant en poche que « trois francs quarante » descend de la rue Notre-Dame-de Lorette vers la Madeleine. Il attire le regard des petites bourgeoises, mais s'intéresse surtout aux « femmes publiques ». Dans la dernière, Georges Du Roy fait partie de la haute société et épouse Suzanne Walter à la Madeleine. « Le peuple de Paris le contemplait et l'enviait », et du seuil, il aperçoit « derrière la place de la Concorde, la chambre des députés. Et il lui sembla qu'il allait faire un bond du portique de la Madeleine au portique du Palais-Bourbon ». Il y a bien un effet de miroir et de symétrie qui souligne l'ascension sociale du personnage, par le trajet géographique, et par le changement de la graphie du nom, de son entourage féminin et de l'ambition du personnage !

Quant à l'incipit de *l'Assommoir* de Zola, il présente Gervaise en femme délaissée. Elle « avait attendu Lantier jusqu'à deux heures du matin », « raidie, les reins brisés », dans « la misérable chambre garnie » de la mesure « peinte en rouge lie-de-vin », où est posé un « paquet de reconnaissances du mont-de-piété », qui se trouve entre les « abattoirs » laissant entrer « une odeur fauve de bêtes massacrées » et « l'hôpital » où travaille Coupeau. Cela permet de lire, en palimpseste, les étapes de l'intrigue, le trajet qui va conduire à cette chute (les hommes, la blanchisserie, l'alcoolisme, l'endettement, la faiblesse de Gervaise...) et doit donc être relié à toutes les étapes de cette déchéance (« elle se penchait davantage au risque de tomber »/la chute de Coupeau ; des « chemises et des chaussettes sales »/ l'échec de la blanchisserie...). La fin inévitable de Gervaise, dont le cadavre est découvert dans sa « niche » parce que « ça sentait mauvais dans le corridor » et qui est mise en bière par l'ivrogne Bazouge avec cette épitaphe funèbre et conclusive: « fais dodo, ma belle ! » est ainsi lisible dès l'incipit. Il est donc intéressant de « ne pas se perdre dans tel passage », de rechercher « un point de perspective », de « maintenir avec le livre une distance raisonnable » -qui passe par une relecture ou une vision d'ensemble- afin d'établir toutes ces mises en relation particulièrement signifiantes.

b) Il faut aussi découvrir les relations secrètes et les leitmotive

Mettre en relation la partie et le tout consiste également à repérer des effets de prolepse. Tous les portraits d'Emma sont faits selon le point de vue des hommes qu'elle va aimer : Charles, Léon et Rodolphe. Son bouquet de mariée brûlé par Emma renvoie à une sorte d'autodestruction (d'autocombustion ?) par le mariage. Il faut également analyser les analepses : la lettre de rupture de Rodolphe que Charles découvre après la mort d'Emma lui fait dire, ce qui est très ironique : « Ils se sont peut-être aimés platoniquement », mais elle sera sans doute cause de sa mort comme elle l'a été pour Emma. Elle annonce la découverte de

toutes les autres lettres dans le tiroir secret du bureau d'Emma, dont il dira de manière prémonitoire pour lui-même : « C'est la faute à la fatalité ! ». D'autres procédés consistent à recourir à un leitmotiv narratif qui rythme le récit. Le personnage de Lheureux apparaît avant chaque catastrophe : l'adultère, l'abandon par ses amants, la ruine, le suicide, et celui de l'Aveugle ressemble à un motif d'accompagnement funèbre. En outre, la description d'un objet en apparence insignifiant peut être absolument emblématique du roman tout entier. La casquette de Charles : « c'était une de ces coiffures d'ordre composite, où l'on retrouve les éléments du bonnet à poil, du chapska, du chapeau rond, de la casquette de loutre et du bonnet de coton, une de ces pauvres choses, enfin, dont la laideur muette a des profondeurs d'expression comme le visage d'un imbécile »¹ est une sorte de métonymie grotesque du personnage et de son destin.

Dans les recueils poétiques, les leitmotifs sont encore plus visibles et signifiants. Dans *Les Contemplations* de Hugo, le thème de l'ombre et de la lumière parcourt le recueil et instaure une dualité qui redouble à l'intérieur de chaque partie, de chaque sous-partie, et de chaque poème, la dualité structurelle, temporelle et narrative du livre scindé entre « Autrefois » et « Aujourd'hui » par la mort de Léopoldine. « Ce que dit la Bouche d'ombre » dernier poème, de la dernière partie « Au bord de l'infini », se termine ainsi :

« Les douleurs finiront dans toute l'ombre ; un ange
Crierait : commencement ! »

On lit bien le livre d'un père terrassé par le deuil, « le livre d'un mort », mais ces antithèses (finiront/commencement ; l'ombre/un ange) récurrentes tout au long du recueil annoncent une ère nouvelle, celle que Hugo, le poète engagé, le poète mage, le poète banni contribue à créer.

c) Être attentif à ce qui est tu, caché ?

Savoir « prendre une vue générale » de chaque œuvre, ce n'est pas seulement repérer des relations entre plusieurs passages, mettre au jour la composition implicite de cette œuvre, c'est aussi peut-être découvrir « L'image dans le tapis »², ce qui n'est pas immédiatement visible, car tu ou caché, mais qui est par là même signifiant.

L'Éducation sentimentale (1869), dont l'intrigue se situe autour de 1848, est singulièrement silencieuse sur cet événement historique capital. La « fusillade du boulevard des Capucines » est décrite comme insignifiante : « Ah ! On casse quelques bourgeois ! »³, s'exclame Frédéric, qui est bien davantage préoccupé par la conquête de Rosanette. Il est loin d'être un observateur crédible, au cours des émeutes qui suivent : « il lui semblait assister à un spectacle » (III, 1, p. 290). Le sac des Tuileries apparaît comme absurde : « dans l'antichambre, debout sur un tas de vêtements, se tenait une fille publique, en statue de la liberté, -immobile, les yeux grands ouverts, effrayante ». Quant à l'insurrection populaire de juin 48, elle est complètement passée sous silence et remplacée par l'épisode du voyage de Frédéric et de Rosanette à Fontainebleau. Ce sont les arbres qui disent le sens de l'événement, à la manière de la littérature romantique qui projette sur le paysage des états d'âme : « il y avait des chênes rugueux, énormes, qui se convulsaient, s'étiraient du sol, pareils à des torsos, se lançaient avec leurs bras nus des appels de désespoir, des menaces furibondes, comme un groupe de Titans immobilisés dans leur colère », (III, I, p. 328). Éloquent par son silence et par ses ellipses, le roman évoque une crise de légitimité politique : les deux premières parties du roman sont censées se dérouler sur sept années, puis les cinq chapitres de la troisième partie s'étendent de 1848 à 1851, et enfin les deux derniers chapitres de 1851 à 1869 ! Remarquons enfin qu'aux trois soirées chez les Dambreuse (les Conservateurs) correspondent

¹ Flaubert, *Œuvres*, T. I, édition de la Pléiade, 1951, p.294.

² Titre d'une nouvelle de Henry James (1896) qui évoque justement des questions littéraires.

³ *L'Éducation sentimentale*, Garnier, 1984, II, 6, p.284.

trois scènes dialoguées chez les Républicains (la soirée de la crémaillère, le punch chez Dussardier et la visite du club de l'Intelligence), qui renvoient dos à dos les deux partis sans prendre partie. Plus que la vacance du pouvoir et le chaos, c'est sans doute le vide absolu du personnage de Frédéric, voué à l'échec et au néant, comme cette révolution avortée et trahie, qui est suggéré ainsi.

Penser la littérature comme une série de rapports du microcosme au macrocosme permet donc bien en effet d'éviter toute vision myope, erronée ou trop simpliste. Elle permet de construire des significations souvent plus riches de sens et de comprendre davantage les œuvres. Ces doubles relations peuvent-elles alors se superposer ? Peut-on en envisager d'autres ? Sous quelles conditions ?

3. Comment croiser ces doubles rapports, ou même en inventer d'autres?

a) Etablir une double relation du macrocosme au microcosme (un livre/la bibliothèque collective, un passage/le livre dans son ensemble)?

Le lecteur doit procéder ainsi s'il veut apprécier toutes les subtilités de *Si par une nuit d'hiver un voyageur* (1981) d'Italo Calvino. C'est le récit d'une lecture qui s'apparente à une quête du Graal, car le personnage du « Lecteur », auquel le récit s'adresse à la deuxième personne¹, est à la recherche de la suite d'un livre qu'il a commencé et qu'il ne peut terminer à cause d'une erreur d'impression. Il rencontre chez le libraire « la lectrice », à qui il est arrivé la même mésaventure, et dont il tombe amoureux. Ils partent en chasse, mais trouvent des manuscrits qui racontent d'autres histoires, dont on ne connaît jamais la suite et qui reflètent les tendances du roman contemporain (le réalisme merveilleux d'Amérique latine, la prose érotique japonaise, le roman policier...).

Le lecteur est invité à effectuer toutes les mises en relation possibles : procéder à la concaténation des titres des dix manuscrits, faire appel au « carré sémiotique greimassien » et oulipien, en remarquant que chacun des chapitres a été construit à partir d'un certain nombre de relations entre quatre termes, organisés différemment et parfois au carré :

-le lecteur qui est là...

...lit le livre qui est là

-le livre qui est là conte l'histoire du lecteur qui est dans le livre

-le lecteur qui est dans le livre n'arrive pas à lire le livre qui est dans le livre².

Ce récit, s'il est dans la transtextualité, pratique également la mise en abyme à l'infini, l'autoréférence et la structure d'enchâssement circulaire, comme le prouve la fin de cette histoire, qui ne peut que rendre le lecteur perplexe et soucieux de bien comprendre toutes les relations construites par ce texte ne cessant de se remettre en question lui-même. Alors que le lecteur et la lectrice sont au lit, elle veut éteindre. Le récit s'achève sur cette réplique du lecteur : « Encore un moment, je suis juste en train de finir *Si par une nuit d'hiver un voyageur*, d'Italo Calvino » !

¹ Cf. l'incipit de *Si par une nuit d'hiver un voyageur*, Italo Calvino, Seuil, 1981: « Tu vas commencer le nouveau roman d'Italo Calvino, *Si par une nuit d'hiver un voyageur*. Détends-toi. Concentre-toi. Ecarte de toi toute autre pensée. Laisse le monde qui t'entoure s'estomper dans le vague. [...]

Prends la position la plus confortable : assis, étendu, pelotonné, couché. Couché sur le dos, sur un côté, sur le ventre. Dans un fauteuil, un sofa, un fauteuil à bascule, une chaise longue, un pouf. Ou dans un hamac, si tu en as un. Sur ton lit naturellement, ou dedans. Tu peux aussi te mettre la tête en bas, en position de yoga. En tenant le livre à l'envers évidemment ».

² Pour une analyse précise de ce procédé oulipien, cf. l'article de Sindy Langlois, Université Laval : « *Si par une nuit d'hiver un voyageur* : quand la fiction dépasse la fiction », publié en ligne : <http://id.erudit.org/iderudit/008245>.

b) Des expériences qui débordent le cadre de la littérature (le roman-monde ?)

Certaines œuvres incitent le lecteur à aller encore plus loin dans les mises en relations qu'elles lui proposent.

La *Vie mode d'emploi* repose sur un projet fort semblable à celui qui anime son personnage central, Percival Bartlebooth (dont l'onomastique indique déjà des relations intertextuelles) : « [...] saisir [...] décrire [...] épuiser, non la totalité du monde - projet que son seul énoncé suffit à ruiner - mais un fragment constitué de celui-ci : face à l'inextricable incohérence du monde, il s'agira d'accomplir jusqu'au bout du programme, restreint sans doute, mais entier, intact, irréductible. » (chapitre 26) Dans ce livre, dont le sous-titre est *romans* au pluriel, Georges Perec décrit un immeuble parisien de huit étages, au 11 rue Simon-Crubellier dans le 17^{ème} arrondissement, tel qu'il se présente le 23 juin 1975 à huit heures du soir. Comme si la façade en avait été retirée, son intérieur se dévoile à nos yeux, et Perec fait l'inventaire des lieux, des objets, des personnages qui s'y trouvent, de leur histoire personnelle, de celle de leurs ancêtres, ou de celle de leurs connaissances. Il insère des anecdotes, des tableaux imaginaires, des affiches publicitaires, des faits divers, de rigoureuses descriptions scientifiques, des recettes de cuisine, des listes en tout genre.

Le lecteur est invité à établir le plus de relations possibles entre chaque passage et la totalité du livre, mais elles sont souvent complexes : par exemple, Perec –il s'en explique dans son cahier des charges- a fait une coupe de l'immeuble qu'il a quadrillée comme un damier de 100 carrés (10 par 10). Il établit une grille par thème (style de mobilier, objets, animaux, formes, couleurs, ressort...). Chaque case de la grille de 10 par 10 contient un nombre qui se reporte à une liste (c'est un « carré gréco-latin »). Et le passage d'une pièce/chapitre obéit à une règle précise, la « polygraphie du cavalier » ou « algorithme du cavalier » : Perec tire les coordonnées à partir des coordonnées où se situe son cavalier virtuel dans la réalisation du chapitre (le chapitre 1 commençant arbitrairement dans la cage d'escalier en (6,4)).

L'appartenance de Perec à l'OULIPO invite également le lecteur à rechercher des énigmes, devinettes, rébus, jeux de mots, anagrammes, mots croisés, et à reconstituer le sens de cette œuvre-fragment du monde à la manière d'un puzzle.

Enfin Perec met également son œuvre en rapport à la bibliothèque, on l'a vu, et au monde réel : il s'est obligé à parler d'un événement du jour d'écriture, à insérer des citations...

D'autres entreprises visent à impliquer le lecteur à travers des relations qu'il doit établir entre l'œuvre et le monde afin qu'il ne se limite pas à la bibliothèque collective. Cette approche qui part de l'autobiographie pour aller jusqu'aux recherches de Truman Capote pour *De Sang-froid* (1966), mis en œuvre autour d'un fait divers, consiste à s'interroger sur ce que sont le réel et la vérité en littérature. Est-il possible de faire une œuvre d'art en racontant ce qui est ou a été sans transposition, variation, mise en fiction ? Pourquoi ? Avec quelle visées ? En passant du fait divers (*L'adversaire*), au récit d'une tranche de sa vie de fils, d'amant et de créateur (*Un Roman russe*) à *D'autres vies que la (s)ienne*, Emmanuel Carrère semble proposer une voie littéraire qui par la seule force du point de vue ou du cadrage dépasse la simple empathie pour emmener le lecteur à la découverte de relations entre sa vie, celles qui sont racontées dans ses livres, la vie du lecteur et le monde et le livre.

c) Le « vrai lecteur » : par quels autres réseaux de relation est-il orienté ou guidé?

Si le lecteur est invité à établir toutes ces relations, il est lui-même pris dans d'autres réseaux de relation, dont il doit avoir conscience et qui influent nécessairement sur les mises en relation qu'il est amené à opérer.

Tout d'abord, chaque lecteur est le produit et l'actant d'une histoire, de ce « culturel qui ordonne ce que nous croyons appartenir à une extrême singularité »¹. Pensons aux études historiques qui opposent lecture féminine à lecture masculine, lecture des villes à lecture des campagnes, lecture intensive à lecture extensive, ou aux études sociologiques qui constatent la dimension sociale ou générationnelle de la lecture². La réception enthousiaste de la *Nouvelle Héloïse*, de *Paul et Virginie*, de *Chatterton*, et de l'œuvre de Rimbaud où « des correspondants découvrent, à travers le romanesque et la fiction le sens de leur destin » en est l'illustration, de même les différentes lectures de *L'Éducation sentimentale*, mettant l'accent sur l'histoire d'amour avant 1968, puis sur les rapports à la politique après³ !

Les analyses de Jauss, dans *Pour une Esthétique de la réception* sont catégoriques : « le problème de la subjectivité de l'interprétation et du goût chez le lecteur isolé ou dans les différentes catégories de lecteurs ne peut être posé de façon pertinente que si l'on a d'abord reconstitué cet horizon d'une expérience esthétique intersubjective préalable qui fonde toute compréhension individuelle d'un texte et l'effet qu'il produit »⁴.

Tout lecteur se réfère également à sa bibliothèque réelle, virtuelle, intérieure ou collective. En effet, lorsque nous appréhendons un livre, le nom de l'auteur, le genre du livre, le lieu d'édition, les critiques, le savoir scolaire, et tout ce qui relève de la « paratextualité » selon Genette, nous placent dans un certain état de réception, propice à élaborer déjà des mises en relations productives. C'est ce que prouve *a contrario* l'expérience relatée par Antoine Compagnon dans *Le Démon de la théorie* qui montre l'échec du « close-reading » - une lecture entièrement émancipée des données biographiques et culturelles. Richards, dans les années 20, l'a fait pratiquer à ses étudiants de Cambridge, en leur proposant d'analyser un poème, sans savoir qui en était l'auteur. Les résultats furent désastreux : « L'ensemble de ces déficiences faisait obstacle à l'effet du poème sur les lecteurs »⁵.

Le lecteur n'est donc pas aussi libre qu'il le pense. Il est sous influence et se voit même imposer, sans qu'il s'en rende toujours compte des devoirs implicites que la culture dominante, l'école, l'université ou la critique font peser sur le lecteur, du moins lorsqu'il doit construire un discours, une analyse, c'est-à-dire parler de ses lectures. « En lecture littéraire, la lecture est donc responsabilisée. Le lecteur ne peut plus dire n'importe quoi, il doit se conformer. A ce point, le lecteur doit respecter des paramètres, qui ne sont plus ceux de la situation de lecture établie lors de la progression initiale privée mais ceux légitimés par les institutions et les communautés interpellées. Il ne s'agit plus alors de savoir si la lecture a été réussie ou non mais bien plutôt de savoir si elle est conforme aux critères en jeu et si en fonction d'eux, elle est juste ou fautive. La valeur de ces lectures, interprétations ou analyses ne dépend donc pas des textes eux-mêmes mais bien des institutions, des discours déjà reçus. Le choix des mandats influe non seulement sur l'importance de l'effort consenti à la compréhension du texte mais en plus sur le pouvoir des communautés mesurant la valeur de

¹ J-M. Goulemot, « De la lecture comme production de sens », p.115-127.

² Chantal Horellou-Lafarge, Monique Segré, *Sociologie de la lecture*, éditions La Découverte, 2007 : « Depuis 1990, la pratique de la lecture de livres devient moins fréquente. Le livre se désacralise, perd de son prestige, comme perd de son aura la quête de la culture lettrée », p.67 et même si les bibliothèques se développent ce n'est pas dû à la fréquentation accrue d'un public populaire, mais de ceux qui aiment déjà lire. La différenciation s'opère selon le capital culturel familial et le capital scolaire.

³ Pour tous ces exemples, cf. l'article de J.-M. Goulemot, « De la lecture comme production de sens ».

⁴ Gallimard, 1978, p.51.

⁵ Cité et commenté par Raphaël Baroni, dans « Ce que l'auteur fait à son lecteur », chercheur du Fonds national suisse à l'Université de Fribourg, article publié en ligne sur le site de *Fabula, atelier de théorie littéraire (dernière mise à jour : 2008)*

cet effort, la littérarité de la lecture. Ce pouvoir est décisif, lorsque l'entreprise de compréhension s'insère dans un paradigme critique ou théorique reconnu ; il est neutralisé, lorsque l'acte est surtout privé, une progression échappant à tout contrôle. Il y a des avantages quelquefois à taire ses lectures.»¹, comme le rappelle Bertrand Gervais.

Ce mode de lecture qui vise à établir des relations entre la bibliothèque et l'œuvre, l'œuvre et un extrait de l'œuvre, la bibliothèque et le monde, est fondé sur des rapports académiques validés par un « vrai lecteur » soucieux de réfléchir à la littérature, et donc ne prenant en compte que des classiques ou des chefs d'œuvres et s'appuyant sur des normes et des règles précises.

Mais qu'en est-il aujourd'hui alors que la démocratisation de la lecture se veut la plus large possible, et quand le nouveau lecteur (post-moderne, libéré, revendiquant ses « droits »² de lecteur, mais oubliant ses devoirs, se voulant créatif...) applique à la lettre cette pratique à l'« ensemble des livres », à « l'ensemble de tous les autres » ? Quelles sont les dérives, les risques ou les impasses d'une telle lecture qui incite à établir coûte que coûte des rapports, des mises en relation, à tout va ?

II. Quelles sont les dérives possibles de ce mode de lecture, lorsqu'on l'applique à « l'ensemble des livres », lorsqu'on ne cadre plus sa démarche par le format de son encyclopédie (Eco).

1. Perte ou modification de la construction du sens

- a) Dérégulation des rapports du lecteur à sa bibliothèque : le lecteur collectionneur mais plus lecteur.

Certains lecteurs risquent d'entretenir des rapports dévoyés à leur bibliothèque. Ce premier type de lecteur est celui qui pousse tellement loin sa volonté de mettre en relation ses livres, sa bibliothèque et le monde, qu'il arrête de lire pour devenir une sorte de collectionneur à la subjectivité folle, envahissante et délirante.

Huysmans, dans *A Rebours* (1884), présente un héros-dandy, Des Esseintes, au lourd atavisme, qui construit un rapport pervers à sa bibliothèque décadente. Son amour de la poésie -Baudelaire et Mallarmé sont cités de très nombreuses fois- correspond à sa fascination pour la répétition, le rituel, la construction fantasmagorique et intellectuelle, la fragmentation, la sélection, la raréfaction... Mais ses manies de collectionneur finissent par remplacer son goût pour la lecture : ses exemplaires sont imprimés sur des papiers fabriqués pour lui seul, son Baudelaire est relié en peau de truie. D'ailleurs, on le voit plus « palper » ses livres, les « humer » que les lire -il les connaît par cœur. Il se contente de conserver ses livres, de les ranger, d'en faire des objets ornementaux. C'est une sorte de mort-vivant qui se retire du monde pour vivre comme dans un livre au sens propre : « Il se résolut en fin de compte, à faire relier ses murs comme des livres » (chapitre I), mais dont les livres eux-mêmes sont (en)fermés : ils seront d'ailleurs mis dans des caisses pour déménager à la fin du récit. Le lecteur semble transmettre sa névrose à sa bibliothèque décadente, qui paraît rongée du même mal que lui : « cette clinique cérébrale où, vivisectant dans une atmosphère étouffante, ce chirurgien (Poe) spirituel devenait dès que son attention se lassait, la proie de son imagination qui faisait poudroir, comme de délicieux miasmes, des apparitions somnambulesques et angéliques, était pour Des Esseintes une source d'infatigables conjectures [...] mais maintenant que sa névrose s'était exaspérée, il y avait des jours où ces lectures le brisaient,

¹ *A l'écoute de la lecture*, Vlb éditeur, 1993, p.116.

² Une liste des droits du lecteur est établie par Pennac, dans *Comme un roman* (1992) : elle est très souvent transmise aux élèves du primaire ou du secondaire, par leurs enseignants.

des jours où il restait, les mains tremblantes, l'oreille au guet, se sentant, ainsi que le désolant Usher, envahi par une transe irraisonnée, par une frayeur sourde »¹.

A l'opposé, on trouve des tentatives de classement apparemment plus objectives et rationnelles qui se révèlent tout aussi délirantes, sinon plus. Comme le rapporte ironiquement Perec dans ses « Notes brèves sur l'art et la manière de ranger ses livres »² : « Tout le monde n'a pas la chance d'être le capitaine Nemo », du livre de Jules Verne, *Vingt mille lieues sous les mers*, dont il cite le projet : « le monde a fini pour moi le jour où mon Nautilus s'est plongé pour la première fois sous les eaux. Ce jour-là, j'ai acheté mes derniers volumes, mes dernières brochures, mes derniers journaux, et depuis lors je veux croire que l'humanité n'a plus ni pensé, ni écrit... ». « Les 12000 volumes du capitaine Nemo, uniformément reliés, ont été classés une fois pour toutes ... » et Nemo ne dérangera pas une telle ordonnance : les livres resteront tous classés, mais inutilisés, voués à disparaître, tout comme Nemo sera un personnage rigide, inamovible, incapable de la moindre remise en question. Or Nemo, c'est « personne » : son entreprise est vouée à l'échec et à la disparition !

Le rapport à la bibliothèque devrait en effet être une opération du type « Penser/Classer », c'est-à-dire de mise en relation, pour emprunter le titre de Perec, qui constate dans les « Notes brèves sur l'art et la manière de ranger ses livres » de ce même livre, cette dérive : « Toute bibliothèque répond à un double besoin, qui est souvent aussi une double manie : celle de conserver certaines choses (des livres) et celle de les ranger selon certaines manières. »(p.31).

Est-ce parce que le lecteur est constamment confronté à la difficulté, voire à l'impossibilité de ce classement ? Perec s'amuse en décrivant tout d'abord les calculs compliqués d'« un ami » qui « conçoit un jour le projet d'arrêter sa bibliothèque à 361 ouvrages. L'idée était la suivante : ayant, à partir d'un nombre n d'ouvrages, atteint, par addition ou soustraction, le nombre $K=361$, réputé correspondre à une bibliothèque, sinon idéale, du moins suffisante, s'imposer de n'acquérir de façon durable un ouvrage nouveau X qu'après avoir éliminé (par don, jet, vente ou tout autre moyen adéquat) un ouvrage ancien Z » (pp.31-32). Les ouvrages deviennent des œuvres complètes, puis des auteurs, puis des thèmes ! Ce n'est qu'ainsi qu'il parvient à maîtriser l'accroissement exponentiel de sa bibliothèque. Mais l'absurdité des calculs renvoie à l'impossible maîtrise de la bibliothèque collective : chaque lecteur se limitera à un nombre K de livres qu'il s'approprie, sans pourtant ignorer qu'il en existe d'autres.

Un deuxième problème consiste proprement à ordonner le classement de tous ces livres. Perec s'amuse à dresser des listes des « Pièces dans lesquelles on peut mettre ses livres », puis des « Endroits d'une pièce où l'on peut disposer ses livres », puis des « Choses qui ne sont pas des livres et que l'on rencontre souvent dans les bibliothèques », et enfin des « manières de ranger les livres ». Il recense les classements suivants :

- « alphabétiques
- par continents ou par pays
- par couleurs
- par date de parution
- par formats
- par genres
- par grandes périodes littéraires
- par langues

¹ *A Rebours*, GF-Flammarion, 1978, chapitre XIV, p.213.

² In *Penser/Classer*, Hachette, 1985, p.31-42.

par priorité de lecture
par reliures
par séries »

Généralement, non seulement toute bibliothèque est une combinaison maladroite et insatisfaisante de tout cela, mais il y a en plus des classements stables, des classements provisoires, et certains livres sont plus faciles à ranger que d'autres (comme les exemplaires de la Pléiade). Toute cette tentative de mise en ordre est un échec et ne fait que révéler l'« illusion de l'achevé et le vertige de l'insaisissable » et la puissance du hasard !

Le lecteur ne doit pas oublier que la bibliothèque n'est pas un but en soi. Elle doit se laisser envahir, contaminer par la vie et ses contingences : « Il n'est pas mauvais que nos bibliothèques servent aussi de temps à autre de pense-bête, de repose-chat et de fourre-tout » (p.42) ! Mais surtout elle doit inciter à lire ! C'est elle qui permet des carambolages, des rencontres inattendues, quoique peu significatives. Le plaisir fugace (ou coupable ?) et le dilettantisme prennent le pas sur une réflexion organisée et constructive : « Le désordre d'une bibliothèque n'est pas en soi une chose grave ; il est de l'ordre de « dans quel tiroir ai-je mis mes chaussettes ? » ; on croit toujours que l'on saura d'instinct où l'on a mis tel ou tel livre [...]. Car le rangement est une « opération éprouvante, déprimante, mais qui est susceptible de provoquer des surprises agréables. [...] On redécouvre un livre, au lieu de finir de ranger, on lit ce livre ! ».

b) Dérégulation des rapports à la réalité : le lecteur qui établit des rapports excessifs entre le livre et le monde, entre le livre et lui-même

Une autre grave dérive pour le lecteur consisterait à confondre la littérature et le monde. On connaît la folie de personnages de roman, comme Don Quichotte, happé par la « machine à rêves » qu'est le roman. Il en vient à croire à la réalité de la fiction et à projeter la fiction sur le réel. Cherchant à imiter le roman dans la vie, il tombe dans la folie : « ainsi, à force de peu dormir et de tant lire, son cerveau se dessécha de telle sorte qu'il en vint à perdre le jugement » (I, Chapitre 1). On ne revient pas non plus sur le cas de Madame Bovary... On connaît également le triste destin de personnages de romans qui ont voulu faire de leur vie une œuvre. Car confondre le livre avec la vie ou avec la réalité est, certes, un mode fautif de lecture qui marque une méconnaissance de la distinction entre l'art et la réalité, c'est selon Proust, une « idolâtrie » qui consiste à prêter vie à la dignité de l'art comme à prêter à la vie les valeurs de l'art : Swann, par exemple, tombe amoureux d'Odette qui n'est « pas son genre », car elle lui rappelle un tableau de Botticelli. Certains individus réels, comme Jacques Vaché, qui ont voulu faire de leur vie une œuvre, se sont également brûlés les ailes.

Alors, qu'en est-il de « l'horrible danger de la lecture », pour emprunter à Voltaire un titre bien évidemment ironique puisqu'il dénonçait la censure, le fanatisme et l'intolérance ? Y a-t-il de véritables dangers pour un vrai lecteur qui s'adonnerait à la « fureur de lire »¹ ? C'est surtout à partir de la « révolution de la lecture à la fin du XVIII^e siècle »² que la lecture passionnelle va être attaquée. Tissot, dans *De la Santé des érudits* (1768) fait une mise en garde parallèle contre les dangers moraux et physiques de l'onanisme et ceux de la lecture ! Selon lui, ils provoquent « des ramollissements, des engorgements, des ballonnements et des obstructions dans les intestins (...) des coagulations et des vices sanguins, des excitations et un relâchement du système nerveux, des états de langueur et de mollesse dans tout le corps »³ ! Au XX^e siècle, la mère du narrateur du *Lecteur* de Pascal

¹ Expression employée par Aragon dans *Blanche et l'oubli*.

² Cf. l'article de Reinhard Wittmann, in *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, sous la direction de Cavallo et Chartier, Seuil, 1997, pp. 331-364.

³ Cité p. 31 in *Histoire de la lecture dans le monde occidental*.

Quignard utilise les mêmes arguments pour combattre cette fureur de lire : « Qu'est-ce que ça veut dire de lire comme ça tout le temps ? La moutarde me monte au nez. Tu traînasses. Tu abîmes le fond de ta culotte. Regarde la mine que tu as. Tu ne pourrais pas un peu prendre l'air comme fait tout le monde ? »¹ Et Pierre Michon, dans les *Vies minuscules*, décrit le « corps immobile » de celui qui attend trop de la lecture. Toutes ces attaques ne disent que la fascination vitale que la lecture exerce sur le lecteur² et que l'envie ou l'incompréhension des autres, qui ont le sentiment de ne pas appartenir au même univers.

Pourtant le vrai danger d'une folie de lecture semble concerner davantage les œuvres lues que le lecteur lui-même qui ne peut s'identifier avec ses personnages de lecteurs-là. Don Quichotte nous fait rire, mais on brûle sa bibliothèque, le personnage d'Emma nous émeut, mais on se gausse de la littérature romantique !

En effet, si la réception d'un livre par un lecteur est trop cloisonnée, orientée, fermée, il peut non seulement passer à côté de la « signification véritable » d'une œuvre, mais même la fausser, s'il la plie trop à son aune, s'il opère trop de distorsions subjectives. M. Blanchot caractérise le projet de J-P. Sartre analysant l'œuvre de Baudelaire, de Genet ou de Flaubert, plus comme une « épiphanie »-apparition- que comme un éclairage lucide. Il souligne également le danger du mimétisme : l'auteur est vu comme un membre de la famille –*L'Idiot de la famille*- et l'œuvre comme un espace de résonance pour une sensibilité particulière.

Considérer chaque livre comme la partie d'un tout, en prendre une vue générale afin de l'insérer dans la bibliothèque collective, font oublier les enjeux propres à chaque œuvre. Un lecteur de la bibliothèque, dans *Si par une Nuit d'hiver, un voyageur*, souligne les distorsions qu'une telle réception impose au livre: « chaque nouveau livre que je lis vient s'insérer dans le livre complexe, unitaire qui forme la somme de mes lectures. Cela ne se produit pas sans effort : pour composer ce livre général, chaque livre particulier doit se transformer, entrer en rapport avec les livres lus précédemment, en devenir le corollaire, le développement, la réfutation, la glose ou le texte de référence » (p. 284).

Une approche trop orientée, trop subjective et trop méthodique qui propose une vue d'ensemble d'une œuvre ou de la littérature risque donc de passer à côté de la signification véritable de l'œuvre ou de la bibliothèque.

c) Dérégulation des systèmes de valeur : toutes les mises en rapport deviennent possibles

Les modifications ou déformations que le lecteur peut faire subir au livre risquent de frôler l'absurde et le non-sens, comme le prouve la représentation allégorique des rapports du lecteur à sa bibliothèque, et de la bibliothèque au lecteur, dans le récit de Borgès, « Pierre Ménard, auteur du Quichotte » de son recueil *Fictions* où il décrit l'œuvre de Pierre Ménard, qui a réussi à (ré)écrire quelques chapitres du *Don Quichotte* : « Cette œuvre, peut-être la plus significative de notre temps, se compose des chapitres IX et XXXVIII de la première partie du *Don Quichotte* et d'un fragment du chapitre XXII [...] il ne voulait pas composer un autre Quichotte –ce qui est facile- mais le *Quichotte*. Inutile d'ajouter qu'il n'envisagea jamais une transcription mécanique de l'original.[...] le texte de Cervantès et celui de Ménard sont verbalement identiques, mais le second est presque infiniment plus riche (plus ambigu, diront ses détracteurs, mais l'ambiguïté est une richesse) » !

¹ *Le Lecteur, récit*, Gallimard, 1976, p.123.

² Cf. « Il n'y a peut-être pas de jours de notre enfance que nous ayons si pleinement vécus que ceux que nous avons cru laisser sans les vivre, ceux que nous avons passé avec un livre préféré. » (Incipit de *Sur la Lecture*, p.9)

Cette nouvelle va encore plus loin en nous invitant à parcourir l'*Odyssée* comme si elle était postérieure à l'*Enéide*, ou à attribuer *L'Imitation de Jésus-Christ* à Céline ou à Joyce, par une « technique de l'anachronisme délibéré et des attributions erronées » !

Cette liberté totale de la lecture borgésienne qui ne reconnaît plus aucun système de valeurs, mais qui prône l'anachronisme, le refus des académismes, le relativisme absolu, propose peut-être une pirouette, comme P. Bayard avec son titre *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus*, mais entérine la déconstruction du sens par une mise en avant du lecteur post-moderne, comme s'il était co-créateur de l'œuvre, par la réception qu'il en fait, au détriment de l'effet que le livre peut avoir sur lui.

2. **Modification, dévoiement, rejet, de la transmission académique**

a) La transmission scolaire

Remettre en jeu la construction académique du sens de la lecture ne peut que remettre en cause l'approche scolaire traditionnelle, par effet de domino.

Si l'on peut se réjouir de la démocratisation de la lecture qui vise à faire de chaque élève un lecteur, on doit néanmoins repenser une transmission scolaire qui est surtout construite pour satisfaire aux besoins des « héritiers » comme l'a démontré P. Bourdieu et même sans s'attarder sur l'illettrisme ni sur l'échec scolaire, il est utopique d'imaginer que chaque « apprenant » deviendra un vrai lecteur qui aura le goût de la lecture. De fait, ce loisir est désormais concurrencé par tellement d'autres loisirs plus attractifs pour les jeunes qu'on peut craindre que les « vrais lecteurs » ne se fassent de plus en plus rares.

Ensuite, la lecture enseignée en classe de collège ou de lycée passe nécessairement par des contenus « séquencés », plutôt que mis en rapport avec la bibliothèque collective. On enseigne la littérature à partir d'extraits –même pour les œuvres intégrales-, de groupements de textes, et de manuels qui sont des anthologies. La lecture des œuvres intégrales passe par une vérification qui tend là encore à découper le texte en extrait, au lieu d'en proposer une vue générale. Plus que d'opérer des relations, il s'agit plutôt de classer, découper, disséquer en séances, en « séquences », en programmes, en groupements de textes, en explications de texte.

C'est tout le savoir-lire¹ tel qu'il est transmis aujourd'hui par l'explication de texte, et tel qu'il est évalué, qui est remis en jeu par Bayard² et qui nécessite sans doute d'être repensé en profondeur, par les concepteurs de programme (programmes qui sont d'ailleurs en pleine modification), mais aussi par chaque enseignant. Pour communiquer à ses élèves le plaisir de la lecture, doit-il oublier ou valoriser les savoirs et les règles, qui leur permettront d'établir les relations dont venons de parler, qui feront d'eux de vrais lecteurs ? Le modèle à suivre, avec toutes les réserves nécessaires quant à la transposition didactique, serait peut-être Jean-Pierre Richard dans ses « Microlectures », visant à comprendre en profondeur, les extraits d'œuvres qu'il sonde, les explorant comme au microscope afin non pas d'isoler, mais de mettre en relation les éléments du texte.

b) La transmission critique : rejeter les approches critiques objectives au profit d'une subjectivité qui pratique des associations peut-être pertinentes (préférences) mais qui fait régner la sophistique (le règne des opinions)

¹ Viala, « l'enjeu en jeu : lectures littéraires et rhétorique du lecteur », in *La Lecture littéraire*, sous la direction de Michel Picard, Clancier Guénaud, colloque 1987, p. 15.

² Bayard fait à ce propos une violente remise en question de l'enseignement des lettres : « l'espace scolaire, espace de violence où tout est fait, dans le fantasme qu'il existerait des lectures intégrales, pour savoir si les élèves qui l'habitent ont effectivement lu les livres dont ils parlent ou sur lesquels ils sont interrogés. Avec la visée illusoire, puisque la lecture n'obéit pas à la logique du vrai et du faux, de dissiper l'ambiguïté et d'évaluer avec certitude s'ils disent ou non la vérité », *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus*, p.119.

De même que l'enseignement académique, dirigiste et magistral est contesté, de même la critique littéraire semble de plus en plus rejeter les approches objectives au profit d'une subjectivité qui pratique des associations peut-être pertinentes, qui revendique des « préférences » pour paraphraser Gracq, mais qui favorise une sorte de sophistication par le règne des opinions qu'elle étale. Balzac, dénonçait déjà ce fait dans *Les Illusions perdues*. Lousteau enseignait à Lucien comment critiquer un bon livre pour le détruire : commencer par faire l'éloge puis le critiquer, « étouffer le livre entre deux promesses »¹. Lucien, après avoir publié une telle critique de l'ouvrage de Nathan, se voit dans l'obligation d'écrire son éloge. Il reçoit une nouvelle leçon et découvre que l'on peut affirmer une chose puis son contraire : « chaque idée a son envers et son endroit ; personne ne peut prendre sur lui d'affirmer quel est l'envers. Tout est bilatéral dans le domaine de la pensée. Les idées sont binaires. Janus est le mythe de la critique et le symbole du génie », (p. 299). La critique est devenu un jeu de pouvoir et d'ego, dont Oscar Wilde peut se gausser en affirmant : « Je ne lis jamais un livre dont je dois écrire la critique ; on se laisse tellement influencer » !

c) La transmission littéraire : mettre en rapport lecture et écriture

Cette subjectivité revendiquée ne peut donc qu'introduire des rapports eux aussi dérégés au livre et à la bibliothèque, quand le lecteur se voit comme un créateur en puissance, à l'image de M. Teste qui ne veut pas brider sa créativité : « je demeure peu lecteur, car je ne recherche dans un ouvrage que ce qui peut permettre ou interdire quelque chose à ma propre activité »² !

En effet, dans une société qui valorise la relativité des valeurs, la toute puissance de l'individu, le rêve d'une créativité exacerbée et unanimement partagée, les rapports entre lire et écrire sont à penser avec prudence. Certes, Sartre en fait les deux parties de son autobiographie *Les Mots*, et montre comment c'est en lisant qu'il est devenu écrivain. Certes, Julien Gracq applique sa formule *En lisant en écrivant* (1980), dans les *Lettrines* (deux essais qui mélangent fragments autobiographiques et réflexions sur l'art et la littérature), dans *La Forme d'une ville* (1985) et dans *Autour des sept collines* (1988) (Carnet de voyage d'un artiste habité par d'autres œuvres), et montre superbement comment écriture et lecture se contemplent en miroir. Mais ces réussites littéraires conduisent à des dérives qui consistent à vouloir faire de tout lecteur un auteur ! Ce qui est un leurre. Lire n'est pas nécessairement le corollaire d'écrire.

Le « vrai lecteur » se trouve donc aujourd'hui privé de repères fixes, et nous en avons vu les dérives, les risques et les échecs. Quelles en sont les conséquences sur le lecteur ? Comment s'en trouve-t-il lui aussi transformé ?

3. **Modification de la figure de « vrai lecteur »? Quelles figures émergent ? Comment permettent-elles d'inventer de nouveaux rapports ?**

a) Le nouveau lecteur conscient des limites de sa mémoire mais libéré ?

Comme le rappelle Bayard, le « vrai lecteur » est en effet constamment trahi par sa mémoire. Aujourd'hui que nous sommes passés à l'ère informatique et que tant de béquilles informatiques existent et que tant d'informations circulent, le lecteur a de plus en plus la mémoire hypotrophiée, et perd l'habitude de l'utiliser, en témoignent les appels émus aux enseignants pour qu'ils préservent l'apprentissage de poèmes par cœur. Le vrai lecteur sait qu'en poésie, la lecture n'est qu'une étape avant la mémorisation parfaite du poème, qui pourra le restituer à l'identique, et qui ne peut fonctionner si un vers ou une syllabe sont oubliés. Pourtant ce lecteur, même doté d'une excellente mémoire, ne peut s'empêcher de

¹ Livre de poche, 1983, p.287.

² Paul Valéry, *Œuvres I*, Pléiade, Gallimard, 1957, p.1479.

remplacer au fil du temps les livres qu'il lit par des alias, des « livres-écrans » qui lui permettent, malgré l'oubli, une certaine maîtrise de sa bibliothèque virtuelle¹ ! Montaigne exprimait déjà cette fragilité au XVI^e siècle : « il m'est advenu plus d'une fois de reprendre en main des livres comme récents et à moy inconnus, que j'avoy leu soigneusement quelques années au paravent et barbouillé de mes notes »². Loin de l'handicaper, c'est peut-être cette lecture « a sauts et à gambades » qui a permis à Montaigne de piocher dans la bibliothèque collective, en s'en remettant au hasard, au plaisir, à ses souvenirs subjectifs, à ses intuitions, qui lui a permis d'inventer une œuvre d'une telle liberté et créativité, qu'elle paraît d'une modernité inégalée.

b) Le nouveau lecteur névrosé mais joueur

Le nouveau vrai lecteur est donc bien conscient de son instabilité et de sa discontinuité : « cette oscillation du sujet lisant entre la force hallucinatoire des opérations imaginaires et la distanciation imposée par la partie du « moi » demeurée consciente explique la complexité de l'activité lectrice. Le lecteur, loin d'être un sujet stable et unifié, passe sans cesse, au fil du roman, d'une position de lecture à une autre »³.

Michel Picard⁴, puis Vincent Jouve ont analysé ces différentes instances : « le lecteur est toujours plus ou moins confusément partagé entre trois attitudes de croyance : il sait qu'il a affaire à un monde imaginaire ; il fait semblant de croire ce monde réel ; il croit effectivement ce monde réel à un niveau dont il n'a pas conscience. Ces régimes de croyance, distingués pour les besoins de l'analyse, sont imbriqués les uns dans les autres au cours de la lecture : ils se superposent et se chevauchent dans tout roman, même si, selon les textes, l'un est privilégié par rapport aux autres. Dans tous les cas, c'est la curiosité qui fonde le désir de lire, curiosité intellectuelle, affective ou pulsionnelle » (p.82).

C'est pourquoi, selon Jouve : « le roman existe pour combler un manque, une absence. Cette mélancolie du lecteur, ce besoin de faire du plein avec du vide, a sa source dans la « nostalgie de l'objet perdu » décrite par la psychanalyse. L'objet perdu, pour le sujet, c'est la mère : la force du lien entre texte et lecteur est comme l'écho lointain de la relation à la mère. Ce qu'on recherche si passionnément à travers la lecture, c'est la clé de son mystère », (p.90). Cette hypothèse est confirmée, selon lui « par la tendance voyeuriste qui sous-tend le plaisir de lire » (p.90). Le lecteur apparaît bien infantilisé et fragilisé, pour ne pas dire névrosé.

Mais cette pulsion -transgression, curiosité *libido sciendi*...- relève aussi justement du « game », selon la définition qu'en donne Michel Picard, dans *La Lecture comme jeu*, par opposition au « playing » : le playing représentant tous les jeux de rôle et de simulacre, fondé sur l'identification à une figure imaginaire, le game, les jeux de type réflexif, nécessitant savoir, intelligence et sens stratégique.

Le lecteur se sait ainsi fragile, mais il réaffirme par la notion de jeu, le plaisir ineffable de la lecture.

c) Les tentations du nouveau lecteur : provoquer, brûler la bibliothèque, disparaître ?

Le nouveau « vrai lecteur » est parfois tenté d'expérimenter ou d'affirmer cette créativité et ce plaisir par des déclarations ou des performances parfois extrémistes, qui relèvent de la

¹ Cf. également ce que Proust, dans *Sur la Lecture*, Actes Sud, 1988 (en fait il s'agit de la préface pour sa traduction *Le Sésame et les Lys*, de John Ruskin, 1905), dit de ses lectures : « ce qu'elles laissent surtout en nous, c'est l'image des lieux et des jours où nous les avons faites », p. 26.

² *Essais*, livre II, chapitre X.

³ Vincent Jouve, *L'Effet-personnage dans le roman*, PUF, 1992, p. 81.

⁴ Picard, Michel, *La Lecture comme jeu: essai sur la littérature*, Paris, Editions de Minuit, 1986.

provocation. Rousseau déclarait déjà dans *Emile* : « je hais les livres : ils n'apprennent qu'à parler de ce qu'on ne sait pas »¹ : il oppose la lecture à la vie et à ses expériences autrement plus formatrices. J.-M. Goulemot rapporte comment Barthes avait choqué tout un congrès de professeurs en déclarant lire avec le plus de profit aux toilettes² !

La provocation peut aller jusqu'à une pulsion destructrice à l'égard des livres. Cette pulsion ne cesse de resurgir aux périodes de transition et souligne la dimension politique et idéologique de la lecture. Que l'on se souvienne des incendiaires de la bibliothèque d'Alexandrie³, dont le film *Agora* d'Alejandro Amenábar sorti en 2009 en donne justement une représentation saisissante et pleine d'échos contemporains ! En effet, la littérature ou l'art⁴ se plaisent à représenter ce fantasme : mettre le feu à la bibliothèque. On a déjà mentionné l'autodafé de la bibliothèque de Don Quichotte. La bibliothèque du visionnaire Nemo ne brûle pas, mais est broyée et noyée par un maelström ! Umberto Eco dans *Le Nom de la Rose*, présente un Moyen-Âge en plein bouleversement : le moine Jorge, tenant de l'obscurantisme, empoisonne les pages du livre d'Aristote sur le rire pour tuer ses lecteurs et finit par faire brûler la bibliothèque de l'abbaye toute entière. Borgès raconte, dans la nouvelle « La Muraille et les livres » in *Autres Inquisitions* (1952), comment l'Empereur chinois, Chi Hoang-ti, qui aurait édifié la muraille de Chine, aurait également fait brûler « tous les livres antérieurs à lui » car il voulait que l'histoire démarre avec lui. Quant au titre *Fahrenheit 431* de Ray Bradbury, Denoël, 1955, il indique la température à laquelle un livre s'enflamme et se consume et présente une société totalitaire du futur dans laquelle on brûle les livres et les lecteurs.

Le lecteur est même amené à disparaître lui-même -comme par consommation ou immolation?- dans le livre éponyme de Pascal Quignard : « lecteur, fantôme, trace, vapeur » (p.134), « Disparu dans la mort ? Descendu chez les morts ? Frappé de la terre ? Confondu des images ? Suicide ? Forfanterie ? Croyance d'amour ? **Feu de bibliothèque**⁵ ? Feu de place publique ? Mélancolie tirant à l'être les âmes exhalées ? Défaut que requiert la lecture ? Manque que suppose le désir ? Déception qui ouvre à la métamorphose ? (...) L'errant de livres en livres ? (...) Brûlé sur la place d'Ephèse ? A la place d'un livre ? Rêve ? Désespoir ? (...) Absent ? Disparu ? Ou héros de roman ? Ou livre ? » (pp. 140-141).

Cette série d'interrogations -non rhétoriques- n'apporte aucune réponse, mais affirme bel et bien la dissolution irrémédiable du lecteur. Dissolution contre laquelle l'écrivain semble lutter en vain et avec une certaine mélancolie, puisque ce récit se termine ainsi : « Que faisais-je alors ? J'ai écrit ce livre. J'ai regardé croître les pierres. » (p.147).

La pratique de lecture proposée par Valéry et Bayard (mettre en relation un livre avec tous les autres, un passage avec l'ensemble du livre, trouver d'autres relations...) poussée jusqu'au bout de sa logique (penser tous les rapports possibles et sans limite) révèle les dérives et les

¹ Livre III, Pléiade, p.454.

² Perce dans son « esquisse socio-physiologique » du lecteur, dans *Penser/classer*, Hachette, 1985, fait d'ailleurs un sort à cette question de la lecture dans les toilettes en citant de manière érudite un extrait d'*Ulysse* de Joyce ! Cf. également *Lire aux cabinets*, éditions Allia, 2000, d'Henry Miller, chapitre 13 de *The Books of my life* (1952).

³ Mais néanmoins selon Manguel, Alberto, *La Bibliothèque, la nuit*, (2006), Babel, 2006: « nous ne savons rien de certain quant à sa disparition, soudaine ou graduelle...nous pouvons reconnaître dans sa destruction l'avertissement que tout ce que nous amassons disparaîtra mais peut aussi en grande partie être à nouveau réuni », p.43.

⁴ Cf. le tableau de Vieira de Silva, *Bibliothèque en feu*, 1974

⁵ C'est nous qui soulignons en gras.

apories auxquelles est confronté un vrai lecteur aujourd'hui. Où se trouve le vrai sens ? Comment faire une vraie transmission des pratiques de la lecture ? Comment être un vrai lecteur ? Tout semble remis en question. Les règles, les académies, les certitudes ne sont plus de mise dans une société relativiste et tolérante, ouverte et moderniste.

Comment espérer sortir le lecteur de ce véritable état de déréliction moderne ? Est-ce possible ? Faut-il penser un retour à un académisme ou peut-on envisager de nouvelles pratiques ou compétences de lecture qui permettent de réfléchir à la littérature autrement ?

III. Comment lire autrement ? Faut-il revenir en arrière ou proposer de nouveaux repères ou compétences ?

1. Constatation : situation de la bibliothèque, du « vrai lecteur », de la littérature aujourd'hui. Comment repenser la bibliothèque et le rapport à la littérature ?

- a) Nouveaux rapports du lecteur à la bibliothèque : la fin de la « galaxie Gutenberg », est-elle la mise en péril de la bibliothèque ?

Nous vivons la fin de la « galaxie Gutenberg ». Pourtant le lecteur d'aujourd'hui, qui fait défiler sur son ordinateur les pages de son texte, procède de la même manière que le lecteur de l'Antiquité qui lisait des rouleaux... Régression ou avancée technologique : nul ne le sait encore. Même si les bibliothèques ne sont pas brûlées, elles sont concurrencées par la numérisation galopante des documents et se transforment insensiblement en lieux-musées, fermés, hors du monde, hors du temps et hors de la vie¹ ou en lieux transitoires et utilitaires pour les étudiants à la veille d'examens.

En fait, la bibliothèque collective ne semble exister dans l'espace public, collectif et imaginaire que lorsque les livres sortent de la bibliothèque. Trois affaires récentes le prouvent. L'œuvre littéraire est visible lorsqu'elle se transforme en document polémique. Le roman de Yannick Haenel, *Jan Karski*, paru en septembre 2009, à l'instar des *Bienveillantes* (2006), de Jonathan Littell, occupe de ce fait une place médiatique importante. La première partie qui revient sur l'entretien tronqué du résistant polonais dans « Shoah » est accusée de « parasitage », par Claude Lanzmann, considérant que « le mot plagiat conviendrait aussi bien ». La deuxième partie qui résume l'autobiographie de Karski est appelée « paraphrase ». Enfin, la dernière partie intitulée « fiction » qui invente les pensées, les répliques qu'a pu avoir ce héros à certains moments de sa vie, est traitée de « truquage », de « falsification de l'histoire et de ses protagonistes », et d'« élucubrations » aboutissant à un récit « faux de part en part ». Yannick Haenel est simplement accusé d'avoir écrit un « faux roman » au motif paradoxal qu'il y abuserait de la fiction !

Ensuite, Marie NDiaye a plus fait parler d'elle par la polémique autour du « devoir de réserve » des écrivains et des Prix Goncourt que par son prix et son œuvre.

Enfin l'essai de Bernard-Henri Lévy, *De la Guerre en philosophie*, suscite également un emballement médiatique, culturel et mondain, non parce qu'il n'a pas suffisamment vérifié ses sources et hanté justement la bibliothèque, mais parce qu'il a utilisé comme source pour s'en prendre à Kant ce qui n'était qu'un canular. Il s'est fait piéger par un journaliste du *Canard enchaîné* qui a publié, sous le nom de Botul, des essais pour le moins iconoclastes et provocateurs : *La Vie sexuelle d'Emmanuel Kant* ou *Landru, précurseur du féminisme* (!) Kant dans l'affaire est oublié : les médias ne parlent plus que de Botul : ce qui est une façon de, sinon brûler, du moins renverser, mettre à terre la bibliothèque.

Tous les repères moraux, génériques, idéologiques et littéraires qui fondaient le rapport des lecteurs au livre sont bouleversés. S'agit-il de penser que la littérature est dans tout, et que

¹ Est-ce pour cela qu'Alberto Manguel a intitulé son livre *La Bibliothèque, la nuit*, (2006) ?

tout est dans la littérature ? Ou doit-on constater, au contraire la disparition de la littérature de la sphère sociale ?

b) Rapports du lecteur à l'autre, au monde : s'isoler, faire partie d'un monde à part ?

Un Julien Sorel affirmant sa singularité et son ambition par ses lectures apparaîtrait aujourd'hui comme anachronique. Le livre est devenu un emblème de la solitude mélancolique, comme le constatait déjà Proust : « On aurait tant voulu que le livre continuât, et si c'était impossible, avoir d'autres renseignements sur tous ces personnages, apprendre maintenant quelque chose de leur vie (...) ne pas avoir aimé en vain, pour une heure, des êtres qui demain ne seraient plus qu'un nom sur une page oubliée, dans un livre sans rapport avec la vie et sur la valeur duquel nous nous étions bien mépris puisque son lot ici-bas, (...) occuper une place fort étroite dans la bibliothèque du notaire »¹.

Il n'est même parfois qu'un accessoire de mode ou de décoration, comme en témoigne la célèbre photo de Marilyn la montrant en train de « lire » *Ulysse* de Joyce ! Si le livre pouvait apparaître comme un discriminant social et un instrument de pouvoir auparavant, il est désormais contré par d'autres gadgets et a perdu son aura.

Les lecteurs, quand ils existent encore, ont le sentiment de faire partie d'une sorte de monde à part, fantastique presque, comme le suggère Michel Foucault : « c'est au contraire la veille, l'attention inlassable, le zèle érudit, l'attention aux aguets. Un chimérique peut naître de la surface noire et blanche des signes imprimés, du volume ferme et poussiéreux qui s'ouvre sur un envol de mots oubliés ; il se déploie soigneusement dans la bibliothèque assourdie, avec ses colonnes de livres, ses titres alignés et ses rayons qui la ferment de toutes parts, mais baillent de l'autre côté sur des mondes impossibles. L'imaginaire se loge entre le livre et la lampe. (...) On ne porte plus le fantastique dans son cœur ; on ne l'attend pas non plus des incongruités de la nature : on le puise à l'exactitude du savoir ; sa richesse est en attente dans le document. Pour rêver il ne faut pas fermer les yeux, il faut lire »². Comment repenser alors l'acte de la lecture aujourd'hui, pour que cette injonction finale ne soit pas qu'un vœu pieux ?

c) La survie de la littérature comme *otium* ?

Si, dans une époque hédoniste, individualiste et transgressive, « *La Lecture comme un jeu* » de Picard, ou « *Le Plaisir du texte* » de Barthes ou la « lecture comme un braconnage »³, peuvent obtenir une certaine audience et revaloriser la lecture, peut-être faut-il aussi revaloriser l'expérience de la révélation existentielle constructive que permet la lecture. C'est par exemple l'expérience de la complexification du temps dont on prend conscience par le changement de rythme qu'occasionne la lecture de poèmes. C'est surtout la révélation de ce que l'on est profondément et singulièrement au contact de la pensée d'un autre : « En réalité, chaque lecteur est, quand il lit, le propre lecteur de soi-même », car « Par l'art seulement nous pouvons sortir de nous, savoir ce que voit cet autre de cet univers qui n'est pas le même que le nôtre et dont les paysages nous seraient restés aussi inconnus que ceux qu'il peut y avoir dans la lune »⁴. Italo Calvino, dans *Pourquoi lire les classiques*, rappelle en effet que : « Notre classique est celui qui ne peut pas nous être indifférent et qui nous sert à nous définir nous-

¹ Proust, Marcel, *Sur la Lecture*, pp.25-26.

² Foucault, Michel, « Un Fantastique de bibliothèque » in *Le Travail de Flaubert*, Points Seuil, 1983, pp.105-106.

³ Expression empruntée à Michel de Certeau, dans *L'Invention du quotidien, Art de faire*, Gallimard, coll. Folio, 1990.

⁴ Proust, *Le Temps retrouvé*, GF-Flammarion, p.307.

mêmes par rapport à lui, éventuellement en opposition à lui. »¹ En effet, chaque lecteur est appelé à fonder la poétique de lecture sur la singularité de cette activité par rapport aux autres activités humaines, mais aussi singularité de sa propre lecture par rapport à celles que pourraient faire d'autres lecteurs...

Il s'agirait en fait de redéfinir la lecture comme *otium*, au sens antique du terme de loisir studieux qui caractérise l'homme vraiment libre, qui est la condition même de la réflexion et ...de l'écriture et qui était l'idéal déjà professé par Montaigne: « je ne cherche aux livres qu'à m'y donner du plaisir par un honneste amusement ; ou si j'étudie, je n'y cherche que la science qui traicte de la connaissance de moy mesme, et qui m'instruise à bien mourir et à bien vivre »², mais qui est toujours d'actualité³.

Repenser comme *otium* donc, les rapports du lecteur au livre, à la bibliothèque, en tenant compte des évolutions iconoclastes, mais en évitant les erreurs et les dérives déjà vues, nécessite d'inventer d'autres cadres, d'autres normes de lecture. Quels peuvent-ils être?

2. Comment inventer des cadres normatifs ? Comment mettre en rapport la liberté du nouveau lecteur avec la rhétorique de la lecture ?

a) La lecture comme *raptus* ?

L'expérience de la lecture est souvent vécue et représentée comme un *raptus*. La description du tableau de Simone Martini, *L'Annonciation*, (1333), qui se trouve à Florence, à la Galerie des Offices, par le livre *Les Femmes qui lisent sont dangereuses*, est particulièrement signifiante : La Vierge « couvre de sa main ce livre qu'elle est en train de lire tout en introduisant son pouce à la page où elle a été interrompue. C'est dire que le livre l'emportait ailleurs, dans un ailleurs dont elle ne veut pas perdre le fil, même si ce que lui dit l'Ange crée le séisme. [...] Livre captateur ? Livre dévorateur ? Livre qui fait oublier aux femmes -même à Marie- qu'elles sont d'abord et avant tout des mères ? Femme et livre. Raptus. Emportement dans le monde de l'imaginaire. Oubli des autres. Coïncidence avec soi. »⁴. Cette expérience en concurrence avec l'expérience spirituelle suggère la dimension sacrée, la forme d'absolu et le « miracle » de la lecture⁵, qui ne doit pas faire oublier néanmoins au lecteur, que par sa lecture, il n'accède ni à l'œuvre, ni à « la signification véritable de l'œuvre, comme le rappelle Blanchot, dans *L'Espace littéraire* :

« La lecture n'est pas une conversation, elle ne discute pas, elle n'interroge pas. Elle ne demande jamais au livre et, à plus forte raison, à l'auteur : « qu'as-tu voulu dire au juste ? Quelle vérité m'apportes-tu donc ? » La lecture véritable ne met jamais en question le livre véritable ; mais elle n'est pas non plus soumission au « texte ». [...]

De là l'étrange liberté dont la [lecture-littéraire] nous donne l'exemple. [...]Le livre est donc là, mais l'œuvre est encore cachée, absente peut-être radicalement, dissimulée en tout cas, offusquée par l'évidence du livre, derrière laquelle elle attend la décision libératrice, le Lazare, *veni foras*.

¹ 11^e définition, coll. Points, Seuil, 1984, p. 11.

² *Essais*, livre II, chapitre X.

³ Cf. Marc Fumaroli, *Paris-New-York et retour*, Fayard, 2009 : la notion d'*otium* parcourt ce livre qui l'oppose au *negotium* affairé qui caractérise la modernité libérale et mondialisée. Cet *otium* est propre selon lui au vieux continent, qui au lieu de singer l'« entertainment » et l'affairisme des Américains, devrait revenir à ses racines, afin de ne pas perdre son âme, afin même de ne pas disparaître.

⁴ Laure Adler et Stephan Bollmann, *Les Femmes qui lisent sont dangereuses*, Flammarion, 2006, p.14.

⁵ P. Quignard, *Vie secrète*, folio, 1998, « c'est le sentiment d'une seconde naissance, d'une renaissance. C'est une joie d'initée. C'est une joie de héros de conte. », p. 220.

Faire tomber cette pierre semble la mission de la lecture : la rendre transparente, la dissoudre par la pénétration du regard qui, avec élan, va au-delà. Il y a dans la lecture, du moins dans le point de départ de la lecture, quelque chose de vertigineux qui ressemble au mouvement déraisonnable par lequel nous voulons ouvrir à la vie des yeux déjà fermés ; mouvement lié au désir qui, comme l'inspiration, est un saut, un saut infini : je veux lire ce qui n'est pourtant pas écrit. Mais il y a plus, et ce qui rend plus singulier encore le « miracle » de la lecture – ce qui nous éclaire peut-être sur le sens de toute thaumaturgie – c'est qu'ici la pierre et le tombeau ne détiennent pas seulement le vide cadavérique qu'il s'agit d'animer, c'est que cette pierre et ce tombeau constituent la présence de ce qui doit apparaître.»¹.

Cette extase sacrée, cette expérience presque mystique de la lecture souligne que la liberté du lecteur est tout entière dépendante du livre.

b) La lecture : un abandon réglé ?

C'est pourquoi est vraiment intéressante la proposition de Thomas Pavel. Il pratique une lecture de *Britannicus*² conciliant liberté et normes, par une sorte d'abandon, non plus rituel ou hypnotique, mais un par abandon réglé en quelque sorte. Il ne s'agit pas d'érudition, mais de disponibilité, d'écoute et de reconnaissance par lesquelles le lecteur doit s'immerger dans une œuvre, tout en conservant la liberté de s'évader, de s'identifier à des héros qui lui parlent, mais à qui il ne peut répondre.

Cette nouvelle approche de la lecture permet en effet d'établir des relations multiples à partir d'un extrait ou d'une œuvre, tout en ne pratiquant pas exactement une lecture académique, mais en permettant au nouveau « vrai lecteur » de savoir comment lire, sans avoir l'impression d'un retour en arrière.

c) Tout lecteur est construit par le livre

En effet, si la réception d'une œuvre par un lecteur est conditionnée, les effets que l'œuvre aura sur lui sont tout aussi importants. Si, par la lecture, le texte se constitue comme littéraire, c'est toujours le texte qui ordonne sa lecture, comme l'explique *La Rhétorique de la lecture* de Michel Charles, Seuil, poétique, 1977.

Le vrai lecteur n'est pas le personnage-lecteur, le narrataire intra- ou extradiégétique de G. Prince³, qui lui servent néanmoins de relais. Il n'est pas non plus le « lecteur implicite »⁴ de Iser, récapitulant la « somme des instructions du roman sur la façon dont il doit être lu » ou « l'ensemble des stratégies textuelles par lesquelles une oeuvre conditionne sa lecture ». Le « vrai lecteur » n'est pas même le « Lecteur modèle » de Eco, « figure assumant l'ensemble des compétences prévues par le texte pour être actualisé de façon maximale »⁵. Mais il est celui qui a pleinement conscience que sa réception d'une oeuvre est influencée par tous ces miroirs diffractés de lui-même, qu'ils soient implicites ou explicites.

Dans la lignée du *Jacques le fataliste* de Diderot, *Un conte à votre façon*⁶ (1967) de Raymond Queneau, propose de lire trois histoires, celle des « trois alertes petits pois », celle des « trois minces grands échalas », celle des « trois moyens médiocres arbustes » ; chaque histoire étant constituée de paragraphes numérotés, avec des consignes du type : « si vous désirez savoir depuis quand, passez à 14 ; sinon passez à 14 tout de même, car vous ne le

¹ M. Blanchot, *L'Espace littéraire*, (1955), Gallimard, coll. Idées 1982, p.258-261, citées par Nathalie Piegay-Gros, in *Le Lecteur*, GF Flammarion, coll. Corpus, 2002.

² Leçon inaugurale au collège de France du 6 avril 2006 : « Comment écouter la littérature ? ».

³ Cf. « Introduction à l'étude du narrataire », *Poétique*, 14, avril 1973.

⁴ Wolfgang Iser, *L'Acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Pierre Mardaga, 1985, p.70.

⁵ *Lector in fabula*, Biblio essai, livre de poche, 1979, p.78.

⁶ *Contes et propos*, Folio, 1981, pp. 253-260.

saurez plus ». Il ne s'agit pas de faire tourner le vrai lecteur en rond, ni de lui proposer de fausses alternatives, comme c'est le cas pour toutes les instances intermédiaires du lecteur, mais de l'inviter à réfléchir sur son rapport à la *fabula*, et de lui montrer à quel point il est déterminé, voire manipulé par elle.

Le vrai lecteur en définitive est celui qui est convoqué par Umberto Eco, dans *Lector in fabula*, pour analyser la construction du lecteur modèle par la nouvelle *Un drame bien parisien* de Allais. Rappelons rapidement l'intrigue : Raoul et Marguerite sont un couple de jeunes mariés. Or, un jour, Marguerite reçoit un billet l'informant que Raoul sera au bal des Incohérents du Moulin Rouge en templier, tandis que Raoul reçoit un billet l'informant que Marguerite s'y trouvera en pirogue congolaise ! Lors du bal, une pirogue congolaise et un templier masqués se retrouvent, mais « tous les deux poussèrent, en même temps, un cri de stupeur, en ne se reconnaissant ni l'un ni l'autre » ce n'était ni Raoul, ni Marguerite ! Par ce cri de stupeur et par le dernier chapitre intitulé « dénouement heureux pour tout le monde, sauf pour les autres » concluant sur cette « petite mésaventure » qui « sert de leçon à Raoul et à Marguerite », le « vrai lecteur » se trouve lui aussi « au bal des incohérents », car il s'aperçoit qu'il a élaboré des scénarii erronés et même absurdes, parce que Allais ne cesse de manipuler ses lecteurs modèles (le naïf de la première lecture et le critique de la seconde et des autres), afin d'amener son vrai lecteur à réfléchir sur le « signification véritable » de ce texte, qui est loin d'être un simple vaudeville :

« *Un Drame* est un métatexte, ce n'est pas un discours théorique sur les textes. [...] Il devient sa première victime pour nous inciter à ne pas devenir les victimes des objets textuels dont implicitement il dévoile les manigances. [...] *Un Drame* est peut-être seulement un métatexte qui tient un discours tranquille, direct sur le principe de la coopération interprétative dans le genre narratif, et, ce faisant, il défie notre désir de coopération et punit avec douceur notre sans-gêne.

Pour preuve de notre repentir, il nous demande d'extrapoler de son histoire les règles de la discipline textuelle qu'il suggère et postule.

C'est ce que nous avons tenté de faire, en toute humilité. Et c'est ce que nous te recommandons de faire, à toi, noble lecteur. »¹

Le « vrai lecteur » ou le « noble lecteur », comme l'appelle avec humour Eco réfléchit donc à la littérature, en analysant son propre « rôle de lecteur », en repérant les endroits où le texte incite à l'erreur le Lecteur Modèle, et en modifiant son approche au fur et à mesure de ses lectures.

Le lecteur est donc bien construit par ses lectures tout autant qu'il construit ses objets de lecture. Mais s'il convient de réaffirmer certains principes fondamentaux, peut-être faut-il aussi en passer par des deuils successifs, afin de reconstruire un mode de lecture ouvert à la modernité et aux évolutions de notre société².

3. Des deuils successifs mais nécessaires ?

- a) Deuil de la signification véritable : de la méconnaissance à l'erreur constructive (Proust et Pavel)

¹ U. Eco, *Lector in fabula*, pp. 285-286.

² Cela peut aller d'un dossier sur « Candide : Scandale et succès », publié sur le net par New York Public Library : <http://candide.nypl.org> qui permet au lecteur de trouver des outils de lecture, mais aussi de communiquer avec d'autres lecteurs, à un projet commun de Nitendo et Gallimard : une bibliothèque électronique de poche de cent classiques, accompagnés de quizz, de bruits de fond, et de la possibilité de noter les œuvres.

Le premier deuil à opérer est celui de la « signification véritable » de toute œuvre. Rappelons que si l'herméneutique sacrée visait à découvrir le sens exact d'un texte, depuis Husserl et Ricoeur, on envisage l'herméneutique comme la prise en compte de la divergence et de la multiplication des sens. Barthes disait d'ailleurs « interpréter un texte, ce n'est pas lui donner un sens [...] c'est au contraire apprécier de quel pluriel il est fait » S/Z, p.11. Italo Calvino abonde dans ce sens dans *Pourquoi lire les classiques* : « Un classique est un livre qui n'a jamais fini de dire ce qu'il a à dire ». « Toute relecture d'un classique est une découverte comme la première lecture » dit encore Calvino, car « Un classique est une œuvre qui provoque sans cesse un nuage de discours critiques dont elle se débarrasse continuellement. Le classique ne nous enseigne pas nécessairement quelque chose de neuf ; parfois nous y découvrons quelque chose que nous avons toujours su (ou cru savoir), sans savoir que c'était ce livre-là qui l'avait dit le premier (ou qu'il s'y attachait de façon particulière). Et cette surprise est, elle aussi, une surprise pleine de satisfaction, comme l'est toujours la découverte d'une origine, d'une relation, d'une appartenance. »

« Comprendre en profondeur » ne veut donc pas dire trouver un sens, mais chercher les différents sens possibles. Et il ne s'agit pas non plus d'avoir une conversation avec l'auteur, mais d'engager la conversation (« parler des œuvres ») avec d'autres lecteurs (dans le cadre privé, dans le cadre de l'enseignement ou de la recherche) qui permettent alors de réfléchir aux sens de l'œuvre à partir des effets qu'elle produit sur différents lecteurs. C'est donc bien la valeur de l'interprétation qui est réitérée ici.

Plus étonnant encore : Proust affirme la fécondité des erreurs de lecture, erreurs qui ne peuvent advenir que lorsque le lecteur abandonne la vue d'ensemble pour « prêter une attention exclusive » à un livre ou à un passage. Le narrateur du *Temps retrouvé*, quand il retrouve un exemplaire de *François le Champi*, dans la bibliothèque de l'hôtel de Guermantes, ressemblant à son « édition originale¹ », se rappelle les lectures –censurées– que lui en faisait sa mère quand il était enfant. Il identifie *a posteriori* certaines erreurs de compréhension et d'interprétation, mais elles restent néanmoins pour lui riches de sens et indissolublement attachées à la signification véritable qu'il attribue à ce texte.

C'est ce que Thomas Pavel décrit également dans sa Leçon inaugurale au collège de France : « Cette description des deux libertés dans *Britannicus* est, elle aussi, susceptible d'être exacte ou non [celle de Néron et celle de Junie]. Son exactitude n'est cependant pas réductible à une simple valeur de vérité. Dire qu'Agrippine persécute Junie et Britannicus, c'est faire une erreur. Ne pas comprendre que dans cette pièce le tyran est enchaîné, alors que ses victimes sont d'une certaine manière, plus libres que lui, ce n'est pas faire erreur, c'est *méconnaître* le sens de la tragédie. »

« Comprendre en profondeur » ne signifie donc pas pour le lecteur atteindre une vérité immuable ou intangible du livre. Mais en oscillant entre les inexactitudes, la méconnaissance, les erreurs, le vrai lecteur se rend disponible et vit des émotions intenses qui lui permettent de s'évader de sa vie et donc de mieux saisir le sens d'une œuvre.

b) Deuil de la hiérarchie, du classique, du chef d'œuvre, du passage obligé ou morceau de bravoure...

Le deuxième deuil à opérer peut-être plus douloureux consiste à se passer peut-être de ces impératifs catégoriques littéraires que sont le chef d'œuvre, le classique, la hiérarchie, qui nécessitent pour les appréhender de laisser les œuvres décanter, comme le rappelle, en commentant *Bérénice*, Paul Valéry : « « Dans l'Orient désert quel devint mon ennui », I, 4 :

¹Proust les définit ainsi : « celles où j'eus du livre une impression originale », *Le Temps Retrouvé, Oeuvres IV*, Pléiade, 1989, p.461-466.

« l'accord magnifique de ces trois mots, quand le temps le transporte et le fait traverser le XIX^e siècle, trouve un renforcement inattendu et une résonance extraordinaire dans la poésie romantique ; dans une âme de notre époque, il se mélange merveilleusement à quelques uns des plus beaux vers de Baudelaire. Il se détache d'Antiochus, il prend une généralité pure et nostalgique. Son élégance finie se transforme en beauté infinie : cet « Orient », ce « désert », cet « ennui », combinés sous Louis XIV, acquièrent un sens illimité, et la puissance d'un charme, par le fait d'un autre siècle qui ne peut plus les concevoir que dans sa couleur. »¹.

Aujourd'hui que l'école propose et encourage la lecture d'œuvres contemporaines, il faut repenser tout notre rapport à la littérature, ce qui permet sans doute à la fois de désacraliser la littérature (inconvenient), mais sans doute aussi de la démocratiser (avantage).

c) Deuil de la permanence, de la continuité

Il faut enfin, en dernier lieu, faire le deuil de la permanence, de la continuité. C'est à quoi nous invite Bayard, c'est à quoi nous préparait déjà Italo Calvino : « La lecture est une opération discontinue, fragmentaire. Ou mieux : l'objet de la lecture est une matière punctiforme et pulvérisée. Dans l'espace étale de l'écriture, l'attention du lecteur distingue des segments minimaux, des rapprochements de mots, des métaphores, des noyaux syntaxiques, des transitions logiques, des particularités lexicales, qui se révèlent porteurs d'un sens extrêmement concentré. Ce sont comme les particules élémentaires qui composent le noyau de l'œuvre, autour de quoi tourne tout le reste. Ou bien comme le vide au fond du gouffre, qui aspire et engloutit les courants. C'est dans ces brèches que se manifeste, en des éclairs à peine perceptibles, la vérité que le livre peut comporter, sa substance ultime. » s'exclame un lecteur de la bibliothèque².

Ce deuil qui n'est pas sans dommage et sans risque, car on frôle le risque de perdre alors ce rapport fondamental à l'essence de la littérature, résumé par l'image poétique de Julien Gracq : « Si j'entre sans préjugé dans un roman de Stendhal ou un poème de Nerval, je suis d'abord et tout entier seulement odeur de rose, comme la statue de Condillac –sans yeux, sans oreilles, sans perceptions localisées-, et par là l'œuvre d'art me livre son caractère opératoire distinctif, qui est d'occuper immédiatement et sans différenciation aucune toute ma cavité intérieure, à la manière d'un gaz qui se dilate. Révélant ainsi sa totale élasticité, et l'immanence impartagée de sa présence vraie : non subdivisible, parce que sa vertu réside tout entière dans chaque particule »³.

Le « vrai lecteur », qui tente de réapprendre à lire comme les lecteurs de Mallarmé l'ont fait à leur manière, selon Paul Valéry : « celui-là qui ne repoussait pas les textes complexes de Mallarmé se trouvait insensiblement engagé à réapprendre à lire »⁴ doit donc être conscient de ses choix et de ce à quoi ils l'engagent, afin de rester, quoiqu'il en soit, « soucieux de réfléchir à la littérature » et de préserver ou enrichir la bibliothèque collective.

Conclusion

Comment lire aujourd'hui? Dans un monde qui pratique la connexion, la mise en relation à outrance, la dérégulation, comment sauver la lecture et préserver la bibliothèque collective? Comment susciter de nouveaux vrais lecteurs? C'est en premier lieu aux enseignants de lettres à réfléchir et à développer toute préservation, toute innovation, tout

¹ P. Valéry, *Œuvres*, T.I, Gallimard, Pléiade, 1957, p. 494, cité par *Le lecteur, textes choisis et présentés* par Nathalie Piégay-Gros.

² *Si par une nuit d'hiver un voyageur*, pp.282-283.

³ Julien Gracq, *En lisant en écrivant*, Corti, 1981, p.172.

⁴ Paul Valéry, *Variété*, in *Œuvres complètes*, Pléiade, T. I, « Je disais quelquefois à Stéphane Mallarmé », p. 644.

encouragement à ce qui risque d'apparaître dans un avenir proche comme une activité préhistorique : la lecture. Trois voies, parmi d'autres sans doute, s'offrent à eux, à nous :

- Inventer et faire inventer à ses élèves de nouvelles relations, connexions, synapses, entre la bibliothèque et le livre, qui sont, malgré tout, les conditions même de la vie de la littérature.
- Préserver les bibliothèques du feu et les enrichir, car les bibliothèques conservent la mémoire de ce que les lecteurs oublient. C'est ce que propose avec humour Perros qui compare les livres à des corps de femmes : « Un corps, c'est comme un livre, c'est inoubliable ou rien. Mais on peut garder un livre dans sa bibliothèque. Comment garder une femme ? On peut avoir un livre sous la main. Savoir qu'il est là. Mais une femme ? Se marier est excessif »¹.
- « Lever les yeux de son livre », comme nous y invite Yves Bonnefoy² : c'est-à-dire en ne prolongeant pas systématiquement toute lecture en écriture, en ne pratiquant pas systématiquement un commentaire métalinguistique qui passe nécessairement à côté de la poésie justement, mais en permettant au lecteur de construire son expérience et sa mémoire afin de voir autrement le monde, de penser autrement son rapport au monde et au livre : « Le poète, en somme, le poète tout le premier, attend du lecteur qu'il cesse, à des moments de le lire. Et cette attente, qui est fondée, est d'ailleurs ce qui rend possible la poésie qui se veut célébration, c'est-à-dire attestation d'une qualité, d'une force, mais qui ne peut évidemment rien prouver, et ne parle de son objet que de façon aussi allusive et passionnée. C'est bien parce que le lecteur est prêt à quitter le texte qu'il peut en accepter et revivre la proposition fondamentale, qui est qu'il y a eu dans son vécu propre un affleurement de présence. »

* * *

BILAN DE LA CORRECTION DES COPIES

Le candidat et sa bibliothèque

Selon les correcteurs, les candidats ont lu les rapports, ou au moins un rapport. C'est indéniable et l'on doit les en féliciter, car, de ce fait, très rares sont les copies qui n'ont aucune notion des attentes du jury ou de la méthodologie de la composition française. C'est pourquoi ne sera faite ici qu'une synthèse rapide de ces attentes et de ces prérequis, afin d'en souligner les points perfectibles. En revanche, le sujet s'y prêtant, ainsi que les remarques des correcteurs de cette session, on doit faire un sort à la question de la bibliothèque des candidats du Capes lettres modernes.

Tout étudiant faisant preuve de méthode, de bon sens mais surtout d'un rapport aux livres, personnel, universitaire, critique, constant et vital, ne peut que réussir cette épreuve. Et tout étudiant qui aura réussi cette épreuve devra transmettre à des élèves son goût et son approche de la lecture afin de construire avec eux un savoir, des pratiques, une réflexion, un patrimoine et une culture commune et fondatrice, autrement dit une bibliothèque collective.

¹ Georges Perros, *Echancrures*, édition calligrammes, 1982, p.7 (approximation car le livre n'est pas paginé).

² Yves Bonnefoy, « Lever les yeux de son livre », *Nouvelle Revue de psychanalyse*, Gallimard, n°37, printemps 1988, p.13-14.

Le concours n'est pas une fin en soi, il n'est qu'une étape vers un métier où passion de la lecture et réflexion se conjuguent sans cesse : c'était ce à quoi voulait aussi les confronter le sujet.

La méthodologie de la composition française

L'on invite vivement les candidats à ne pas se limiter à la seule consultation du dernier rapport, mais à approfondir leur approche du concours par la consultation de tous les rapports mis à leur disposition. Pour ce qui concerne la dissertation, les candidats pourront se reporter au rapport 2007 qui comporte une excellente bibliographie méthodologique, et qui propose une synthèse des rapports 2000 et 2002 sur la question.

Il faut :

- **Comprendre le sujet et savoir l'analyser**

Le sujet a été très souvent simplifié, voire tronqué, ou lu hâtivement, parfois comme un sujet sur la littérature en général. Il faut se garder de traiter le sujet comme une question de cours sur les fonctions de la lecture ou sur « le plaisir de la lecture », ce qui amène à du hors sujet ou à des développements tout faits ou à du « prêt-à-penser » à partir du titre de l'ouvrage de Barthes, qui bien souvent d'ailleurs n'a pas été lu ! Le sujet posait la question de la lecture, comme mise en relation des livres, mais aussi la question de la bibliothèque, ce qui a été peu pris en compte par les candidats et donc valorisé par les correcteurs. Il faut éviter aussi de plaquer des corrigés ou des développements que l'on a trouvés dans les rapports précédents : le jury les connaît également et s'est étonné de retrouver parfois des problématiques, des analyses ou des références calquées presque mot pour mot sur les rapports 2009 et 2008 ! Il s'agit d'une innutrition mal comprise et naïve.

- **Problématiser, argumenter et composer**

Le candidat doit proposer une « problématisation, c'est-à-dire un choix responsable (on dit « original »), sous la forme d'un questionnement qui engendre une quête de vérité » (rapport 2003). Rappelons qu'aucun plan n'est attendu *a priori* par le jury, mais que le développement doit suivre une démarche dynamique, progressive et logique, qui ne se contente pas de plaquer artificiellement des connecteurs, des plans illustratifs ou thématiques, ou des parties (thèse, antithèse, synthèse) qui ne seraient que formels.

- **Maîtriser les règles rhétoriques de la « composition »**

- La méthode de l'introduction laisse à désirer dans de nombreuses copies. Elle est pourtant fondamentale. Rappelons qu'elle doit amener le sujet (en évitant si possible tout anachronisme et toute banalité), reprendre littéralement la citation, surtout lorsqu'elle n'est pas trop longue (trop de copies se contentent de reformuler dès l'introduction la citation et, de fait, passent à côté d'enjeux essentiels), et établir un questionnement problématique à partir duquel seront annoncées les grandes étapes de l'argumentation. Certaines copies ont produit d'excellentes introductions, mais semblent avoir épuisé leur force et leurs cartouches dans cette étape, puisque la suite n'était pas à la hauteur, ce qui est dommage.

- l'argumentation doit être structurée : « une *composition française* est un dispositif textuel fortement organisé, qui atteste de la rigueur d'une démarche. Il faut la logique, la cohérence, le sens des proportions et des distributions, des capacités de déduction et d'anticipation », car c'est un « bon outil pour la formation de l'esprit ». Le paragraphe constitue un « argument complet », mais il faut travailler les articulations, « transitions et les « bilans d'étape » » qui participent à la « structuration du tout »¹.

¹ Rapport 2003

- La conclusion, enfin, doit proposer une véritable synthèse de la démarche proposée par le candidat, et ne doit pas donner l'impression de ne pas savoir trancher ou d'avoir été rédigée en catastrophe.

- **Illustrer son propos par des exemples judicieux**

Les exemples, comme le rappellent les rapports 2002 et 2007, ont une fonction illustrative, argumentative, de relance, et de connivence culturelle, d'où leur importance. Nous y reviendrons. Il convient de leur donner de la densité (il faut éviter tout effet de catalogue purement énumératif), de la diversité (une copie ne peut se contenter de s'appuyer sur une seule œuvre, ou sur les œuvres au programme d'un autre concours), de la pertinence (les exemples utilisés par les rapports précédents ne sont pas toujours valables pour le sujet de l'année suivante), de la curiosité et de la profondeur personnelle et critique (la *doxa* critique d'aujourd'hui utilise comme sésame les noms de Jauss, Genette, Eco, Barthes, mais leur pensée et leurs œuvres ne sont pas toujours bien connues, et on a été surpris de constater que peu de candidats connaissaient l'œuvre de Bayard, pourtant très médiatisée !). On n'attend pas une culture encyclopédique, mais une vraie culture littéraire, dont on sait qu'elle va se construire tout au long de la vie et de la carrière d'un enseignant, qui est avant tout un lecteur !

- **S'exprimer clairement et correctement**

Autrement dit, il faut se garder du temps pour l'écriture de sa copie (une présentation lisible, soignée et agréable est attendue d'un enseignant qui doit savoir communiquer agréablement) et pour sa relecture ! Vérifier la correction de la langue, son niveau, sa tenue, sa clarté est indispensable de la part d'un futur professeur qui aura une fonction de référent à ce propos.

Les attentes et les exigences du jury qui vont de pair¹ :

- **Réflexion**

Cette réflexion doit être un « affrontement personnel et respectueux avec une pensée », « sans parti pris ni préjugé –ce qui ne signifie pas sans opinion », un « maniement constant des focales courtes et longues », « une alternance de phase d'examen rapproché et de synthèse »². Il ne faut pas proposer une simple illustration de la thèse de l'auteur de la citation, mais il faut l'interroger, la relativiser, en montrer les limites théoriques, historiques ou esthétiques : « le dialogue avec la citation doit être permanent »³ afin d'éviter digressions, généralisations, dispersions, pétitions de principe, déductions erronées, compilations, stratégies d'esquive, accumulations dilatoires, développements subjectifs non fondés...

- **Savoir et culture**

Il faut lire, fréquenter les œuvres, les ouvrages critiques, en ne se contentant pas de feuilleter des cours, des résumés, des fiches, des anthologies ou des manuels scolaires. La principale difficulté repose sur la confrontation des idées et des exemples, ainsi que sur la réappropriation personnelle d'une culture commune se marquant par une liberté et une richesse d'interprétation.

- **Correction de l'expression et de la présentation**

Le jury n'attend pas un nombre de pages précis, mais le fait est que les bonnes ou très bonnes copies utilisent au mieux le temps imparti et comportent au moins une dizaine de pages, ce

¹ Rapports 1997 et 2003

² Rapport 2008

³ Rapport 2000

qui leur permet d'approfondir leur réflexion. Mais le jury attend surtout de la clarté et de la correction. Il convient d'éviter le relâchement comme le pédantisme. Trouvés dans certaines copies, les familiarités (« cool »), les barbarismes (« perdurance », « exultoire »), les confusions même poétiques (ancré/encré), les incorrections orthographiques ou syntaxiques (héros comporte un « s », même au singulier ; écrire « poème », c'est faire la promotion publicitaire involontaire d'un célèbre parfum ; l'interrogation indirecte, le système hypothétique relèvent de règles particulières) doivent être bannies. Pires encore : les fautes commises à l'encontre du nom de l'auteur de la citation, ou même du titre *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?* que l'on ne sait pas recopier, ce qui est révélateur des difficultés liées à l'accord du participe passé.

La bibliothèque du candidat

En fait, le correcteur va essentiellement juger le candidat à l'aune de sa bibliothèque. Il en attend de la connivence, des découvertes, de la richesse et des interprétations ou des mises en relation personnelles qu'il valorisera. Il se désole parfois et sanctionne gravement lorsqu'il découvre que le candidat a mal lu, ou qu'il s'efforce de parler exclusivement d'œuvres qu'il n'a pas lues.

Les pièges à éviter lorsque le candidat se constitue sa bibliothèque :

- La bibliothèque vide

Certaines copies réussissent à ne parler d'absolument aucune œuvre, aucun auteur. C'est évidemment catastrophique pour une épreuve de lettres modernes.

- La bibliothèque inadéquate

Attention à la confusion des genres ! Même si le jury apprécie l'humour, il n'est pas sûr qu'il soit prêt à tout entendre et il déteste par-dessus tout la démagogie, la facilité, les effets de mode et la naïveté. Se référer exclusivement à *Twilight* ou au *Petit Nicolas* lui donnera l'impression de corriger une copie de collégien et non de candidat. Les affres d'un candidat : « comment mettre ensemble Sénèque, Virgile, Barbara Cartland, Marc Lévy, Balzac, Hugo, Vargas, Sullitzer ? » ou les conseils divers : « Il ne faut pas lire le tome 3 du *Seigneur des anneaux* avant les autres » ou « pour comprendre Emma, il faut lire un bon Harlequin » - d'ailleurs n'est-ce pas l'inverse ?- sont déplacés !

- La bibliothèque négligente

On attend d'un candidat qu'il ait la correction d'écrire convenablement les noms des auteurs, ou les titres les plus célèbres : les Rougon-Macquart, *L'Assommoir* ou *L'Illiade* sont les victimes les plus fréquentes d'orthographe fantaisiste. Sans faire un relevé de tous les anachronismes, (« Esope ayant copié Phèdre » sic) , de toutes les confusions (« *La Condition humaine* de Balzac », Delphine de Nuremberg dans *Le Père Goriot*, Eco pris pour Calvino), de toutes les attributions erronées (« Paul Valéry, *Le Partie prit des choses* » sic, « *Les Faux Monnayeurs* de Robbe-Grillet », « *Le Paysan parvenu* de Flaubert »), de toutes les citations malmenées (plusieurs vers apocryphes ont été attribués à Mallarmé : « Abolit bibelot d'inanités sonores » ou encore : « Aboli bibelot jamais n'abolira le hasard » par exemple), on ne peut que s'affliger des approximations qui démontrent une nonchalance, une méconnaissance de la littérature ou pire encore le camouflage d'une non-pratique de la lecture par un abus de références bien souvent de seconde main.

- La bibliothèque de seconde main

Certains candidats, en effet, et cela se détecte assez facilement malheureusement, se contentent d'éplucher, qui les rapports du jury antérieurs, qui leurs cours, qui des manuels ou des ouvrages synthétiques, qui Internet, et se constituent ainsi des références superficielles qu'ils n'iront ni vérifier ni s'approprier véritablement en lisant l'œuvre littéraire ou l'œuvre critique (Jauss ou Genette sont souvent résumés grossièrement et toujours à partir des mêmes exemples, par exemple pour Jauss, la comparaison entre *Fanny* et *Madame Bovary*), ce qui parfois d'ailleurs peut conduire à affirmer des bêtises : « Certaines œuvres deviennent des dictionnaires comme *A Rebours* » s'exclame un candidat, un autre : « il n'y a pas si longtemps on ne pouvait acheter que des versions abrégées des classiques » !

- La bibliothèque idéale ou Peut-on parler de livres que l'on n'a pas lus, que l'on a oubliés, dont on a entendu parler ?

Oui répond Pierre Bayard dans *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?* à condition d'avoir beaucoup lu et de continuer à le faire, à condition également de faire preuve d'honnêteté intellectuelle et de rigueur et de vérification méthodique. Car, pour reprendre une formule savoureuse mais sans doute involontaire d'un candidat : « jamais un intellectuel ne parlerait pas de livres qu'il n'a pas lus au risque de se ridiculiser » (sic), en effet la bibliothèque d'un candidat doit être extensible, ouverte, en construction constante, faite de livres lus, à lire ou à relire. Plus on lit, plus la liste des livres à lire s'allonge.

Nous tenons donc à féliciter les candidats, nombreux, qui ont su proposer des lectures particulièrement précises, intéressantes, originales et personnelles. Certaines copies ont montré par exemple les différents emprunts de Hugo au texte biblique dans *Les Misérables*, d'autres ont commenté avec pertinence les cycles de *la Comédie Humaine* ou des *Rougon-Macquart*, d'autres encore ont réfléchi sur les questions que posait le structuralisme par rapport à la mise en relation du passage d'une œuvre à l'œuvre tout entière.

Au terme de ce rapport, et pour rassurer d'office tous les futurs candidats, rappelons qu'une note sera attribuée à leur copie après une double correction. La concertation des deux correcteurs favorise donc une évaluation positive, bienveillante et attentive.

Pour finir nous souhaitons donc à tous bonne chance ainsi qu'une année riche de travail, d'échanges, de découvertes et de lectures.

Étude grammaticale d'un texte français antérieur à 1500

Rapport présenté par Nathalie Koble (syntaxe, b ; lexique) ; Pierre Nobel (phonétique et graphies, syntaxe a) ; Christine Ferlampin-Acher (traduction, morphologie et remarques générales).

Chrétien de Troyes, *Erec et Enide*, édition Mario Roques, Paris, Champion, v. 1459-1496.

I. Traduire le texte du vers 1459 au vers 1474 (4 points)

II. Phonétique et graphies (4 points)

- a) Étudier l'évolution de *o* du latin au français moderne dans **prode* > *preu* (v. 1466) et *cor* > *cuer* (v. 1494).
- b) Étudier la fonction et la valeur de la lettre *s* dans les mots suivants : *oste* (v. 1459), *estoit* (v. 1463), *plest* (v. 1467), *volantiers* (v. 1469), *nes* (v. 1473), *mains* (v. 1477), *mains* (v. 1478), *feisoit* (v. 1481), *preissent* (v. 1482), *eslire* (v. 1490), *beles* (v. 1495), *asanbla* (v. 1496). Mener l'étude jusqu'au français moderne.

2. Morphologie (4 points)

- a) Étudier les adjectifs qualificatifs soulignés selon un classement raisonné.
- b) Donner le paradigme en ancien français de *granz dolçors* (v. 1474). Étudier son évolution jusqu'au français moderne.

3. Syntaxe (4 points)

- a) Étudier le pronom personnel *li* dans le texte.
- b) Étudier la syntaxe du vers *ne puet müer qu'il ne la best* (v. 1468).

4. Lexique (4 points)

- a) Étudier *de bon aire* (v. 1465) et *debonereté* (v. 1486).
- b) Étudier *eslire* (v. 1490).

Remarques générales

La moyenne des copies ayant traité le sujet est de 7,05. Les notes s'échelonnent de 0 à 19. Les copies ayant obtenu 6 et moins (30%) correspondent à des candidats dont la préparation était de toute évidence insuffisante, dans la mesure où les questions étaient en général traitées à partir de vagues connaissances du français moderne, souvent erronées par ailleurs. À l'inverse les copies obtenant plus de 10 (35 %) correspondent à des candidats ayant préparé l'épreuve avec sérieux : en général dans ces copies le sens du texte est compris, le système médiéval est maîtrisé dans ses grandes lignes, et les catégories grammaticales sont en place. Les meilleures copies (3% des copies ont obtenu 16, 17, 18 ou 19) ont réussi à traiter l'ensemble des questions et remplissent parfaitement le contrat.

L'enjeu de l'épreuve d'ancien français est à la fois de tester la capacité des candidats à comprendre la langue d'un texte médiéval (aptitude nécessaire à qui enseigne, à quelque niveau que ce soit, la littérature des siècles anciens aux programmes) et à comprendre le système linguistique de ces textes, son fonctionnement et son évolution jusqu'au français moderne (aptitude nécessaire à qui enseigne la langue française).

Comme l'année passée, l'épreuve d'ancien français présentait, dans la formulation des questions, des aménagements, qui ne modifiaient fondamentalement ni son principe ni le contenu scientifique à maîtriser. L'épreuve d'ancien français visait à la fois à tester la connaissance que les candidats ont du (des) système(s) de la langue au Moyen Âge et de l'évolution de celle-ci jusqu'au français moderne, et leur aptitude à mener une réflexion grammaticale.

Lire les énoncés est nécessaire : la traduction ne portait que sur un extrait : certains candidats, sans réfléchir, ont traduit l'ensemble du texte, et se sont trouvés pénalisés car la durée de l'épreuve (2h30) ne permet pas de perdre du temps. Cependant cette nécessaire rapidité ne signifie pas que les candidats doivent se précipiter et réciter mécaniquement un savoir qu'ils plaqueraient artificiellement sur le sujet. L'épreuve impose de réfléchir, de sélectionner les connaissances, de les classer et de les adapter à l'énoncé. Cette nécessaire réflexion exclut la récitation de fiches apprises

superficiellement (pour la traduction, pour le vocabulaire en particulier). Une connaissance mûrie, réfléchie, de la langue française, de ses origines, de son histoire, de l'évolution des systèmes est nécessaire. Le français moderne reste l'horizon vers lequel tend l'épreuve d'ancien français. C'est pourquoi l'étude du passage de l'ancien français au français moderne occupe une place importante dans le sujet.

I. Traduction

Nous proposons deux traductions possibles, qui rendent compte de la latitude de choix laissée au traducteur :

- Traduction de René Louis (Paris, Champion, 1954)

Erec prend congé de son hôte, car il lui tarde fort d'arriver à la cour du roi. Il se réjouit de son aventure ; et s'il est heureux de son aventure, c'est qu'il a une amie d'une extraordinaire beauté, sage, courtoise et généreuse. Il ne peut se rassasier de la regarder ; plus il la regarde, plus elle lui plaît. Il ne peut se retenir de l'embrasser ; il prend plaisir à s'approcher d'elle et se sent en repos rien qu'à la regarder. Il ne cesse d'admirer sa tête blonde, ses yeux riants et son front clair, le nez, le visage et la bouche, et ce spectacle est pour lui d'une douceur qui touche son cœur.

- Traduction de P. F. Dembowski (Paris, Gallimard, La Pléiade, 1994)

Erec se sépare de son hôte, car il est très pressé d'arriver à la cour du roi. Il est heureux de cette aventure qui lui a mérité une amie d'une beauté extraordinaire, sage, courtoise et bien née. Il ne peut se rassasier de la regarder : plus il la regarde, plus elle lui plaît. Il ne peut se retenir de l'embrasser. À grand plaisir, il s'approche d'elle, il se sent restauré rien qu'à la regarder. Il contemple sa tête blonde, ses yeux rieurs, son front clair, son nez, son visage et sa bouche, et tout ce qu'il voit lui est doux et lui touche le cœur.

Barème et notation : la traduction était notée sur quatre points. Le texte était court : une traduction soignée et rigoureuse était donc attendue. En particulier toute impropreté dans la langue, toute faute de grammaire ou d'orthographe a été pénalisée. À côté de copies catastrophiques (dans lesquels il apparaît que le candidat ne connaissait pas du tout le contexte — l'un ignorait qu'Erec était un homme —), la plupart des traductions étaient correctes et témoignaient d'une relative maîtrise de l'ancien français.

Les diverses fautes ont été sanctionnées selon un barème précis :

contre sens : 0,5

vers faux ou omis : 0,5

faux sens, barbarisme : 0,25

omission d'un mot: 0,25

traduction inexacte: 0,25.

Les choix de traduction particulièrement bienvenus ont été valorisés positivement.

Quelques erreurs fréquentes à éviter :

- les textes médiévaux passent souvent du passé au présent (et inversement) : la traduction doit le plus souvent aligner les temps ;
- conserver les termes médiévaux et adopter un style «troubadour » peu approprié (« son chef blond »).

II. Phonétique et graphie

a) **Étudiez l'évolution de *o* du latin au français moderne dans **prode* > *preu* (v. 1466) et *cor* > *cuier* (v. 1494).**

Les correcteurs ont constaté, avec satisfaction, un net progrès dans le traitement de la question de phonétique. En effet, si les années précédentes, certains candidats, malgré la formulation de la question, s'étaient appliqués à retracer l'évolution du mot entier du latin au français moderne, il n'en va plus de même. Dans la majorité des copies, c'est bien l'évolution de deux phonèmes qui a été traitée, preuve que la mise au point, ferme, du rapport de l'an passé fut efficace. Il s'agissait cependant de voir que malgré l'apparente identité des phonèmes en latin et en français moderne, l'évolution du *o* est différente dans les deux mots. La graphie du texte donne de précieuses indications sur la quantité du phonème dans la langue source et sur son traitement.

Le système vocalique latin opposait les voyelles par leur quantité. On distinguait ainsi deux types de *o*, un *o* bref et un *o* long. D'autre part, la langue connaissait un accent de mot. C'est ainsi que dans *cor*, la voyelle était tonique, mais brève ; dans **prode*, attesté en latin vulgaire, *o* était tonique, mais long. Les deux voyelles vont connaître une diphtongaison spontanée, normale dans **prode* puisque la voyelle est en position libre, mais aussi dans *cor* où elle est entravée. En effet, les voyelles, même entravées, se diphtonguent dans les monosyllabes.

évolution du *o* de *cor*

/ɔ̃/ : la voyelle est brève et accentué

/ɔ/ : I^{er} siècle de notre ère, bouleversement vocalique. Les voyelles brèves s'ouvrent

/úɔ/ : IV^e siècle, diphtongaison romane. La diphtongue existe toujours en italien : *cuore*

/úε/ : XI^e siècle, le second élément de la diphtongue passe à la série antérieure ; **/úɔ/** devient **/úε/**. La diphtongue est conservée en espagnol : *fuego* 'feu', *muerte* 'mort'

La graphie *ue* est fréquente en ancien français. On la trouve dans *cuer*

/ýø/ : labialisation du second élément de la diphtongue et palatalisation du premier.

La graphie ne rend pas compte du changement ; on écrit toujours *cuer*

/ɥø/ : au XIII^e siècle, l'accent se déplace sur le second élément de la diphtongue. Le premier élément se ferme en semi-consonne antérieure labialisée

/ø/ : la semi-consonne s'amuit et la diphtongue est totalement réduite au XIV^e siècle.

On trouve plusieurs graphies pour transcrire le son nouveau qui n'existait pas en latin. Les scribes soit gardent *ue*, graphie conservatrice, soit créent des digrammes : *eu* ou *oeu*.

/œ/ : du fait que la syllabe est fermée, dans le mot *cœur*, la voyelle s'ouvre au XVI^e siècle, en vertu de la loi de position.

évolution du *o* de **prode*

/ɔ̃/ : la voyelle est longue est accentuée

/ó/ : les voyelles longues se ferment

/óu/ : VI^e siècle, diphtongaison française. Elle n'est connue que des parlers d'oïl

/éu/ : par différenciation au XII^e siècle, **/óu/** passe à **/éu/**

/óu/ : par labialisation ; sous l'influence de **/u/**, le premier élément de la diphtongue, **/é/**, passe à **/ø/**.

La graphie peut enregistrer le phénomène : on trouve *prou*, mais aussi *pro*

/ø/ : l'élément inaccentué de la diphtongue **/óu/** s'amuit, peut-être dès le XII^e siècle, et la diphtongue est donc totalement réduite. La voyelle restera fermée puisqu'elle est en position libre. On trouve la graphie *preu*.

La graphie *preux*, en *-x*, du français moderne, s'explique par une analogie sur les adjectifs *heureux*, *joyeux*, *amoureux*, etc. qui se terminent tous en *-x*. Il s'agit là d'un allographe de *-s*.

L'évolution des deux *o* illustre le traitement traditionnel de la plupart des voyelles accentuées libres latines, en français, qui connaissent d'abord une diphtongaison, puis une différenciation par passage de l'un des éléments à la série antérieure ou postérieure, finalement la monophthongaison.

b) Étudier la fonction et la valeur de la lettre *s* dans les mots suivants : *oste* (v. 1459), *estoit* (v. 1463), *plest* (v. 1467), *volantiers* (v. 1469), *nes* (v. 1473), *mains* (v. 1477), *mains* (v. 1478), *feisoit* (v. 1481), *preïssent* (v. 1482), *eslire* (v. 1490), *beles* (v. 1495), *asanbla* (v. 1496). Mener l'étude jusqu'au français moderne.

En latin, la lettre *s* transcrivait une fricative dentale, toujours sourde (*Caesar*, *rosa*). Elle servait aussi de morphème grammatical, notamment pour marquer la deuxième personne du singulier des verbes (*cantas*, *venis*, etc. ≠ *amat*, *venit*, etc.), ou de constituant de morphème grammatical (*cantamus*, *venimus* ≠ *cantatis*, *venistis* ; *dominus*, *dominos* ≠ *domini*). Le phonème transcrit par *s* était toujours prononcé.

Dans les mots proposés pour l'étude, sa valeur et sa fonction varient suivant sa position dans le mot.

1/ la lettre *s*, en position intervocalique, transcrit une fricative dentale : *feisoit*, *asanbla* et *preïssent*.

Elle ne transcrit cependant pas la même fricative dans les trois cas. En effet, cette dernière est sonore dans *feisoit*, sourde dans *asanbla*.

La lettre *s* est ambivalente : elle a deux réalisations phonétiques, soit /s/, soit /z/.

Le problème de l'ambiguïté est résolu dans *preïssent*, puisque le scribe a eu recours au digramme *ss* pour transcrire la sourde /s/.

La lettre *s* et le digramme *ss* sont allographes : ils transcrivent tous deux la fricative dentale sourde /s/.

En français moderne, l'ambiguïté sera résolue par la généralisation du digramme pour transcrire le phonème /s/ : *assembla*, *prissent*. *S* est réservé à la transcription de la sonore : *faisait*.

2/ la lettre *s*, en position implosive, transcrit la fricative dentale qui s'est amuïe ou est en cours d'amuïssement. À la suite de ce phénomène, elle aura des fonctions différentes.

a/ dans le cas de *eslire*, le phonème transcrit par *s* est amuï à l'époque du texte. On retient généralement la date de l'invasion de l'Angleterre par Guillaume le Conquérant, après la bataille d'Hastings (1066), comme terminus *ante quem* de l'amuïssement de *s* devant sonore. À la suite de la conquête, une série de mots français ont été adoptés par l'anglais. Le *s* y est chaque fois amuï devant sonore. On signalera simplement *isle*, *island*, *blame* (où *s* n'est cependant plus orthographié), etc. En français, le *s*, même amuï, est conservé graphiquement,

jusqu'à la troisième édition du *Dictionnaire de l'Académie*, en 1740. Il est clair que, jusque là, il servait de lettre diacritique pour signifier la réalisation en /e/ de la lettre *e*. À partir de 1740, l'accent aigu le remplacera dans cette fonction lorsque *e* est en position atone.

b/ dans le cas de *estoit, plest, oste*, /s/ est devant consonne sourde. Il s'est amuï un peu plus tardivement que devant sonore, sans doute au XIII^e siècle. Là encore, il sera conservé graphiquement jusqu'au XVIII^e siècle. Dans *estoit* et *plest*, comme dans *eslire*, il servira donc de diacritique : pour signifier la réalisation de *e* en /e/ dans *estoit*, en /ɛ/ dans *plest*.

Dans *oste*, le *s* a été maintenu aussi. L'amuïssement du phonème avait provoqué l'allongement de la voyelle qui précède : /o:/. Il signifie cet allongement et a donc valeur de diacritique.

À partir du XVIII^e siècle, *s* sera remplacé comme diacritique dans *estoit*, par l'accent aigu qui signifie la réalisation /e/. Dans *plait*, c'est le digramme *ai* qui doit permettre la lecture /ɛ/. L'accent circonflexe, adopté en 1740 aussi par l'Académie (troisième édition du *Dictionnaire*, mais les règles d'usage sont fixées en 1762 (quatrième édition), est la simple survivance du *s* de *plait*. Il ne note pas d'allongement puisqu'on prononce /plɛ/. En vertu des principes adoptés par le Conseil supérieur de la langue française en 1990, la graphie *il plait* est d'ailleurs autorisée (cf. Grevisse, §763d), sur le modèle de *il tait*.

On signalera simplement que *s* garde encore sa valeur de diacritique dans la forme *est*, 3^e personne du présent de l'indicatif de *être*. La graphie **et* eût été ambiguë, du fait de la confusion possible avec le coordonnant ; **èt* n'est pas possible non plus du fait que *et* transcrit à lui seul /ɛ/.

Le *s*, qui a allongé la voyelle /o/ dans *oste*, au moment de son amuïssement, a été remplacé par l'accent circonflexe qui note actuellement cet allongement. On prononce /o:t/.

3/ la lettre *s* en position finale transcrit la fricative dentale qui s'est amuïe ou est en cours d'amuïssement, mais remplit aussi d'autres fonctions :

a/ dans *nes*, *s* fait partie du radical du mot. Il a dû s'amuïr au cours du XIII^e siècle, mais ne disparaît pas de la graphie parce qu'il remplit une fonction diacritique, signifiant la réalisation en /e/ de *e*. Il est remplacé dans ce rôle par *z* au cours du moyen français et la graphie *nez* sera reçue dans le *Dictionnaire de l'Académie* dès sa première édition, en 1694. En français moderne, *z* de *nez* a donc la même fonction que dans *assez*, dans *chez*, ou dans le morphème

de deuxième personne du pluriel des verbes (*chantez*). La lettre diacritique a dû l'emporter sur l'accent pour éviter la confusion entre *nez* et *né*.

Z final sera conservé dans les mots et morphèmes précédents par la quatrième édition du *Dictionnaire de l'Académie* (1764), qui l'a supprimé ailleurs : *amitié* > *amitiés*, *bonté* > *bontés*, etc.

b/ dans *mains* et *beles*, *s*, qui ne fait pas partie du radical, remplissait deux fonctions aussi longtemps qu'il était prononcé. D'une part, il transcrivait un phonème, mais d'autre part il avait aussi un statut de morphème grammatical, puisque dans ces mots il signifiait le pluriel. Après son amuïssement, il n'a plus que cette dernière fonction et a été conservé tel quel en français moderne, pour des raisons de système : sa présence permet de distinguer graphiquement le pluriel du singulier.

c/ *mains* et *volantiers*, tous deux adverbes, présentent un *-s* final qui fait aussi partie du radical, mais dont l'origine est différente dans chacun des mots. Dans le premier, il est dû à l'étymologie latine (*minus*) et a donc été conservé tout à fait normalement derrière consonne, une fois que la voyelle finale /u/ s'était amuïe. En revanche, il n'apparaît pas dans l'étymon *voluntarie*. C'est par analogie que ce dernier adverbe a reçu un *-s* qui a pour fonction, justement, de signifier sa nature d'adverbe. En effet, l'ancien français manifeste une tendance à pourvoir les adverbes d'un *-s* sur le modèle de ceux qui en possédaient un, étymologiquement, comme *moins*, *plus*. On trouvera ainsi *sempres* 'toujours' et... *merveilles* (v. 1460 de notre texte). Il s'agit là d'une marque signifiant l'appartenance à un groupe particulier de lexèmes et que l'on appelle « *s* adverbial ». Il a été conservé dans les adverbes qui ont survécu, sans pour autant remplir la même fonction en français moderne, où sa présence relève des lois de l'orthographe.

Dans les mots soumis à examen, le *s* remplit donc des fonctions variées. À l'origine, il transcrit toujours un phonème. Celui-ci peut se maintenir ou s'amuïr. En cas d'amuïssement, *s* se maintient graphiquement, jusqu'à une date récente, pour jouer un rôle de diacritique, avant d'être remplacé par les accents aigu ou circonflexe, à moins que n'apparaisse un autre diacritique comme *z*. Il peut aussi avoir une fonction grammaticale et signifier le nombre ou l'appartenance à un groupe particulier de lexèmes. Dans ce cas il est maintenu par l'orthographe. C'est la phonétique en revanche qui dicte sa présence à l'intervocalique où le système graphique actuel permet de faire le départ entre la qualité sonore ou sourde du phonème. Sa fonction grammaticale et son rôle phonétique, qui a pu changer au cours des siècles, expliquent sa présence ou son remplacement par un autre signe en français moderne.

III. Morphologie

a) Étudier les adjectifs qualificatifs soulignés selon un classement raisonné.

La question de morphologie nécessite la mise en évidence des spécificités du système médiéval. Etant donné qu'il s'agit d'étudier un système linguistique, les copies qui ont proposé des classements du type adjectifs du texte au singulier / adjectifs au pluriel, ou adjectifs au féminin / adjectifs au masculin, n'ont pas rendu compte d'un système, mais du texte dans sa particularité, sans que cela permette de comprendre le fonctionnement de la langue. De telles réponses témoignent d'une absence de préparation complète de la part des candidats et ont été pénalisées. Les confusions entre approche syntaxique et approche morphologique ont été très nombreuses (certaines copies ont proposé, à tort, un classement par fonction syntaxique, différenciant par exemple les adjectifs épithètes, les adjectifs apposés, les adjectifs attributs). Par ailleurs le terme paradigme paraît ignoré par un certain nombre de candidats (un paradigme est l'ensemble des formes prises par un mot ; il correspond à la déclinaison d'un nom, d'un adjectif, d'un pronom, à la conjugaison d'un verbe à un temps donné). Le traitement de la question nécessitait un plan (introduction, classification, conclusion). On notera que de nombreuses copies oublient le neutre (utilisé en cas d'accord avec *ce* par exemple).

Introduction :

Les adjectifs qualificatifs ont en ancien français une déclinaison héritée du système latin simplifié, parallèle à celle des substantifs, à cette différence près qu'elle présente trois genres, le neutre n'étant représenté que par le singulier. Le critère de classement retenu est : la présence ou l'absence d'un marquage de l'opposition masculin/ féminin. D'où les catégories suivantes :

- les adjectifs variables en genre, marquant le féminin par un *-e* final
- les adjectifs invariables en genre ou épécènes, ne discriminant pas le masculin et le féminin, possédant un *-e* dans les deux genres ou sans *-e* dans les deux genres.

1) Les adjectifs dont le féminin, différent du masculin, est marqué par le morphème grammatical *-e*

Formes du texte : *liez, bele, cortoise, cler, blanche, boen.*

Nota bene : tous ces adjectifs remontent à des adjectifs de la première déclinaison latine (*bonus, -a, -um*). Pour *cortois, cortensis* (épïcène latin), on note un changement de déclinaison.

	Masculin sg.	Masculin pl.	Féminin sg.	Féminin pl.	Neutre sg.
CS	Base + <i>s</i>	Base	Base + <i>-e</i>	Base + <i>-es</i>	Base
CR	Base	Base + <i>s</i>	Base + <i>-e</i>	Base + <i>-es</i>	Base

Exemple :

	Masculin sg.	Masculin pl.	Féminin sg.	Féminin pl.	Neutre sg.
CS	<i>clers</i>	<i>cler</i>	<i>clere</i>	<i>cleres</i>	<i>cler</i>
CR	<i>cler</i>	<i>clers</i>	<i>clere</i>	<i>cleres</i>	<i>cler</i>

La présence d'un *-s* ou d'un *-e* peut entraîner ou non des variations phonétiques de la finale du radical.

- Adjectifs sans variation phonétique : *cler, boen* (contrairement au français moderne, où le radical de *bon* et celui de *bonne* sont différents, du fait de la dénasalisation partielle à partir du XVI^e siècle)
- Adjectifs avec variation phonétique devant *-s* de flexion : *bele, liez* :

	Masculin sg.	Masculin pl.	Féminin sg.	Féminin pl.	Neutre sg.
CS	<i>beaus, biaux</i>	<i>bel</i>	<i>bele</i>	<i>beles</i>	<i>bel</i>
CR	<i>bel</i>	<i>beaus, biaux</i>	<i>bele</i>	<i>beles</i>	<i>bel</i>

Au CSS et CRP masculin, vocalisation du *l* devant le *-s*, apparition d'un *a* de transition, formation d'une triptongue par coalescence.

Des variantes graphiques peuvent apparaître : *beaus, beax, beaux.*

	Masculin sg.	Masculin pl.	Féminin sg.	Féminin pl.	Neutre sg.
CS	<i>liez</i>	<i>lié</i>	<i>liee</i>	<i>liees</i>	<i>lié</i>
CR	<i>lié</i>	<i>liez</i>	<i>liee</i>	<i>liees</i>	<i>lié</i>

Au CSS et CRP masculin, la dentale finale latente du radical se combine avec la désinence *-s* pour donner [ts] graphié *z* ; elle s'est effacée en finale ou en intervocalique aux autres formes.

- Adjectifs avec variation phonétique devant *-e* : *cortoise*

	Masculin sg.	Masculin pl.	Féminin sg.	Féminin pl.	Neutre sg.
CS	<i>cortois</i>	<i>cortois</i>	<i>cortoise</i>	<i>cortoises</i>	<i>cortois</i>
CR	<i>cortois</i>	<i>cortois</i>	<i>cortoise</i>	<i>cortoises</i>	<i>cortois</i>

Le *-s* final est sourd ([s]) au masculin et au neutre, il est sonore ([z]) car intervocalique au féminin.

On notera que le [s] de désinence se confond avec le [s] final du radical au masculin dans *cortois* : *cortois* est indéclinable au masculin.

- Adjectifs avec variations phonétiques devant *-s* et devant *-e*

	Masculin sg.	Masculin pl.	Féminin sg.	Féminin pl.	Neutre sg.
CS	<i>blans</i>	<i>blanc</i>	<i>blanche</i>	<i>blanches</i>	<i>blanc</i>
CR	<i>blanc</i>	<i>blans</i>	<i>blanche</i>	<i>blanches</i>	<i>blanc</i>

Au CSS et CRP du masculin, le [k] final s'amuït devant le *-s* de désinence : *blans*

Au féminin, [k] devant *-a* de la désinence latine se palatalise.

2 Les adjectifs dont le féminin n'est pas marqué

Formes du texte : *saige, granz, leal*

- Adjectif avec *-e* au masculin et au féminin : *saige*

	Masculin sg.	Masculin pl.	Féminin sg.	Féminin pl.	Neutre sg.
CS	<i>sages</i>	<i>sage</i>	<i>sage</i>	<i>sages</i>	<i>sage</i>
CR	<i>sage</i>	<i>sages</i>	<i>sage</i>	<i>sages</i>	<i>sage</i>

- Adjectifs épiciènes sans *-e* : *granz*, *leal*

Désinences :

	Masculin sg.	Masculin sg	Féminin sg	Féminin pl	Neutre sg
CS	-s	∅	-s	-s	∅
CR	∅	-s	∅	-s	∅

Dans le cas de *granz*, la dentale finale se combine avec [s] de la désinence pour donner [ts] noté z.

	Masculin sg.	Masculin sg.	Féminin sg.	Féminin pl.	Neutre sg.
CS	<i>granz</i>	<i>grant</i>	<i>granz</i>	<i>granz</i>	<i>grant</i>
CR	<i>grant</i>	<i>granz</i>	<i>grant</i>	<i>granz</i>	<i>grant</i>

Dans le cas de *leal*, le [l] final se vocalise devant le [s] de la désinence, d'où formation d'une triptongue par coalescence

	Masculin sg.	Masculin pl.	Féminin sg.	Féminin pl.	Neutre sg.
CS	<i>leaus</i>	<i>leal</i>	<i>leaus</i>	<i>leaus</i>	<i>leal</i>
CR	<i>leal</i>	<i>leaus</i>	<i>leal</i>	<i>leaus</i>	<i>leal</i>

Conclusion : Ne sont pas représentés ici les adjectifs à deux radicaux.

Au cours du moyen français, l'opposition morphologique en fonction des cas disparaît et *-e* se généralise au féminin : le système moderne résulte d'une réorganisation.

b) Donner le paradigme en ancien français de *granz dolçors* (v. 1474). Étudier son évolution jusqu'au français moderne

	singulier	pluriel
CS	<i>granz dolçor(s)</i>	<i>granz dolçors</i>
CR	<i>grant dolçor</i>	<i>granz dolçors</i>

En ancien français :

- apparition d'un paradigme en *-e*, analogique de la première classe d'adjectifs, le morphème *-e* étant considéré comme la marque caractéristique du féminin (première attestation dans *Alexis*).

	singulier	pluriel
CS	<i>grande dolçor(s)</i>	<i>grandes dolçors</i>
CR	<i>grande dolçor</i>	<i>grandes dolçors</i>

- tendance à l'alignement sur la déclinaison 1 des substantifs féminins, indéclinable au singulier (forme commune au CSS et CRS *grant dolçor*).

En moyen français :

- disparition des déclinaisons, maintien du CR. L'opposition des formes (avec $-s \neq -s$) marque le nombre
- pour l'adjectif, maintien exclusif des formes en $-e$, sauf dans quelques expressions : *grand-mère, grand-rue, grand-messe*. D'où : *grande douceur* au singulier, *grandes douceurs* au pluriel.

IV. Syntaxe

a) Étudier le pronom personnel *li* dans le texte.

La question de syntaxe reste la plus mal traitée de l'épreuve et on ne peut que le déplorer. Les candidats n'identifient pas toujours un pronom personnel, puisque *li* de *li uns* (v. 1483, v. 1494) figure très souvent dans le relevé. Ailleurs, ils se contentent d'indiquer que le pronom est complément d'objet direct ou indirect, qu'en français moderne on emploierait un direct à la place de l'indirect : *li toche* (v. 1474) se dirait *le touche*... Les deux systèmes ne sauraient être confondus ou analysés l'un par l'intermédiaire de l'autre. Il existe une tendance manifeste aussi à interpréter les phrases à partir de la traduction. Souvent *li* dans *li estoit tart a* été considéré comme un pronom personnel sujet, sans doute parce que les traductions consultées proposaient « il avait une hâte extrême » ou encore « il est très pressé », qui substituent un verbe personnel à l'impersonnel... Même lorsque les notions grammaticales sont connues et utilisées, elles sont mal appliquées, preuve évidente qu'elles n'ont pas été assimilées.

Rappelons quelques évidences : le traitement de la question exige que l'on ait compris la phrase, les emplois particuliers et les expressions. Plaquer une traduction sur le texte source et effectuer une analyse à partir de la première ne peut aboutir qu'à des erreurs

d'interprétation. On est aussi en droit d'exiger de futurs enseignants du secondaire qu'ils possèdent quelques notions de grammaire qu'ils seront chargés d'enseigner.

Proposition de corrigé :

les occurrences dans le passage : *car mervoilles li estoit tart* (v. 1460), *quant plus l'esgarde et plus li plect* (v. 1467), *volantiers pres de li se tret* (v. 1469), *an li esgarder se refet* (v. 1470), *dont granz dolçors au cuer li toche* (v. 1474), *qu'il feisoit li par contançon* (v. 1481).

On distingue, suivant leur fonction dans la phrase, les pronoms personnels sujets et les pronoms personnels objets. Par ailleurs, les pronoms peuvent s'opposer :

- par la forme tonique ou atone. La première, dans la fonction objet, se signale le plus souvent par la présence d'une diphtongue (*moi, toi, soi, lui, eux*). Ce n'est cependant pas le cas au féminin, à la troisième personne, où *li* est une forme aussi bien tonique qu'atone,
- par l'emploi prédicatif ou non prédicatif. « On dit qu'une forme est prédicative lorsqu'elle est capable de quitter le plan du verbe, c'est-à-dire lorsqu'elle acquiert par rapport au verbe une autonomie qui l'apparente au substantif » (Martin-Wilmet, *Syntaxe du moyen français*, §261). Avant déjà, G. Moignet avait souligné que « la tonicité appartient aux parties de la langue prédicatives, mais n'en est pas le seul caractère : il faut que s'y ajoute l'autonomie en discours, **dont le critère est la possibilité de s'éloigner du verbe et de faire phrase par soi-même**, par exemple en phrase elliptique du verbe. Un élément tonique sans autonomie ne saurait être prédicatif » (*Le pronom personnel français*, p. 86). » Selon l'analyse de P. Skårup, un pronom sera considéré comme *disjoint* s'il se situe en dehors de la zone verbale, *conjoint* s'il est dans la zone verbale (*Les premières zones de la proposition en ancien français*).

Question de terminologie

Nous adopterons, dans la suite de l'exposé, la terminologie de G. Moignet, qui oblige à analyser le rapport du pronom au verbe, appelé aussi *prédicat*, et parlerons donc de *pronom prédicatif* ou *non prédicatif*. Rien n'empêche cependant d'utiliser la terminologie de P. Skårup (*conjoint* ≠ *disjoint*), ou même d'utiliser les notions de *non clitique* et de *clitique*.

1/ Les formes prédicatives

Pour être prédicatif, le pronom — toujours tonique — doit disposer d'une autonomie par rapport au verbe, qui se manifeste, notamment, par sa position libre, à gauche ou à droite du verbe :

volontiers pres de **li** se tret (v. 1469)
qu'il feisoit **li** par contaçon (v. 1481)
an **li** esgarder se refet (v. 1470).

L'autonomie se manifeste aussi par l'indépendance du pronom par rapport au verbe. Au v. 1469, introduit par la locution prépositionnelle *pres de*, il est complément prépositionnel.

Au v. 1481 l'emploi de la forme prédicative s'explique parce que le pronom reçoit un accent à fonction contrastive : il désigne une personne par opposition à une autre, en l'occurrence Enide, par contraste avec le *vasal* dont il est question au v. 1479.

L'exemple du v. 1470 présente un emploi particulier à l'ancienne langue, qui n'a plus cours actuellement. La forme prédicative apparaît régulièrement devant un infinitif, dont elle est le complément direct.

G. Moignet a expliqué cet usage en remarquant que l'infinitif, forme nominale du verbe, n'a pas la pleine prédicativité d'une forme conjuguée. Le manque de prédicativité « amène, par compensation, un pronom prédicatif » (*Le pronom personnel français*, p. 63). Il est d'ailleurs tout à fait possible d'intercaler un complément ou un adverbe, autres éléments prédicatifs, entre le pronom et l'infinitif :

mialz qu'eles pueent s'antremetent / de **li** an tel guise **amander** (v. 1643)
Ce soir fu mout Pitiez engranz / De **moi** gentiment **osteleir** (Rutebeuf, *La Voie d'Umilitei*, v. 867).

Remarques :

Dans l'exemple du v. 1466 de *l'esgarder ne puet preu faire*, *esgarder* peut être considéré comme un infinitif substantivé. On constate cependant l'apparition de constructions avec forme non prédicative devant infinitif en ancien français : *por les fere a Dieu revertir* (*Roman de la Rose*, éd. F. Lecoy, v. 11844). Il pourrait s'agir là de la trace d'une modification du système, qui annonce celui du français moderne. Sur ce point, on consultera O. Soutet, *Mélanges Philippe Ménard*, p. 1261 d'où sont tirés l'exemple et l'explication.

Lorsque l'infinitif joue le rôle d'un verbe conjugué — c'est le cas dans la phrase à modalité injonctive — c'est le pronom non prédicatif qui apparaît : *ne me mentir mie*.

La forme prédicative apparaît aussi dans le cas de l'emploi d'un pronom complément d'un participe présent, forme adjectivale du verbe, qui ne bénéficie pas non plus d'une pleine prédicativité. Il en reste une trace en français moderne dans *soi-disant*.

Dans les trois exemples de formes prédicatives analysés, le référent du pronom est Enide. Il s'agit donc du pronom féminin. Le système distingue, dans ce cas, le féminin *li* du masculin

lui (cf. *une pucele ansamble o lui*, v. 1197). En revanche, la forme du complément d'objet direct est la même que celle de l'indirect, dans le cas du masculin et du féminin toniques (*lui* masculin, *li* féminin).

La forme prédicative tonique féminine est identique à la forme atone non prédicative : *li*, comme le montrera le paragraphe suivant. Le pronom prédicatif masculin se réalise, au contraire, sous la forme tonique : *lui* (\neq non prédicatif atone : *li*).

2/ Les formes non prédicatives

Contrairement à ce qui se passe pour les formes prédicatives, la place du pronom, dans ce cas, est contrainte. S'il n'est pas complément d'un impératif¹, il est obligatoirement placé devant le verbe :

car mervoilles **li** estoit tart (v. 1460)
quant plus l'esgarde et plus **li** plest (v. 1467)
dont granz dolçors au cuer **li** toche (v. 1474).

Le pronom complément, ici indirect, du verbe, dépend de lui et se place aussi directement devant lui. Seul le pronom adverbe *en*, autre élément non prédicatif, pourrait s'intercaler entre lui et le verbe, le pronom complément direct non prédicatif se positionnant devant l'indirect. En revanche, un élément prédicatif comme un adverbe ne pourrait prendre place entre les pronoms non prédicatifs et le verbe.

Dans les trois exemples, le référent du pronom est Erec. Ce sont donc des formes masculines. Cette fois le système, contrairement à ce qui se passe pour les prédicatifs, ne distingue pas le masculin du féminin qui apparaît aussi sous la forme *li*, dans le cas du complément indirect (*car la robe tant li avint / que plus bele asez en devint*, v. 1633). Cette dernière est donc épiciène. En revanche, la forme du complément indirect est différente de celle du direct dans les deux genres : *le* \neq *li* (masc.) ; *la* \neq *li* (fém.).

Li est donc la forme atone du masculin utilisée dans l'emploi non prédicatif. Elle s'oppose à la forme tonique *lui*. Pour le féminin, la forme atone non prédicative est identique à la tonique prédicative : *li*.

Le système n'a guère changé en français moderne. Mis à part le cas de l'infinitif sur lequel nous reviendrons, l'emploi des prédicatifs et des non prédicatifs se fait dans les mêmes conditions. Nous utilisons simplement *lui* à la place de *li* dans le cas du pronom non prédicatif

¹ Cf. *Dites moi, douce amie chiere* (v. 2511), *di moi quel part tu viax aler* (v. 5296).

indirect, qui est une forme épïcène. *Lui* sert toujours dans le cas du pronom prédicatif masculin. En revanche, à l'opposition *lui* (masc.) ≠ *li* (fém.), qui apparaît dans le cas des pronoms prédicatifs, s'est substituée une opposition *lui* ≠ *elle*, du fait de la confusion des formes *lui* / *li* dans une forme unique *lui*, déjà attestée en ancien français. La langue maintient, dans le cas de la prédicativité, la distinction masculin ≠ féminin et impose *elle* pour le dernier. Mais les emplois sont les mêmes.

Il est un point où le système a connu une évolution : celui de l'emploi du pronom complément d'un infinitif. Là où l'ancienne langue avait recours à une forme prédicative, tonique, le français moderne se sert d'une forme non prédicative, atone. Visiblement l'infinitif a aligné son comportement sur celui des formes conjuguées du verbe. On peut constater une autre manifestation de ce changement dans la disparition de la libre substantivation de l'infinitif, caractéristique de l'ancienne langue. L'infinitif a gagné en prédicativité, et par voie de conséquence la forme du pronom complément de l'infinitif change : elle devient non prédicative.

b) étudiez la syntaxe du vers : *Ne puet müer qu'il ne la best* (v. 1468)

Le commentaire syntaxique de ce vers pouvait être organisé de la façon suivante :

1. propositions :

Le vers est occupé par deux propositions :

- une proposition principale à l'indicatif : *ne puet müer*
- une proposition subordonnée au subjonctif introduite par le morphème *que*, dont la voyelle est élidée devant mot commençant par une voyelle : *qu'il ne la best*, *best* étant de façon régulière au XIII^e siècle la troisième personne du verbe *besier/baisier*

Cette proposition subordonnée est une complétive dépendant du verbe *müer*, lui même complément d'objet direct du verbe *pooir*.

2. mode de la subordonnée :

Dans les propositions subordonnées complétives introduites par *que*, le mode — subjonctif ou indicatif — est conditionné par la qualité virtualisante ou actualisante de l'idée signifiée par le groupe verbal régissant, qui peut, de plus, faire l'objet d'une pesée virtualisante dans certains emplois (Moignet, p. 213). Le groupe verbal régissant est ici *ne puet müer* : employé métaphoriquement, le verbe à l'infinitif *müer*, complément du verbe *pooir*, pleinement nié (voir 3.), exprime l'impossibilité de renoncer à

faire quelque chose, **l'ensemble du groupe verbal équivalant à un verbe d'empêchement**, comme le montre du reste une construction synonyme quelques vers plus loin dans le texte : *or ne leira qu'il ne la best* (1786), où le verbe de la principale équivaut à *ne pooir müer*.

Les verbes d'empêchement forment une classe à part (Moignet, p. 217) : ils s'apparentent à des verbes de volonté, si la complétive traduit l'idée d'un résultat visé ; dans ce cas, c'est le subjonctif qui est présent dans la subordonnée. Ils peuvent aussi amener l'idée d'un résultat atteint effectivement ou probablement et entraîner l'indicatif.

La présence du subjonctif ici est favorisée par 2 facteurs:

- la complétive traduit le résultat visé, plus qu'atteint (au reste, il est peu probable qu'Erec embrasse effectivement Enide lors de cette chevauchée : il a peine à se retenir de l'embrasser)
- la négation qui accompagne le groupe verbal dans la proposition régissante et lui donne sa valeur d'empêchement insiste sur la qualité virtualisante de l'idée signifiée.

3. négations

L'adverbe de négation non prédicatif *ne* est présent dans les deux propositions, mais avec des valeurs différentes dans les deux cas.

Rappelons que l'adverbe de négation *ne* est issu d'un traitement atone de l'adverbe latin *non* : en emploi proclitique (devant le verbe), l'adverbe latin s'est affaibli pour aboutir à *nen* devant voyelle et à *ne* devant consonne. *Ne* est donc une forme faible et non prédicative, l'adverbe *ne* est presque toujours conjoint et antéposé au verbe : dans la proposition principale, il précède ici immédiatement le verbe conjugué suivi de son infinitif, complément d'objet direct (*puet müer*) ; dans la subordonnée, il est simplement séparé du verbe par le pronom personnel atone (*la*).

Alors que *non* nie pleinement ce sur quoi il porte et marque que le mouvement de négation a atteint son terme effectivement, **l'adverbe *ne* nie opérativement : il traduit l'amorce d'un mouvement de négation allant du positif au négatif, sans que celui-ci soit nécessairement atteint**. Il exprime donc des degrés dans la négation qui peut être plus ou moins avancée en fonction de ses emplois : *ne* est ainsi susceptible de fournir en discours quatre types d'emploi identifiables grâce à leurs propriétés distributionnelles et sémantiques spécifiques : les deux premiers recouvrent ce que la grammaire traditionnelle nomme communément **la négation « explétive »** (qui correspond à une saisie précoce du mouvement de négation), les deux autres correspondent respectivement à la négation en système

exceptif (**négativation médiane**) — l'adverbe *ne* est alors associé à des morphèmes spécifiques — et à la négation pleine (**négativation tardive**).

Au vers 1468, dans la proposition principale, **le premier *ne* opère la négation pleine du procès** : l'adverbe de négation va jusqu'au bout de son mouvement vers la négation, rejoignant ainsi le rendement sémantique de son double prédicatif, *non*.

En ancien français, contrairement au français moderne, cet emploi de *ne* autonome est possible dans n'importe quel énoncé, les forclusifs éventuels ne venant que renforcer une négation déjà pleinement réalisée. Certains contextes syntaxiques favorisent cependant clairement cet emploi de *ne* : les énoncés en contexte non assertif et la présence des verbes de modalités (ici *pooir*) favorisent l'emploi de la négation sans corrélatif.

Dans la subordonnée, la négation est au contraire explétive (= *ne* minimal discordanciel) : ce *ne* très faiblement négatif est, en ancien français comme en français moderne, représenté dans cinq types de subordonnées :

- circonstancielle temporelle exprimant l'antériorité
- complétives d'imminence contrecarrée
- complétives de verbes de crainte et de doute
- **complétives de verbes d'événements de sens négatif.**

La proposition subordonnée du vers 1468 appartient à cette dernière catégorie, puisqu'elle est complétive d'un groupe verbal signifiant l'empêchement.

Ce *ne* discordanciel est très faiblement négatif. Trois critères permettent de le distinguer de la négation pleine et du *ne* semi-négatif :

- il est employé exclusivement en subordonnée (comme le *ne* semi-négatif)
- il est **facultatif** et peut toujours être omis (si on le supprime, pas de modification sémantique notable de l'énoncé) : ***ne puet müer qu'il la best, syntaxiquement possible, est synonyme***
- il est en relation antonymique avec les séquences du type *ne...pas / ne... ja* : son emploi est incompatible avec celui des forclusifs (*pas, mie, etc.*), contrairement au semi-négatif.

V. Lexique

Le sujet proposait aux candidats deux mots de l'extrait, dont il s'agissait de restituer l'histoire, la polysémie et le sens en contexte. Les deux termes, l'adjectif *debonere* et son dérivé *debonereté*, et le verbe *eslire*, étaient bien représentés dans le corpus étudié. Il présentent dans leur formation et leur évolution sémantique des éléments qui permettaient aux candidats de faire valoir des connaissances de base dans l'étude du lexique : la richesse des procédés de dérivation, la polysémie des termes, qui sont ici soumis à restriction de sens de l'ancien français au français moderne, l'importance du contexte dans l'évaluation du sens des mots constituaient les grandes lignes attendues dans l'étude. Si les ouvrages consacrés au vocabulaire médiéval sont des instruments de travail précieux pour les candidats, rappelons que l'étude de lexicologie aide surtout de futurs enseignants à se familiariser pendant la préparation au concours avec l'usage des grands dictionnaires de l'ancien français et du français moderne et contemporain (notamment le *Trésor de la langue française*), et permet de confronter et d'enrichir, au gré des lectures et de la réflexion sur les textes, les synthèses proposées par les « fiches » de vocabulaire, loin de tout apprentissage mécanique. Consciencieusement préparé, ce travail sur la langue donne aux professeurs de Lettres une méthodologie indispensable à l'analyse des textes littéraires.

Dans l'étude du lexique, les périodes de l'ancien et du moyen français sont, non pas transitoires, mais centrales pour saisir le fonctionnement de la langue française : les *corpus* médiévaux permettent de mettre au jour la grande vitalité de la formation du lexique, les mécanismes de déplacement sémantique, le déploiement polysémique des mots, pour en comprendre l'histoire et la portée signifiante, jusqu'au français d'aujourd'hui.

DEBONERE (FRANÇAIS MODERNE : débonnaire) – debonereté (débonnairété)

1. ORIGINES

Le substantif *debonereté* est un dérivé par suffixation de l'adjectif *debonere* dont il suit le spectre sémantique.

L'adjectif *debonere/debonaire* est un mot composé résultant de la lexicalisation d'un groupe prépositionnel introduit par *de*, qui traduit une relation large d'appartenance, suivi du substantif (masculin ou féminin en ancien français) *aire*, qualifié par l'adjectif épithète *bon*.

L'ancien français a deux homonymes *aire* :

- l'un est hérité du **latin *area*** (« l'espace », au sens propre et au sens figuré, à l'origine « espace où l'on bat le blé, cour »)
 - l'autre étymon parfois avancé (*Trésor de la langue française*, mais récusé par le FEW, t. XXV) serait hérité du **latin *ager* – *agru* avec un développement phonétique semi-savant**, « fonds de terre, domaine agricole » : il aurait donné en occitan *agre* « nid d'oiseau » (Arnaud Daniel), et « famille, extraction », qui ne peut donc remonter à *area*. En ancien français, on retrouve bien le substantif (*h*)*aire* dans le sens de « nid d'aigle » :
 - « En chascune isle a un rochier, Iluec suelent aigle nigier, Faire lor niz et tenir haire » (Wace, *Brut*)
- ⇒ Les deux étymologies peuvent être admises, l'idée d'espace, de lieu clos, étant le sème dominant dans les deux étymons

L'adjectif est présent dès les plus anciens textes (*Chanson de Roland*). Dans les manuscrits du XIII^e siècle, le terme apparaît avec des graphies différentes (*de bon aire*, *debonaire*, *debonere*) : l'agglutination fréquente des trois éléments du lexème confirme sa lexicalisation dans la catégorie des adjectifs.

ANCIEN FRANCAIS

En ancien français, l'adjectif, uniquement appliqué à des êtres animés, a un sens positif, lié à la portée valorisante de l'adjectif *bon*, quel que soit son contexte d'emploi.

1. son sens le plus courant est d'ordre **sociologique** : ***debonaire* qualifie une personne bien née**, de noble origine, par déplacement métonymique ou métaphorique du sens de l'étymon. Dans *Erec et Enide*, *debonere* est en collocation avec *gentil* et *franc*, ses parasyonymes pour qualifier la noblesse sociale :

« Biax hom estoit, chenuz et blans, / *Deboneres*, gentix et frans » (*Erec*, v. 378).

« Car des Gales jusqu'an Anjo/ N'an Alemaigne n'an Peito/ N'ot chevalier de grant afeire/
Ne gentil dame *deboneire*,/ Don les meilleurs et les plus gentes Ne fussent a la cort a
Nantes,/ Que li rois les ot toz mandez. » (*Ibidem*, v. 6592).

« Mes la dameisele li prie Et loe et comande et chastie,/ Come gentix et *deboneire*,/ Qu'il
se gart de folie feire » (*Yvain*, v. 1305).

De l'idée d'espace clos, au figuré associé à celle d'origine, le substantif *aire* a élargi son sémantisme à celle de « **nature, espèce** » : l'adjectif composé qualifie alors autant l'origine sociale que **la noblesse du comportement**. Au XII^e siècle, *debonaire* recouvre les attributs de l'être *courtois* et traduit l'ensemble des vertus morales associées à la noblesse — mesure, éducation et bonnes manières pour les femmes, largesse et fidélité à la parole donnée pour les hommes.

L'œuvre romanesque de Chrétien de Troyes présente de nombreuses occurrences de l'adjectif :

« Mout estoit liez de s'avanture,/ Qu'amie a bele a desmesure,/ Saige et cortoise et
debonaire. » (*Erec et Enide*, v. 1465) : bien éduquée, distinguée et noble...

« Mout an merci/ Le roi et la reine ansamble,/ Et vos qui estes, ce me sanble,/ *Deboneire*
et bien afeitiez ». (*Ibidem*, v. 4081) : noble et instruit...

Dans *Yvain*, le lion du héros, qui a un comportement chevaleresque, est qualifié de *debonaire* :

« Oez que fist li lyons donques,
Con fist que preuz et *deboneire*,
Com il li comança a feire
Sanblant que a lui se randoit,
Que ses piez joinz li estandoit
Et vers terre encline sa chiere » (v. 3386-91)

2. Par extension, dans le **vocabulaire psychologique**, *debonaire* qualifie un trait de caractère ; il traduit la **bienveillance** et fonctionne souvent en parasynonymie avec *dolz* :

« Comant ? Set donc Amors mal faire ?/ Don n'est il dolz et *debonaire* ?/ Je cuidoie que il
n'eüst/ En Amor rien qui boen ne fust,/ Mes je l'ai mout felon trové. » (*Cligès*, v. 660).

« Ne perdreiz mie vostre voie, Car tot son mautalant et s'ire / Vos pardonra li rois mes

sire, / Tant est il dolz et *deboneire*. » (*Ibidem*, v. 2155).

⇒ la construction : *Debonaire* à / *vers aucun* = "Animé de bonnes intentions à l'égard de qqn".

Il est donc souvent difficile de trancher, en contexte, entre l'acception large renvoyant à la noblesse du comportement, et une acception plus restreinte, de nature psychologique, qui privilégie le point de vue en qualifiant la nature de la relation que la personne entretient avec son entourage ou son interlocuteur. C'est le contexte, et la présence fréquente d'adjectifs parasynonymes qui permettent souvent de préciser le sens de l'adjectif :

« Quant el mantel n'ot que refere,/ La franche dame *debonere*/ La pucele au blanc cheinse acole/ Et si li dist franche parole : /« Ma dameisele, ce bliaut,/ Qui plus de .c. mars d'argent vaut,/ Vos comant cest cheinse changier/ : De tant vos voel or losangier (...). » (*Erec et Enide*, v. 1612).

« Tant fu gentix et enorable,/ De saiges diz et acointable,/ *Debonere* et de boen atret,/ Onques nus ne sot tant d'aguet/ Qu'an li poïst veoir folie/ Ne malvestié ne vilenie. » (*Erec*, v. 2415).

SENS CONTEXTUELS

Dans *Erec et Enide*, l'adjectif *debonere* est récurrent ; en revanche, l'extrait proposé donne **l'unique emploi du substantif *debonereté*** dans l'ensemble de l'œuvre de Chrétien de Troyes.

Dans l'extrait, l'adjectif intervient dans la description d'Enide, qui présente toutes les vertus de la dame courtoise qu'Erec va épouser : l'adjectif qualifie cependant moins l'origine sociale (au reste assez modeste, pour Enide) que ses qualités morales, comme en témoignent les adjectifs auxquels *de bon ere* est coordonné (« saige », « cortoise ») : « de bon ere », dans ce contexte, traduit donc aussi bien la *générosité*, la *bienveillance*, la *bonté* que révèle le comportement de la jeune femme, que l'excellente éducation que traduit son maintien aux yeux du héros.

Ce portrait d'Enide montre donc un personnage qui allie perfection physique (« bele a desmesure ») et morale, au regard de l'esthétique et de l'éthique courtoises ; cette double face idéale de l'être courtois, féminin ou masculin, est reprise quelques vers plus loin pour

mettre en valeur la perfection comparable des deux héros du roman : la « grant debonereté » des héros, en collocation avec *biauté*, et avec des substantifs relevant du vocabulaire moral (*maniere, mors*, ou l'hyperonyme *corteisie*), traduit la noblesse du comportement. Certains philologues restreignent ici l'emploi de *debonereté* au sens de "générosité, bonté foncière".

PARADIGMES

a) paradigme morphologique

- *debonaire* a deux antonymes en ancien français : *deputaire/de put aire*, et *de mal aire*. Comme *debonaire*, *deputaire*, plus fréquent que *de mal aire*, qualifie d'abord, négativement, l'origine d'une personne, conformément à l'emploi figuré de l'adjectif hérité du latin *putidus*, « qui sens mauvais, repoussant » : « de sale race, de sale engeance » (fréquemment employé pour faire référence aux sarrasins dans les chansons de geste) puis, en parlant d'une personne ou d'une chose personnifiée, il entre dans le vocabulaire psychologique et moral : "mauvais, pervers" :

« Li nains s'estut enmi la voie,/ Qui mout fu fel et de pute ere. » (*Erec*, v. 171)

« Dex, quel enui et quel contraire/ Nos a fet la morz deputaire ! » (*Cligès*, v. 5720).

b) paradigme sémantique

- sens 1 : franc, noble, gentil, cortois, etc.
- sens 2 : dolz, franc, bon.

2. FRANÇAIS MODERNE

L'adjectif, toujours vivant, a fait l'objet **d'un affaiblissement de sens et d'une restriction d'emploi** :

1. lié à l'évolution du substantif *aire*, vieilli, son emploi s'est **limité au vocabulaire psychologique**. Le sens propre, sociologique, est tombé en désuétude au profit du sens de « bienveillant, bon, généreux » :

« Devoirs envers les autres, (...) être toujours loyal, débonnaire et même fraternel, le genre humain n'étant qu'une seule famille » (Flaubert, *Bouvard et Pécuchet*, t. 2, 1880, p. 168).

2. mais l'adjectif a aussi fait l'objet d'un **affaiblissement de sens** : il qualifie surtout « une personne accommodante, facile à vivre » (*Dictionnaire historique de la langue française*), et

peut être appliqué à un animal de compagnie. Cette évolution s'explique en partie par la confusion sémantique de *aire* et *air*, au sens d' « apparence, manière d'être ».

Par **déplacement métonymique**, l'adjectif peut qualifier des inanimés, choses, situations ou comportements, jugés positivement pour leur aspect ou leur nature bienfaitrice : « Un gâteau architectural, aussi débonnaire et familier qu'il était imposant » (Proust, *A l'ombre des Jeunes filles en fleurs*, 1918, p. 506)

« Les habitudes de la maison étaient patriarcales et débonnaires » (Flaubert, *Éducation sentimentale*, 1845, p. 25).

3. Selon ses contextes d'emploi, l'adjectif peut être assorti d'une **nuance péjorative, par déplacement de l'effet à la cause**, une gentillesse excessive pouvant être interprétée comme le résultat d'une faiblesse de tempérament ou d'intelligence : il apparaît à partir du milieu du XVII^e siècle comme synonyme de « niais, sot ».

Le dérivé débonnaireté, encore vivant, a suivi la même restriction d'emploi que l'adjectif : le sens de noblesse a disparu au profit du sens psychologique de « bonté » :

« Je suis niais à force d'indulgence, et toujours dupe de ma débonnaireté » (Amiel, *Journal*, 1866, p. 321).

Parfois assorti d'une nuance péjorative à partir de la fin du XVI^e siècle, il est synonyme de *mollesse* ou de *bêtise* :

« Souffrirai-je (...) qu'elle se moque de moi avec son amant! Faudra-t-il que tout Verrières fasse des gorges chaudes sur ma débonnaireté ? » (Stendhal, *Le Rouge et le Noir*, 1830, p. 125)

Les antonymes *deputaire* et *demalaise* sont sortis d'usage.

ESLIRE (FRANÇAIS MODERNE : élire)

1. ORIGINE

Le verbe *eslire* est issu du latin vulgaire **exlegere*, réfection du latin classique *eligere*, lui-même dérivé de *legere*, qui signifie au sens propre, *cueillir*, et au sens figuré *recueillir, passer en revue*, et par spécialisation *lire*, son sens le plus courant. Le préfixe *ex-* rajoute au sémantisme du verbe simple la notion d'extraction : *eligere*, en latin classique, c'est au sens propre « arracher en cueillant, enlever, trier », et au sens figuré, « choisir ».

2. ANCIEN FRANÇAIS

Pendant toute la période de l'ancien et du moyen français, le verbe *eslire* présente les deux sens concret et abstrait de son étymon.

1. En emploi transitif, avec un complément renvoyant à un inanimé, *eslire* signifie ***arracher, sortir de terre***, en parlant des végétaux, ou ***ramasser***. Par extension, le verbe renvoie à un processus de sélection et signifie ***trier, nettoyer***.
2. au sens figuré, il présuppose un **processus de sélection intellectuelle** et signifie « **retenir qch** », « **préférer** », « **choisir** » : le complément, renvoyant à un inanimé ou à un animé, suppose un ensemble au sein duquel est isolé l'élément choisi : le verbe est employé avec des comparatifs, des indéfinis renvoyant à une pluralité.
3. par déplacement du procès à son résultat, avec un complément d'objet direct renvoyant à un animé humain, *eslire* signifie « **désigner quelqu'un** », la fonction ou le titre réservé à la personne choisie pouvant être précisés par un attribut introduit par *a*, ou par un infinitif.
4. suivi d'un verbe complément à l'infinitif, *eslire* signifie « choisir, décider de » en moyen français.

SENS CONTEXTUEL

Dans le passage, qui dresse un portrait conjoint des deux figures héroïques du roman, le verbe, introduit trois compléments d'objets coordonnés, constitués de trois superlatifs relatifs (« *le meillor* », « *le plus bel ne le plus sage* »). Le verbe *eslire* fait ici référence au processus de sélection qui permettrait de départager, entre les deux personnages, celui en qui la qualité évoquée (valeur, beauté, sagesse) est la mieux représentée : le verbe, complément du verbe *pooir*, nié, permet par la négative d'affirmer l'égalité dans la perfection des deux personnages. Cette égalité est affirmée avec force dans la proposition principale dont dépend la subordonnée consécutive « *que nus qui le voir volsist dire n'an poïst le meillor eslire...* » par l'emploi de l'article *un*, qui a sa valeur étymologique pleine et fait référence au caractère unique de l'entité à laquelle il renvoie : « *d'une meniere, d'une mors et d'une matiere* » = « d'une seule et même façon, de mêmes mœurs, d'une seule et même matière ».

PARADIGMES

- paradigme morphologique :

Le verbe connaît deux participes passé : *esleü, eslit* ; *eslit*, employé comme adjectif, caractérise la perfection d'un objet ou d'une personne, par déplacement du procès à sa cause (voir *Erec*, v. 616).

Le participe passé féminin *eslite* connaît des emplois substantivés dès l'ancien français : il désigne d'abord l'action de choisir, le choix (« *a vostre eslite* » = « à votre choix »), puis ce qu'il y a de meilleur (« *d'eslite* » : « de qualité ») ; *election*, emprunté au latin *electio*, apparaît dès le XII^e siècle pour désigner le choix, notamment dans la langue institutionnelle, *electeur* apparaît aussi dès l'ancien français.

- paradigme sémantique :

1. *cueillir, trier*

2. *choisir ; préférer* n'apparaît dans la langue qu'au milieu du XIV^e siècle.

3. FRANÇAIS MODERNE

L'histoire du mot est caractérisée par une restriction des sens du verbe, remplacé dans ses emplois concrets par *cueillir, ramasser, trier*, et dans ses emplois figurés par *choisir*.

La langue littéraire garde au verbe *élire* son sens de « *choisir* » : il implique alors un **choix fondé sur une préférence manifestée de façon profonde** (cf. *le peuple élu, l'élu de mon cœur*), ou insiste sur le caractère spontané de ce choix. Suivi d'un complément désignant une chose, *élire* implique un sème accusé d' « appropriation personnelle » (*TLF*).

Dans la langue courante, le verbe, a le sens courant de « *désigner* », suivi d'un complément animé humain : il connaît une vitalité nouvelle et une spécialisation de sens dans le **vocabulaire des institutions modernes et contemporaines** :

- transitif suivi d'un complément renvoyant à un animé humain, il fait référence au fait de **choisir qn par voix de suffrage** pour le désigner comme représentant ou pour lui conférer un honneur. La fonction ou le titre peuvent être précisés par un attribut en construction directe (*élire président*), ou indirecte introduit par *pour* (*élire pour président*). La préposition *à* permet de préciser l'institution que la personne est destinée à rejoindre.

- par métonymie du complément d'objet, *élire* renvoie au fait de choisir par voie de suffrages les personnes devant constituer une collectivité ayant pouvoir de délibérer ou de décider : *élire un bureau, une assemblée...*

Les termes appartenant au paradigme morphologique d'*élire* sont bien vivants en français moderne, notamment dans le domaine institutionnel : *élu, élection, électeur, réélire*.

Dans la langue courante, *élite*, qui désigne ce qu'il y a de meilleur dans un ensemble composé d'êtres ou de choses et s'oppose à *masse*, a enrichi le paradigme dans la langue du XX^e siècle : *élitiste, élitisme, élitaire*.

ETUDE GRAMMATICALE ET STYLISTIQUE D'UN TEXTE DE LANGUE FRANÇAISE POSTERIEUR A 1500

Rapport présenté par Jean-Marie FOURNIER, Julien PIAT,
Valérie RABY et Dan SAVATOVSKY

Avec une moyenne autour de 7, 1/20, les résultats se situent à un niveau équivalent aux années précédentes.

Lexicologie, morphosyntaxe, stylistique : les connaissances et compétences évaluées ici sont multiples. Certains peuvent y voir une difficulté de l'épreuve dite « de français moderne », qui, ajoutée à sa brièveté actuelle (2h30), rendrait les choses tout bonnement impossibles. Néanmoins, le jury se doit d'adopter une notation « classante », et utilise vraiment toute l'échelle des notes. Parce qu'une copie de concours n'est jamais idéale ou parfaite, sans doute faut-il faire *du mieux possible*, en évitant les erreurs rédhibitoires.

L'épreuve de langue française sera modifiée dès la session 2011, mais l'esprit demeurera. Pour mieux comprendre les attentes des correcteurs et de l'institution, nous ne pouvons que conseiller aux futurs candidats la fréquentation des rapports de concours – et en particulier celui de l'année 2009 : ils y trouveront les enjeux et principes essentiels des différents moments de l'épreuve, ainsi qu'une bibliographie générale substantielle. Nous nous contenterons, dans les pages qui viennent, de signaler ce qui, dans la session 2010, était attendu – ce qui, aussi, a pu poser problème.

À la veille de l'introduction d'une nouvelle épreuve de langue française au Capes de lettres modernes, mieux valorisée encore par sa durée et son poids, on souhaite insister sur la **nécessité** qu'il y a, pour un futur enseignant des classes du secondaire, à posséder des compétences grammaticales et linguistiques solides : savoir questionner la langue, l'expliquer, c'est être à même de comprendre les mécanismes les plus fondamentaux dans la construction du sens – et pouvoir transmettre les outils les plus essentiels dans le déchiffrement du monde qui nous entoure.

LEXICOLOGIE

Rappelons brièvement que la partie lexicologique du questionnaire entend mobiliser des savoirs et savoir-faire dans deux domaines : la **morphologie** et la **sémantique** lexicales. Face à chacun des mots proposés, il convient donc de s'interroger à la fois sur la **formation** du terme (mot simple / mot construit par dérivation (affixale ou régressive) / mot obtenu par conversion ou décatégorisation / mot construit par composition (savante ou populaire), etc.) et sur son spectre sémantique. Sur ce second plan, le candidat doit d'abord s'attacher à déployer l'ensemble des sens de la lexie en langue ; sont valorisées les copies qui savent expliquer les glissements de sens : d'un sens propre à un sens figuré par métaphore, par métonymie, etc. ; d'une acception à une autre par affaiblissement ou spécialisation, etc.

C'est cependant sur l'étude du sens **en contexte** que l'on souhaite attirer l'attention, car c'est là que, souvent, les développements sont insuffisants : il convient de chercher à distinguer les résonances sémantiques du mot en microcontexte (disons dans sa phrase d'occurrence – où peut intervenir la construction syntaxique du mot) puis en macrocontexte (par l'intermédiaire de réseaux sémantiques ou isotopiques notamment).

C'est l'ensemble de ces principes que cherchent à illustrer les pistes de réflexion suivantes :

Soins (v. 3)

1. Formation du mot

Il s'agissait là de reconnaître un mot simple, non construit, héréditaire (ou *issu du fonds primitif*). On rappellera que les indications étymologiques ne sont pas demandées dans l'exercice de lexicologie. Certains candidats se risquent cependant à les fournir, non sans risque : le jury attend dans ce cas qu'elles soient exactes, pour ce qui est du moins ici de l'étymon latin. Certes, les correcteurs ne sanctionnent pas les étymologies aberrantes, mais ils n'ont assurément pu s'empêcher de regarder d'un mauvais œil les copies – trop nombreuses – où le mot *soins* était dit provenir du latin *cura*... – alors que le bon sens phonétique ne devrait pas être cantonné à l'épreuve d'ancien français...

Soins est en fait hérité du latin tardif *sonium*, lui-même emprunté au francique. Ce substantif masculin, ici au pluriel, est sujet du verbe au présent passif *sont connus*.

2. Sens en langue

Le *Dictionnaire* de l'Académie de 1694 voit dans le *soin* l'« application d'esprit à faire quelque chose », à quoi s'ajoute une seconde acception, plus marquée : « *Soin*, signifie aussi, Sollicitude, peine d'esprit, soucy ». Un emploi hypocoristique est également décrit à travers la collocation « *Rendre de petits soins à une Dame*, pour dire, S'attacher à luy rendre beaucoup de petits services qui luy soient agreables ». On trouve également en langue une série d'emplois semi(?)-figés¹, au singulier seulement et sans déterminant, mais avec insertion possible d'un adverbe ou d'un adjectif : *prendre soin*, *avoir soin* (*prendre bien soin*, *avoir grand soin*). On lit, toujours dans l'édition de 1694 du *Dictionnaire* de l'Académie : « On dit, *Avoir soin de quelqu'un*, pour dire, Pourvoir à ses besoins, à ses necessitez, à sa fortune ».

Une telle distribution sémantique se retrouve dans la langue contemporaine : « souci, préoccupation relative à un objet » (marqué comme *vieilli* par le *Trésor de la langue française*) ; « intérêt, attention que l'on a pour quelqu'un » ; « effort, mal qu'on se donne pour aboutir » ; « acte de sollicitude » ; et, en emploi absolu : « souci, inquiétude » (*vieux* selon le *TLF*).

Des copies ont mentionné d'autres acceptions, comme celles de « responsabilité qu'une personne doit assumer » (*confier/laisser à... le soin de...*) ou d'« actes par lesquels on s'occupe du bon état de quelque chose » (*les soins du ménage*). Certains candidats ont aussi mentionné l'expression familière *être aux petits soins* (« cajoler », avec valeur hypocoristique et figement).

3. Sens en contexte

Dans le texte, le mot revêt le sens (mélioratif – et rendu ici intensif grâce au pluriel) de *sollicitude*, *peine d'esprit*. Roxane rappelle à Bajazet qu'elle a pourvu à ses *nécessités* (vitales), qu'il a bénéficié de ses *bienfaits*, qu'il lui a donné bien du *souci* ; le bénéfice de tous ses *soins* est repris par l'hémistiche résumptif *en un mot, vous vivez* (v. 3). Le mot s'inscrit donc dans le réseau sémantique des termes de l'échange, qui structure toute la tirade des v. 1-12 ; il est l'expression euphémisée de l'*amour* (v. 7 et 10) de Roxane pour Bajazet. Les *soins*

¹ On a accepté *locution verbale* ou *expression verbale lexicalisée* (voire *quasi lexicalisée*). « Lorsque la lexicalisation n'est pas complète, il est possible d'adjoindre un modificateur (par exemple un adjectif ou un complément de nom), ce qui a pour effet de réintroduire le déterminant » (*Grammaire méthodique du français*, p. 166) : *prendre grand soin* vs *prendre un (?) grand soin de...* et *prendre le plus grand soin de...*

qu'elle lui a prodigués, ses *bienfaits* (v. 7), qui ont un *prix* (v. 10), ne sont payés [de mots ?] en retour et en guise de *reconnaissance* (v. 9) [de dette ?] que d'un amour *feint* (v. 12).

Reconnaissance (v. 9)

1. Formation du mot. Morphologie

Le mot *reconnaissance* est construit par dérivation (on a admis *déverbal*) sur la base verbale *reconnai(ss)-* (base du verbe *reconnaître*, du latin *recognoscere*), suivant le modèle : [[reconnai(ss)-]_{b.v.} (-ance)_{suf}]_{subst.f.}. Il s'agit donc d'une dérivation propre¹ par suffixation en *-ance* (dérivation exocentrique), ce suffixe *-ance* permettant de former des substantifs féminins qui indiquent l'action, un domaine d'action ou (comme dans le texte) le résultat d'une action.

On a surtout trouvé dans les copies des analyses en morphèmes, de type synchronique, parfaitement recevables, du type : préfixe *re-*² + base verbale *connai(ss)-* + suffixe *-ance*³.

Certains candidats ont aussi évoqué la famille dérivationnelle : *connaître*, *méconnaître*, *connaissance*, *méconnaissance*, etc.

2. Sens en langue

Conformément à son origine latine, *reconnaître* signifie « retrouver », « rappeler à sa mémoire »⁴ – acception sortie de l'usage – puis, « avouer sa faute ». En ancien français (*Chanson de Roland*, 1080⁵), *reconnaissance* désigne un signe de ralliement, avec une valeur métonymique (« ce qui sert à reconnaître », en contexte militaire). Dans un développement sémantique ultérieur, parallèle à celui de *reconnaître*, le mot désigne « le sentiment de gratitude » (1190)⁶.

La suffixation par *-ance* signifie la *disposition* et, comme pour tous les substantifs du même type, proches du participe présent, entraîne « un effet de présence du procès »⁷.

Les deux premières acceptions de *reconnaissance* données par le *Dictionnaire de l'Académie* (1694) dans l'entrée « Connoistre »⁸ sont les suivantes⁹ :

- i. « Action par laquelle on se remet l'idée, l'image de quelque personne, de quelque chose » (acception *sensorielle* ou *psychologique*) ;
- ii. « Gratitude, ressentiment des bienfaits reçus. *Grande, éternelle reconnaissance. avoir de la reconnaissance. tesmoigner sa reconnaissance* » (acception *morale*).

3. Sens en contexte

Dans le texte, on est plus proche de la seconde acception (morale, plus abstraite) donnée par l'Académie (1694) : « (sentiment de) gratitude ».

¹ On a refusé (*par conversion* et *dérivation parasynthétique*).

² Dans la mesure où *reconnaître* est hérité, on n'attendait pas des candidats de remarques sur la valeur du préfixe. On en a cependant trouvé dans les copies. Plutôt qu'une valeur aspectuelle d'itération, le préfixe *re-* revêt dans *reconnaissance* le sens de « retour en arrière » (conforme à l'étymologie).

³ Autrement dit : [[(re-)_{préf.} [connai(ss)-]_{b.v.} (-ance)_{suf}]_{subst.f.}.

⁴ A. Rey (dir.), *Dictionnaire historique de la langue française*, Le Robert, 1998.

⁵ « 'Munjoie!' escriet [Carles] pur la *reconnaissance* » (éd. Bédier, 3620).

⁶ Mais en français moderne, la forme en *-ant* *reconnaissant* n'est plus sentie comme liée à *reconnaître*.

⁷ D. Corbin, P. Corbin, M. Temple, *La formation des mots : horizons actuels*, Presses Universitaires du Septentrion, 2004, p. 149.

⁸ Il n'y a pas d'entrée « Reconnaissance » avant l'édition de 1762 du *Dictionnaire* de l'Académie.

⁹ On a aussi admis les autres acceptions données par le *TLF*, notamment : « fait de se reconnaître mutuellement (...) : *signe de reconnaissance* » ; « opération militaire (...) : *reconnaissance aérienne...* » ; « fait de déclarer vrai (...), syn. *aveu, confession...* » ; « fait de reconnaître officiellement, formellement (...) : *reconnaissance légitime* » et, en particulier, « (...) acte écrit authentifiant une obligation juridique (...) : *reconnaissance de dette* » ; ou encore, dans une expression familière, « *avoir la reconnaissance du ventre* », etc.

En microcontexte, la construction syntaxique¹ <prép. + déterminant zéro + substantif>, liée à l'actualisation incomplète du substantif (voir la *Grammaire méthodique du français*, p.167), crée un effet de parallélisme entre les deux groupes prépositionnels : *pour reconnaissance // pour prix*. On peut sans doute comprendre *reconnaissance* comme un nom sans expansion mais aussi, grâce à ce parallélisme de construction, interpréter le complément de nom *de tant d'amour* comme étant en facteur commun : *pour reconnaissance (de tant d'amour) / pour prix de tant d'amour*.

Des candidats ont cru voir ici une nuance finale, entraînés en ce sens par la préposition *pour*. Or, celle-ci – préposition « à tout faire » pour Pierre Le Goffic (*Grammaires de la phrase française*, § 294) – est difficilement réductible à un sens de base stable (*Grammaire méthodique du français*, p. 373)². Par ailleurs, le fait qu'elle ouvre un groupe prépositionnel sans déterminant³ entraîne le semi-figement de *pour reconnaissance*, par assimilation avec l'expression (semi-)figée contiguë *pour prix de*, et ainsi une accentuation de la valeur abstraite de *reconnaissance*.

En macrocontexte, *reconnaissance* est pris dans le même réseau que *soins* : la mise en regard des mots de l'échange (et de l'aveu) dont il fait partie (avec *prix*)⁴ permet d'opposer terme à terme la vérité des sentiments ou des procédés de Roxane (*amour, soins, bienfaits, confiance*) et la fausseté de ceux de Bajazet (*amour feint, mépris, fausses couleurs, déguiser, bouche perfide*).

GRAMMAIRE

a) Les déterminants, du v. 15 (« *Ne prétendrais-tu point...* ») au v. 22 (« *... tout le mystère* »)

Une question de synthèse suppose, rappelons-le, une réponse **organisée**, sous forme de classement raisonné : **il est donc exclu de traiter des occurrences les unes après les autres, dans l'ordre de leur apparition dans le texte** – comme on l'a hélas trouvé dans trop de copies. On attend au contraire des candidats qu'ils **classent** leurs remarques à partir d'une définition **problématisée** de la notion en jeu. Pour dire les choses autrement, un tel exercice doit être abordé comme s'il s'agissait d'un **commentaire** grammatical. À l'écrit du Capes, on attend en effet des candidats qu'ils ne se contentent pas de repérer des « articles définis » ou des « déterminants démonstratifs », mais qu'ils sachent définir la catégorie, en expliquent le rôle, et s'arrêtent (surtout) sur les cas problématiques. C'est ce qu'essaient de montrer les lignes qui suivent.

Les déterminants sont des constituants essentiels du groupe nominal (GN) bien formé, lorsque le nom tête est un nom commun. Ils codent une série d'opérations au terme desquelles la référence d'une expression nominale est construite (si l'on adopte le point de vue de

¹ Les précisions syntaxiques ne sont attendues que lorsqu'elles permettent d'éclairer le sémantisme du mot. C'est le cas ici. Les copies qui ont ébauché une analyse syntaxique ont donc été valorisées.

² Avec une valeur proche de *comme* ou de *en guise de*. La préposition est également substituable par *en* ou par *contre* (= *en échange de*).

³ Le déterminant zéro est ici un marqueur de détermination massive. On a affaire à des emplois « bien installés en langue avec des noms abstraits à valeur compacte » (N. Fournier, *Grammaire du français classique*, § 221).

⁴ Par syllepse. En contexte étroit, nous avons le sens plus abstrait (« sentiment de gratitude ») ; en contexte large, par connotation, le sens plus concret : *reconnaissance* (« le fait de dire qu'on admet », *avouer*) est pris dans la série des verbes de parole inaugurée par prétériorité par les v. 1 et 2 (« Je ne vous *ferai point* des reproches frivoles / Les moments sont trop chers pour *les perdre en paroles* ») : *dire* (v. 4, v. 19, v. 21), *taire* (v. 6), *nier* (v. 14), *déguiser* (v. 16), *jurer* (v. 17), *démentir* (v. 20), *confesser* (v. 25).

l'émetteur), ou identifiée (si l'on adopte le point de vue du récepteur), en prenant appui sur les informations descriptives (catégorielles) véhiculées par le nom et l'ensemble de ses adjoints. On comprendra donc qu'il est impropre d'écrire, comme on l'a vu dans beaucoup de copies, que le déterminant « caractérise ».

Les noms propres, en revanche, sont des dénominations attachées à un référent singulier auquel ils sont assignés par ce que la *Grammaire méthodique du français* appelle un acte de « baptême linguistique » ; ce sont des *désignateurs rigides*. Les noms propres n'ont pas besoin d'être précédés d'un déterminant pour être employés en discours (sauf dans le cas des déterminants contraints : le Rhône, la Seine, etc.).

Sur le plan catégoriel, les déterminants peuvent être rangés dans différentes sous-classes : articles (au sein desquels on distingue défini, indéfini, partitif), déterminants possessifs, démonstratifs, indéfinis, interrogatifs, exclamatifs...

Le calcul de la référence est lui-même dépendant de certaines caractéristiques sémantiques très générales de la dénotation des GN. Les procédures de calcul ne sont en effet pas les mêmes selon que les GN dénotent des entités comptables (discrètes) ou massives (avec, potentiellement, la distinction proposée par Antoine Culioli entre *dense* et *compact*).

Les options terminologiques adoptées dans les grammaires sont très diverses. Celle que l'on choisit ici n'en exclut évidemment aucune autre. On classera les occurrences du texte suivant que les déterminants actualisent :

1. des GN définis (*ie* déterminés par un article défini, un déterminant démonstratif, ou possessif),
2. des GN indéfinis (on ne rencontre que des articles indéfinis dans le texte),

On s'intéressera pour finir aux

3. déterminants \emptyset (et/ou à l'absence de déterminant).

Le libellé n'excluait pas la description morphologique ; le jury a donc valorisé les candidats qui y ont consacré une partie de leur étude.

1. Les GN définis :

Ils sont introduits par des déterminants définis, parfois dits « essentiels » parce qu'ils ne peuvent pas se combiner entre eux. Ils peuvent cependant s'associer à d'autres éléments pour former des groupes déterminants.

On peut théoriquement distinguer deux cas :

- soit le référent correspond à une ou plusieurs entités identifiables dans le contexte (l'ensemble des connaissances partagées – prêtées, alléguées ou présumées – par les interlocuteurs), ou dans le cotexte, si l'entité a déjà été évoquée précédemment. On parle dans ce cas de référence **spécifique** ;
- soit la référence est constituée par l'ensemble de la classe des entités correspondant à la description du GN, on parle dans ce cas de référence **générique**.

Tous les emplois du texte correspondaient à des références spécifiques.

1.1. l'article défini :

La procédure d'identification du référent visé suppose :

- i) la prise en compte du sens dénotatif du GN (N et ses expansions)
- ii) le fait que l'article défini code la présupposition d'existence du référent visé et son unicité.

La confrontation de ces informations procédurales et sémantiques, et des informations pragmatiquement disponibles et pertinentes dans la situation d'énonciation permet l'identification univoque du référent.

Dans le texte, on relève :

- *la lettre* (dans la didascalie) : il s'agit d'une expression définie incomplète, non autonome du point de vue référentiel. Une seule entité directement accessible dans la situation d'énonciation correspond à cette description.

Le problème, toutefois, est que cette occurrence apparaît dans une didascalie. Autrement dit, dans une séquence faite pour être lue. Pour le lecteur en effet, la référence est anaphorique : il s'agit d'une anaphore infidèle dont le référent est l'expression nominale démonstrative : *cet écrit* (si on se limite au contexte de la scène). La didascalie en effet n'est pas dans le même plan énonciatif que les tirades des personnages.

- *tout le mystère [d'un malheureux amour]* (v. 22) : on observe ici une expression définie incomplète : la référence se construit par anaphore avec le contexte des deux tirades précédentes de Roxane qui décrivent la dissimulation de Bajazet : certains candidats ont donc parlé à juste titre d'anaphore résomptive.

Tout forme ici avec l'article défini un *groupe déterminant défini* (*Grammaire méthodique du français*), qui ajoute à la saisie opérée par l'article l'indication quantitative de la totalité.

1.2. le déterminant possessif :

- *tes fausses couleurs* (v. 15) : l'information codée par le déterminant possessif peut être glossée comme l'équivalent d'une séquence du type : (*mon N =*) *le N de moi* (ce déterminant a ainsi la particularité de varier en genre et en personne). On peut donc considérer que le fonctionnement sémantique du déterminant possessif est analogue à (ou se déduit de) celui de l'article défini, à la différence près qu'il ajoute une information descriptive dans la dénotation du GN. On peut y voir un autre cas de référence par anaphore résomptive : aucune expression nominale dans le contexte ne peut fournir le référent de ce GN (non plus qu'une entité directement accessible dans la situation d'énonciation correspondant à la dénotation *fausses couleurs...*) ; la référence se construit donc par relation avec une séquence discursive plus large, qui thématise, dans le discours de Roxane, la dissimulation, les mensonges supposés de Bajazet, en l'occurrence la fin de la première tirade de la scène.

Mais on peut sans doute également admettre que la métaphore est interprétable directement, sans appui sur le contexte (quoique plus difficilement). La référence serait alors déictique.

- *ton Atalide* (v. 18) : l'occurrence méritait qu'on s'y arrête, puisque le déterminant possessif est ici utilisé devant un nom propre, cas plus rare en français que dans d'autres langues romanes, mais pas du tout exceptionnel (*le Hugo de 1825 ; j'ai connu une Charlotte autrefois ; un de Gaulle aurait agi différemment...*). Deux points sont cependant à souligner :

- le déterminant ne joue aucun rôle dans l'identification du référent : le nom propre a par nature une référence particulière unique ;
- le possessif a ici une double valeur : il marque la relation affective entretenue par le « possesseur » et le porteur du nom propre ; et (c'est une caractéristique de la 2^e personne) il est porteur contradictoirement d'une nuance péjorative.

1.3. le déterminant démonstratif

Sa valeur instructionnelle engage à trouver le référent grâce à des éléments en relation spatio-temporelle avec l'occurrence du démonstratif et non à partir de la prise en compte de l'information sémantique véhiculée par le nom-tête comme le fait l'article défini (de façon plus *directe* donc qu'avec ce dernier). Dans son usage standard (dit déictique), le déterminant démonstratif permet la désignation d'un référent accessible dans la situation d'énonciation mais, par différence avec l'article défini, qui permet l'identification d'un référent *au sein d'un ensemble hétérogène*, le démonstratif code la production d'un geste d'ostension nécessaire pour identifier un référent dans un ensemble homogène (c'est-à-dire une collection d'entités identiques, parce que l'instruction d'unicité ne serait pas valide) : on dit « passe-moi cette gomme » quand on a plusieurs gommes devant soi.

Toutefois, ce fonctionnement classique ne permet pas de rendre compte des deux emplois du texte : *cet écrit* (v. 20) et *cette lettre sincère* (v. 21).

Dans les deux cas, l'expression référentielle renvoie, dans le contexte de la situation d'énonciation des deux personnages, à un référent que son unicité permettrait d'identifier par un article défini.

Cependant, la procédure indexicale mise en œuvre par le déterminant démonstratif a pour effet également un *détachement*, un *isolement* de l'objet de référence (c'est d'ailleurs cet effet qui permet d'atteindre un référent parmi d'autres identiques dans un ensemble homogène). Cette valeur de *détachement* peut justifier à elle seule l'emploi du démonstratif. C'est le cas de la première occurrence, *cet écrit*. Le détachement est ici motivé par les affects dont la désignation du référent est chargée par Roxane (irritation, indignation, mépris... ; cf également le choix de la dénomination négociée à la réplique suivante par Bajazet)¹.

Dans le second cas, en revanche, on a affaire à un autre emploi classique : l'emploi du démonstratif met en évidence un nouvel aspect du référent, qui conduit à en proposer une reclassification² ; à la dénomination choisie par Roxane, *cet écrit*, Bajazet oppose ici *cette lettre sincère*.

Les démonstratifs de ce type combinent donc deux fonctionnements : un fonctionnement déictique, *et* puisqu'il y a reclassification, présentation du référent sous un nouvel aspect, construction de la référence en appui sur une séquence antérieure.

2. Les GN indéfinis

On ne rencontre dans le texte que des cas d'emploi de l'article indéfini. On peut partir de l'observation selon laquelle les articles indéfinis s'emploient prototypiquement avec des noms comptables.

Une occurrence du texte entre dans cette catégorie : *une bouche perfide* (v. 18).

La construction de la référence n'est pas indépendante de la prédication. Dans le cas général, l'article indéfini dont nous avons un exemple ici, sert à introduire un nouveau référent, parce que celui-ci n'est pas accessible (ou réputé tel), ou immédiatement identifiable dans la situation d'énonciation (dans le discours, l'univers des connaissances partagées). Le locuteur ne (pré) suppose pas chez celui à qui il s'adresse qu'il pourrait avoir accès au référent dont il veut lui parler, indépendamment de ce qu'il lui en dit (la prédication verbale principale), ni qu'il en garantit l'existence.

¹ On peut par exemple penser à un exemple type comme *passe-moi ce gâteau*, alors qu'il n'y a qu'un gâteau sur la table, adressé avec irritation à quelqu'un qui le retient trop longtemps pour se servir...

² C'est le cas dans une phrase du type suivant : *j'ai attendu Pierre tout l'après-midi, cet animal avait oublié le rendez-vous*.

Le référent est ainsi donné comme un exemplaire quelconque de la classe dénotée par le nom et tel qu'il est porteur des propriétés distinctives dénotées par la prédication verbale principale.

Ici, le fait remarquable est que le référent est précisément accessible dans la situation d'énonciation et n'a pas besoin d'être introduit... Roxane pourrait référer à la « bouche » de Bajazet par d'autres moyens linguistiques : le possessif (*de ta bouche perfide*), le démonstratif (*avec cette bouche perfide*).

Mais tout est là précisément : le référent n'est pas donné comme partie du corps de Bajazet, seulement comme exemplaire quelconque d'une classe instanciée par le descripteur nominal *et* porteur de la propriété dénotée par le prédicat « prétendre me jurer ». Ce *détachement* correspond à ce que Spitzer a appelé *l'effet de sourdine* dans le texte racinien.

Dans les deux autres occurrences : *un amour qui te retient ailleurs* (v. 15), et *un malheureux amour* (v. 22), on peut noter que le nom est [- comptable]. L'emploi de l'article indéfini n'est possible qu'avec une expansion : *qui te retient ailleurs, malheureux*. Cette expansion permet de construire un sous-type de l'entité dénotée par le nom ; l'article indéfini instancie alors une occurrence du sous-type. On peut également parler ici d'effet de sourdine (*un pour mon*).

3. Absence de déterminant et déterminant zéro

On s'attendait à voir rappelée, même succinctement, la problématique désormais classique, qui distingue selon que le déterminant est restituable ou qu'il ne l'est pas : c'est en effet l'argument distributionnel qui permet de poser l'existence d'un déterminant zéro (par exemple dans la construction de l'attribut, *Pierre est président / Pierre est le président*).

On doit donc distinguer les cas où le GN est dépourvu de déterminant en toutes positions syntaxiques, et ceux où l'absence de déterminant est liée à la position syntaxique.

3.1. absence de déterminant en toute position syntaxique

L'absence de déterminant est liée à une détermination référentielle forte : ici, le cas est prototypiquement réalisé par *∅ Atalide* (v. 19), qui compose un emploi standard du nom propre.

Cet emploi est possible ici parce que Bajazet sait que Roxane a une connaissance préalable de « qui s'appelle Atalide ». L'emploi du nom propre aboutit en effet à une interprétation correcte dans une situation donnée si les protagonistes de la situation de communication savent que son porteur se nomme ainsi.

3.2. absence de déterminant liée à la position syntaxique :

On trouve dans le texte deux cas d'apostrophe : l'interpellation du destinataire crée un contexte où le référent est suffisamment déterminé sans qu'il soit nécessaire d'employer un déterminant, de toute façon impossible avec le terme d'adresse : *∅ madame* (v. 19). On peut relever également l'adjectif substantivé, *∅ perfide* (v. 20).

Reste l'occurrence *ô ∅ ciel* (v. 19), que l'on peut traiter comme une interjection (avec recatégorisation du substantif, donc exclue du corpus) : il est difficile, en effet, d'y voir une apostrophe, puisque la séquence est insérée dans un discours adressé à Roxane. Une autre analyse pouvait être proposée, comme apostrophe en *emploi autonome*.

b) Faites toutes les remarques nécessaires sur : « Me nier un mépris que tu crois que j'ignore » (v. 14).

La question dite « de détail », bien que notée sur 2 points, est importante dans l'évaluation de la copie : elle témoigne des intuitions linguistiques du candidat – et, trop souvent, révèle de lourdes lacunes.

Ce fut particulièrement le cas cette année, dans la **délimitation des syntagmes**, et ce, dès la première étape de la réponse, à savoir la description d'ensemble de la séquence, qui forme une construction infinitive, complément d'objet direct dans une phrase interro-négative. C'est bien *l'ensemble* qui est COD du verbe *vouloir*, et non pas uniquement *un mépris*, comme le prouve le test attendu de pronominalisation : *le voudrais-tu ?* mais non **le voudrais-tu que tu crois que j'ignore*.

On pouvait donc s'interroger d'abord sur le statut du groupe infinitif, et voir, en conséquence du test précédent, qu'il est en emploi nominal (l'ensemble de la construction est l'équivalent d'un GN), conservant cependant sa réaction verbale (deux compléments). On a accepté l'analyse en « proposition infinitive », mais dans l'acception transformationnelle de la catégorie, lorsqu'elle était décrite comme résultant d'une « réduction infinitive », c'est-à-dire d'une suppression de l'agent en raison de sa co-référentialité avec le sujet du verbe recteur (**voudrais-tu point encore que tu me nies...*).

Un deuxième point d'intérêt résidait dans la construction du verbe *nier*, verbe transitif direct, dont la valence est ici étendue par l'ajout du complément indirect *me* (datif étendu, parfois dit « d'intérêt »). La double complémentation est aujourd'hui considérée comme « vieillie » (TLF), mais mentionnée par le *Dictionnaire* de l'Académie de 1694 (ex. : *vous le dites & je vous le nie*), seul dictionnaire du XVII^e à mentionner cette construction, et dans cette seule édition. Le jury s'est étonné qu'un plus grand nombre de copies ne remarquent pas que *nier* n'est pas ici synonyme de *dénier* mais a le sens de « refuser à qqn de reconnaître qqch pour vrai ».

Un troisième point consistait à étudier la « relative imbriquée » (ou relative « du second degré ») dans *un mépris que tu crois que j'ignore*. Deux analyses, non exclusives, sont possibles :
- soit la proposition relative enchâsse une complétive, de telle sorte que le pronom relatif a une fonction dans cette proposition enchâssée (COD de *ignore*) et non, comme les relatifs habituels, par rapport au verbe de la relative (*crois*) ;
- soit, en suivant la *Grammaire du français classique* de N. Fournier (p. 113), la construction *que tu crois que j'ignore* est une construction à objet (le premier *que*, relatif) et attribut de l'objet (la séquence *que j'ignore*). Ce qui soutient le caractère prédicatif de cette seconde subordonnée est la commutation possible avec un adjectif ou une construction infinitive : *un mépris que tu crois être ignoré de moi*.

Dans les deux cas, il s'agissait là encore de ne pas se tromper dans le « découpage » des propositions -

STYLISTIQUE

On pourrait débattre – l'on débat – de la « stylistique », et de ce qu'elle dit – ou ne dit pas – sur le « style » ; il n'en reste pas moins que, malgré ses contours flous (s'agit-il d'aller vers une herméneutique du texte ? si oui, vers laquelle ? S'agit-il de dégager des caractéristiques témoignant d'un usage de la langue, et partant, d'une situation au sein d'un état de la langue, littéraire ou non ?), malgré l'hétérogénéité de ses outils (l'appareillage emprunte aussi bien à la rhétorique qu'à la syntaxe, au lexique, à la métrique), l'étude stylistique demeure – et

demeurera – l'un des exercices fondamentaux de l'épreuve de langue française au Capes de lettres modernes.

Il vaut donc mieux, dans un rapport de concours, destiné à présenter aux futurs candidats les attentes du jury, rabattre de ses ambitions, et se concentrer sur quelques rappels **méthodologiques** – ceux que l'on trouve excellemment exposés dans le rapport 2009 :

L'exercice de stylistique n'est ni un pur commentaire littéraire, ni le simple relevé et la simple analyse de formes de langue remarquables, leur emploi fût-il propre au « style » de l'auteur dont il faut étudier une page. Certes, il fait partie de l'épreuve intitulée « Étude *grammaticale* d'un texte postérieur à 1500 » : il s'agit donc d'abord d'un travail de type linguistique et grammatical. L'exigence première est bien que les faits de langue significatifs soient clairement identifiés (et précisément dénommés), puis exactement analysés. Mais cela ne suffit pas. Le savoir linguistique qu'on mobilise ainsi doit l'être au service de l'intelligence d'un texte littéraire particulier, de la mise en évidence des ressources et des procédés d'une écriture singulière et des effets de lecture qu'elle produit.

Plus pragmatiquement, on peut donc signaler aux candidats :

- que le jury **sanctionne les relevés et listes** dénués de perspectives interprétatives (cette année, un nombre de copies tout à fait saisissant a consacré une partie entière du commentaire à des remarques plus ou moins justes organisées autour de l'étude d'« un texte de théâtre classique », composé d'alexandrins à rimes plates, etc. : c'était là nier la singularité de cette page et ne pas se confronter à ses spécificités) ;
- que le jury ne souhaite pas lire de **commentaires « littéraires »**, qui prennent les faits de langue pour de simples illustrations (typiquement, ce fut le cas de longs développements sur le lyrisme, qui se contentaient de rappeler l'« amour » de Roxane pour Bajazet, et n'arguaient que d'un vague « champ lexical »).
- que les correcteurs ont valorisé les copies **articulant** sans cesse la **triple exigence de l'épreuve** : le **repérage** de faits langagiers, leur **explication/description**, leur **commentaire** (ouverture interprétative). Qu'on nous permette ici de conseiller, à nouveau, l'utilisation de titres manifestant constamment cette double articulation. On ne saurait que redire aussi **l'idéal de la rédaction** : sans elle, il est très difficile – voire impossible – d'aller vers des analyses fines et étayées.

Ce qui suit doit être donc lu comme un ensemble de propositions réunissant à la fois ce que le jury s'attendait à trouver dans les copies (mais de manière non exhaustive !) et ce qu'il a pu effectivement lire ici et là.

Il faut insister sur l'importance d'une **problématisation** du commentaire, sans quoi les deux ou trois parties proposées ne sauraient s'articuler entre elles : il s'agit alors de proposer une hypothèse de lecture mêlant prise en compte du matériau langagier et ouverture interprétative. (Répétons ici qu'il est de très mauvais ton de trouver dans la copie d'un candidat aux fonctions de professeur de français un usage fautif de l'interrogation indirecte – il convient ainsi de bannir les formulations du type **nous nous demanderons comment Racine fait-il pour...*)

Ici, l'intérêt de la page, inscrite dans le dénouement de *Bajazet* (on est à la scène 4 de l'Acte V), pouvait être lu à travers les **fonctions de la parole, et plus précisément du dialogue**, dont on sait la place fondamentale qu'il occupe dans l'énonciation théâtrale. Dans cet aveu extorqué auquel on assiste en effet, les enjeux rhétoriques sont forts, ne serait-ce que dans la reprise de lieux de la scène judiciaire : mise en accusation de Bajazet par Roxane, exhibition d'une preuve, constituée par la lettre produite, aveu – qui valide en fait la condamnation prononcée par Roxane.

1. Un dialogue agonique

1.1 Une répartition déséquilibrée de la parole

Si l'on s'en tient au dialogue même, on peut dégager plusieurs temps dans cet extrait :

- . d'abord, une séquence dominée par Roxane (v. 1-13), ce qui se traduit par la **longueur** de sa première intervention, avec laquelle contraste la courte intervention (réaction) de Bajazet ; ce dernier apparaît dans une situation de « faiblesse », relayée par la modalité interrogative qui couvre l'ensemble du propos, et par la reprise immédiate de la parole par Roxane – on peut ici noter le partage significatif de l'alexandrin avant la césure (4//2//6). (Notons que le v. 13 est bien un alexandrin, réparti entre deux personnages ; il ne s'agit pas de « deux vers » ou de « vers incomplets », comme on a pu le lire dans certaines copies !) ;
- . cette même structure se retrouve dans un second mouvement (v. 14-20) : le discours de Roxane se développe selon un principe d'amplification (avec reprise du même patron interro-négatif) ; la réponse de Bajazet, mêlant exclamation (dont on sait qu'elle traduit la subjectivité du locuteur) et interrogation, est interrompue (v. 19-20), ce qui a pour conséquence de mettre en valeur la domination de Roxane ;
- . le dernier temps repose sur la présentation de la lettre ; l'intervention de Roxane est, cette fois, brève, particulièrement efficace par son rythme heurté dans le premier hémistiche, puis s'amplifiant dès lors qu'apparaissent les impératifs : 1/3/2//6. L'aveu de Bajazet clôt le passage – et son importance est soulignée par l'allongement significatif du discours.

1.2. Une tragédie de la parole

Certains candidats ont été frappés à juste titre par les deux figures de **prétérition** à l'entame des deux prises de parole de Roxane et de Bajazet (*je ne vous ferai point des reproches frivoles*, v. 1 ; *je ne vous dis plus rien*, v. 21). Le discours se développe donc de manière paradoxale, et l'on peut restituer ici un lien entre prétérition et litote, caractéristique de cet « effet de sourdine » que Leo Spitzer a pu analyser chez Racine : derrière ces propositions, il faut peut-être lire, au contraire, une parole puissante.

On peut remarquer que les propos de Roxane thématisent fréquemment la parole même : *les moments sont trop chers pour les perdre en paroles* (v. 2), *en un mot* (v. 3), *je ne vous dirais que ce que vous savez* (v. 4), *je n'en murmure point* (v. 6). Ces formulations dessinent une parole voulue comme efficace – et il s'agit de surmarquer sa visée une (numéral *un*, négation restrictive *ne que*). À cet égard, la portée de la négation peut parfois être ambiguë :

→ au v. 1 (*je ne vous ferai point des reproches frivoles*), est-ce une négation de phrase ou une négation de constituant, portant sur *frivoles* ? La première analyse va du côté de la prétérition généralisée, la seconde du côté d'une accentuation des reproches à venir (s'ils ne sont pas frivoles, c'est qu'ils seront graves).

→ on retrouve cette même ambiguïté au v. 6 (*je n'en murmure point*) ; deux interprétations sont possibles : soit l'on s'attache au sème de la /parole/ et à ce moment, ce qui est nié, c'est encore le développement même du discours ; soit l'on accentue le sème /à voix basse/ (le sens originel est « se plaindre sourdement »), et l'on peut alors comprendre que Roxane désigne sa parole comme véhémence.

De fait, à partir de *à ne vous rien taire* (v. 6), la parole ne se dit plus comme empêchée – des marqueurs viennent même souligner qu'elle déborde : *mais* (v. 9), par exemple, dans un usage proche de son sens étymologique (< *magis*).

L'intérêt est que ces prétéritions donnent le ton des propos respectifs de Roxane et Bajazet : du côté de Roxane, le reproche ; du côté de Bajazet, l'aveu.

2. Rhétorique judiciaire et rhétorique de l'aveu

2.1. L'*ethos* de Roxane : entre douceur et violence

D'abord, l'*ethos* de Roxane se dit à travers le vocabulaire du sentiment amoureux, que ce soit pour le peindre au haut degré (*tant d'amour, tant de confiance*, v. 10), ou pour le dire sur le mode dysphorique, moral (*soins*, v. 3) ou physique (*faibles attraits*, v. 8) – où l'on peut aussi reconnaître le *topos* de l'amante blessée ;

Parallèlement, se peint un *ethos* de la douceur qui se retourne rapidement : dans ses premiers propos, on relève une série de modalisateurs : *peut-être* (v. 7), *auraient dû* (v. 8), mais aussi des marqueurs de dialogisme présupposant une opposition à l'autre : c'est là le fonctionnement énonciatif de *malgré* (v. 5) ou *quoique* (v. 6)...

On peut aussi commenter dans cette perspective l'emploi de tiroirs composés à valeur d'accompli (résultatif), comme pour tirer le bilan du comportement de Bajazet : le passé composé de *je n'ai pu vous plaire* (v. 5), le subjonctif passé de *vous ayez feint* (v. 11-12).

Le glissement du *vous* au *tu* (on a trouvé le terme d'*énallage*) marque une étape importante dans cette parole accusatrice. La violence des propos de Roxane culmine ainsi au v. 18, composé de monosyllabes à l'exclusion d'*Atalide*, qui constitue l'acmé de cette parole-charge, en même temps que le nom propre dit sans détour la rivale.

On pourrait aussi remarquer le retour de l'adverbe *enfin* (v. 9 et 17), qui souligne la surenchère à laquelle se livre Roxane, tandis que l'usage de la forme en *-rais*, niée, dit ensuite l'indignation : *voudrais-tu point / ne prétendrais-tu point*.

On identifie bien une **gradation** dans la véhémence des propos de Roxane.

2.2. Le *pathos* de la mise en accusation

La mise en accusation de l'autre commence rapidement, à travers un vocabulaire fortement connoté axiologiquement : *par des détours si bas, feint* ; le trait sémantique du /mensonge/ insiste – *feint, que vous ne sentiez pas, que tu crois que j'ignore* (avec cette construction complexe qui peut témoigner des manœuvres de Bajazet dont Roxane se plaint), *tes fausses couleurs, déguiser, démens...*

On peut relever la figure de dérivation intéressante entre *bouche perfide* (v. 17) et l'apostrophe *perfide* (v. 20) : on passe d'une métonymie avec énallage de personne (*une bouche perfide* pour *ta bouche perfide*) à l'adresse directe, ce qui veut dire aussi que c'est bien la bouche – et les paroles – de Bajazet qui se trouvent au premier plan de l'accusation.

→ la **pragmatique de l'interrogation** se révélait féconde pour comprendre les enjeux du dialogue : les interro-négations de Roxane fonctionnent sur le modèle du trope illocutoire (*Voudrais-tu point encore...* = mise en garde) ou bien orientent fatalement la réponse de l'allocutaire, forçant ainsi l'aveu.

2.3. L'aveu de Bajazet se veut explicatif.

On y relève une forte intrication entre les notions de causalité et de précédence. Le phénomène est particulièrement remarquable dans :

. la rime entre *sincère* et *mystère* thématise l'aveu, impression corroborée par *je le confesse*, qui reçoit l'accent à la césure ;

. l'appel au *pathos* de l'autre, à travers *un malheureux amour* et l'évocation du tourment, qui passe par :

- la protestation sur la volonté, d'ordre hyperbolique (*mille fois*, v. 24) ;

- la place du *vous*, qui essaime phoniquement dans *voulu vous découvrir*, comme pour en dire, malgré tout, l'importance ;

- l'insistance sur l'antécédence chronologique du sentiment (*devant que, prévenant, déjà, dès l'enfance*), dont on peut remarquer qu'il n'est pas présenté comme passion,

mais contenu dans les limites du sentiment dominé, précisément dénoté par le sens propre des termes *amour*, *désir*, *cœur* – à opposer à la métaphore topique de la passion amoureuse chez Roxane : *sa flamme*.

- une tension entre *tout prêt à s'ouvrir*, / *Mon cœur* (v. 23-24) et à *tout autre désir mon cœur était fermé* (v. 28) – de fait, l'antithèse repose à la fois sur une opposition lexicale entre *s'ouvrir* et *fermer* mais encore entre la représentation aspectuelle prospective dans le premier cas, et accomplie dans le second.

3. Le théâtre des sentiments

3.1. Une antithèse structurale : l'évidence vs la dissimulation

. l'isotopie du mensonge ponctue l'ensemble du texte, de *feindre* à *mystère* et *secret*, en passant par les métaphores des *fausses couleurs*, de *déguiser* – jusqu'à forger une redondance dans *feint un amour pour moi que vous ne sentiez pas* (v. 12).

. la parole vs les faits

→ on peut sentir un effet d'annonce dans les propos liminaires de Roxane : *les moments sont trop chers pour les perdre en paroles* (v. 2) ; d'où la production de la lettre et le jeu de *deixis* qu'elle autorise – une preuve qui repose, au sens étymologique, sur l'*évidence*.

→ la rime signifiante entre *dit* et *écrit* (v. 19-20) ; les précautions autour de la parole souligneraient donc sa potentialité mensongère, contrairement à l'écrit – ce que reflète encore le jeu des caractérisants et prédicats attachés à la lettre : *sincère* (v. 22), *contient tout le mystère* (v. 23)

3.2. La primauté de la raison

On peut se souvenir de ce que Spitzer, derrière l'effet de sourdine, montrait comment, chez Racine, « l'éteignoir de la froide raison vient tempérer l'élan lyrique ». De nombreux indices concourent à donner cette impression dans le passage – essentiellement dans la première intervention de Roxane :

. l'allongement des phrases, les phénomènes de disjonction, comme pour mieux rappeler le scandale du mensonge et des « détours » empruntés, ainsi la disjonction de l'auxiliaire *avoir* et du verbe *feindre* par des circonstants (*si longtemps, par des détours si bas*, v. 11) ;

. la complication par des structures méta-énonciatives (*à ne vous rien taire*) et par des configurations rectificatives ;

On pouvait restituer le parcours de l'amante éconduite, des sentiments à la raison, par exemple dans le court-circuitage du vocabulaire amoureux :

- le lexique amoureux est mis en débat, par recours à des configurations dialogiques : *malgré tout mon amour* (v. 5), *ce même amour, peut-être* (v. 7) ;

- le vocabulaire moral est substitué au vocabulaire des sentiments, dans des structures binaires : *ce même amour, peut-être, et ces mêmes bienfaits* (v. 7) ; *pour prix de tant d'amour, de tant de confiance* (v. 10) + un verbe significatif : *suppléer* (v. 8) ;

- des termes marquent l'échange rationnel : *pour prix de* (v. 10) se substitue ainsi au sentiment amoureux.

Mais petit à petit, chez Roxane, la parole oublie cette tension vers la raison, pour se trouver dominée par l'affect (ce qui se manifeste dans une perte de brio syntaxique ou dans la réduction des interventions...).

3.3. L'« effet de sourdine » (Spitzer) : affirmation et mise à distance

Comme l'a souligné Spitzer, le style racinien repose sur le **contraste entre le forte de l'hyperbole et le piano de la litote**, où la sourdine se résout en accentuation des effets : il s'agissait donc de mettre en avant une série de contrastes dans :

- le marquage du haut degré

De nombreux candidats ont souligné le rôle de l'hyperbole (adverbes intensifiants, comme *si* et *tant* : *trop chers pour* ; *tant d'amour, tant de reconnaissance si longtemps, si bas* ; variante du déterminant complexe *tout le* ; indication du haut degré à travers le syntagme adjectival *plein d'un amour dès l'enfance formé...*) ;

- le recours à la litote (dire le moins pour faire entendre le plus) ; on relève ici de beaux exemples, destinés à peindre les sentiments très violents de Roxane : *Mes soins vous sont connus* ; *en un mot vous vivez* (v. 3) compose un alexandrin gros de menaces (qui établit un lien avec le contexte que certains ont rappelé : le congé de Bajazet par Roxane équivaldra à sa mort).

→ l'aveu de Bajazet passe par l'intransitivité du verbe *aimer*, comme pour ne pas dire qui est l'objet du sentiment : *j'aime, je le confesse* (v. 25), ce que l'on peut lire en contraste avec la négation restrictive dans la bouche de Roxane : *tout ce que tu ne sens que pour ton Atalide* (v. 18) – mais dans cette formule, c'est le sentiment qui est gazé à travers la référence indéfinie de *tout ce que*.

→ l'indéfini, pour dire l'amour (*un amour pour moi que vous ne sentiez pas*, v. 12 ; *un malheureux amour*, v. 22 ; *un amour dès l'enfance formé*, v. 27), mais aussi – et surtout chez Roxane – l'être aimé : *une bouche perfide* (v. 17). Mais des éléments rompent avec ce principe de gazage :

- l'usage des déterminants possessifs : pour dire la dysphorie chez Roxane : *mes soins, mes faibles attraits* ; pour dire le sentiment amoureux chez Bajazet : *mon cœur, votre âme, mon espoir, sa flamme, mon cœur...*

- le nom propre, *Atalide*, dans la parole de Roxane, constitue l'acmé du premier mouvement, après les descriptions indéfinies *un amour que* et *un amour qui* et le floutage par l'adverbe *ailleurs* (v. 16)

Ainsi, l'enchaînement sur le nom propre (v. 18-19), dans un effet de chiasme, dit l'opposition es deux personnages.

→ On relève ainsi des désignations différentes de soi chez Roxane et Bajazet : chez Roxane, une forte prégnance de la P1, sous la forme de pronoms personnels et déterminants possessifs, jusqu'au datif étendu : *me nier un mépris...* ; chez Bajazet, un partage entre la P1, fortement affirmée (*j'aime, je le confesse*) et la dissolution du moi dans les métonymies/synecdoques caractéristiques du discours amoureux et précieux, telle *mon cœur*, ce qui équivaut à se peindre comme amant.

Un bon nombre de copies a rappelé la fin de la pièce : le « Sortez » de Roxane, quelques vers plus bas, résonnera comme une condamnation à mort pour Bajazet. Une lecture attentive aux enjeux stylistiques de cette scène, comme elle put apparaître dans un nombre somme toute trop réduit de copies, devait ainsi permettre de comprendre comment se prépare, toujours *dans les mots*, ce dénouement tragique.

VERSION ALLEMANDE

Rapport présenté par Bruno CAZAURAN

Traduction

Lorsque ma mère et moi nous quittâmes Moscou en 1990, ce fut pour mon père un grand soulagement. Il avait fait par là-même d'une pierre deux coups. D'un côté il était fier, en ces temps difficiles, de mettre sa famille à l'abri dans la sécurité de l'exil. Cela impliquait pour lui un certain sacrifice qui après tout n'avait pas été facile. Cela n'était pas à la portée de tout le monde. Deuxièmement, il avait enfin sa tranquillité après trente ans de mariage et pouvait à présent faire ce que bon lui semblait. Lorsque l'établissement dans laquelle il était employé comme ingénieur déposa son bilan – ce que firent presque toutes les petites entreprises au début du capitalisme postsoviétique – mon père trouva rapidement une solution. Il parcourut la ville et découvrit deux bureaux de tabac qui proposaient les mêmes marchandises à des prix totalement différents. Il achetait donc le matin dans l'un des magasins des produits qu'il revendait l'après-midi à l'autre. Il arriva à s'en sortir ainsi pendant un moment.

Il réagit comme un enfant à toutes les difficultés générées par l'économie de marché sans trop s'étonner ni se plaindre. Lorsque la criminalité prit de plus en plus d'ampleur, il barricada toutes ses fenêtres avec des lattes de bois. Il transforma le corridor en arsenal: barres de fer, couteaux, hache et seau pour recueillir le sang de l'ennemi étaient disposés là prêts à l'emploi. Dans la baignoire mon père stockait les provisions. Il fit de la cuisine un poste d'observation. La plus grande partie du mobilier fut transformée peu à peu en petit bois – en prévision d'une soudaine crise de l'énergie. Quelles que soient les nouvelles télévisées, mon père ne se laissa démonter par aucun des bouleversements liés à la perestroïka. Mais à la longue, la forteresse qu'il s'était lui-même construite se transforma en prison. Gagné par la lassitude, il décida en 1993 de partir lui aussi pour Berlin. Pour cause de regroupement familial, comme l'indiquait la longue formule qui figurait dans son passeport.

Là il sombra dans la dépression parce qu'après ce long combat harassant il n'avait plus rien à faire – ce qui est sans doute la pire chose qui puisse vous arriver à 68 ans. Il répugnait à profiter tout simplement des doux fruits du capitalisme développé. Mon père aspirait à de nouvelles tâches, à des responsabilités et une lutte à la vie à la mort.

Qui cherche trouve. C'est ainsi que mon père eut l'idée de passer le permis de conduire. Il avait trouvé là de quoi l'occuper pour les deux années à venir...

VERSION ANGLAISE

Rapport présenté par Nelly CHOCHILLON et Patrick HAEM

Traduction

Un après-midi, tous les quatre – David et Harriet ainsi que la mère de David, Molly, accompagnée de Frederick – se tenaient dans la pièce à vivre, près des escaliers, embrassant du regard le nouveau royaume. À présent il y avait une très grande table, où pourraient s’attabler sans difficulté quinze à vingt convives, côté cuisine. Il y avait également deux grands canapés ainsi que des fauteuils spacieux et confortables achetés d’occasion lors d’une vente aux enchères des environs. David et Harriet se tenaient côte à côte ; ils avaient le sentiment aggravé de leur grotesque excentricité et de leur bien trop grande jeunesse, maintenant qu’ils se retrouvaient confrontés à ces deux personnes âgées qui les jugeaient. D’apparence imposante et négligée, Molly et Frederick avaient beaucoup de cheveux gris, et leurs vêtements confortables affichaient avec suffisance un mépris total de la mode. Ils avaient l’air de deux meules de foin bienveillantes mais évitaient soigneusement de se regarder, attitude que David connaissait bien.

- Bon, d’accord, dit-il sur le ton de l’humour, incapable de supporter davantage la tension ambiante. Dites ce que vous avez à dire.

Et il passa le bras autour de Harriet, qui avait le teint blême et les traits tirés, conséquence des nausées matinales et d’une semaine passée à briquer les sols et à nettoyer les vitres.

- Vous comptez ouvrir un hôtel ? s’enquit Frederick avec à-propos, résolu à ne pas porter de jugement.
- Combien d’enfants avez-vous l’intention d’avoir ? demanda Molly avec ce petit rire qui signifie qu’il ne sert à rien de protester.
- Beaucoup, répondit doucement David.
- Oui, acquiesça Harriet. Oui.

À la différence de David, elle ne se rendait pas compte à quel point ces deux parents-là étaient contrariés. Désireux, comme tous ceux de leur espèce, de donner d’eux l’image d’anticonformistes, ils incarnaient en vérité l’essence même du respect des convenances et étaient hostiles à toute manifestation d’un esprit d’exagération, de démesure. Ce qu’était précisément cette maison.

- Allez, on vous emmène dîner, s’il y a un hôtel-restaurant correct, proposa la mère de David.

Au cours de ce repas, d’autres sujets furent abordés jusqu’à ce que Molly fasse remarquer, au moment du café :

- Tu te rends bien compte que tu vas être obligé de demander à ton père de t’aider ?

David esquissa une grimace peinée, mais il fallait qu’il accepte la réalité : après tout, ce qui importait, c’était la maison et la vie qu’ils allaient y mener. Tandis qu’ils prenaient congé dans la pénombre du parking de l’hôtel, Frederick déclara :

- En ce qui me concerne, je vous trouve un peu cinglés tous les deux. Enfin, ce que je veux dire, c’est que vous vous fourvoyez.
- Oui, renchérit Molly. Vous n’y avez pas assez réfléchi. Les enfants... Il faut en avoir eu pour se rendre compte de la quantité de travail que ça représente.

À ces mots David se mit à rire, et fit une remarque très juste ; une remarque déjà entendue maintes fois, que Molly reconnut et accepta avec un rire lucide.

- Tu n’as pas l’instinct maternel, répondit David. Ce n’est pas dans ta nature. Harriet, si.
- Eh bien soit ! C’est votre vie, après tout, conclut Molly.

VERSION ARABE

Rapport présenté par Julien DUFOUR et Aziz HILAL

Traduction

Ceux qui s'étaient installés à Ghirbâl avant Abbas le Borgne se rappellent du moment où il arriva de Haute Egypte. Il était maigre, dépenaillé et dormait dans l'entrée chez Oum Métwallî, car il était parent avec Moursî le cocher, son mari. Elle ne supportait pas de le voir, car il était repoussant : son visage portait les marques d'une maladie de peau et était en partie couvert d'innombrables petits boutons ; l'œil gauche, atteint, n'avait pas résisté à la maladie et il l'avait perdu.

« Ton cousin est dégoûtant, dit Oum Métwallî à son mari, je ne peux pas le voir !
- C'est un pauvre diable, femme, Dieu te le rendra ! »

Moursî l'emmena pour lui montrer Alexandrie. Lorsqu'il vit la statue de Mohammed Ali Pacha, il en resta suffoqué. Moursî riait encore en racontant cette histoire. Abbas avait cru que l'homme à cheval allait descendre, là, tout de suite. Lorsque Moursî se rendit compte que le cheval et son cavalier le fascinaient, il le laissa dans le jardin :

- J'ai quelque chose à faire et je reviens. Promène-toi dans le parc en attendant, lui dit-il.

Moursî disparut plus d'une demi heure. A son retour, il le trouva tel qu'il l'avait laissé, toujours bouche bée, planté devant la statue, fasciné par ce gigantesque homme de cuivre.

Cela se passait au mois d'août, quand les sardines du Nil abondent, apportées par la crue. Au marché et dans les rues, les carrioles des vendeurs en étaient alors pleines et l'odeur du poisson grillé montait des maisons et des fours publics. Oum Métwallî en offrit à Abbas un petit plateau avec une bonne ration de pain, et lui il fit un sort à lui tout seul, car il mangeait beaucoup malgré sa maigreur. Il trouva le goût des sardines délicieux ; leur odeur le poursuivait où qu'il aille, et il avait honte d'en redemander à Oum Métwallî ... Mais dans la rue, il se retrouva face aux carrioles de sardines. Il en acheta alors deux livres et demie¹ avec une ration de pain. Il déplia le papier, posa le pain à côté et mordit dans une sardine – comme il avait fait la première fois. Mais, cette fois-ci, il se retrouva avec des écailles plein la bouche et plein ses vêtements, et elles lui parurent difficiles à manger. Il réessaya à deux ou trois reprises, mais en vain. Il ramassa alors les sardines et le pain et revint chez Oum Métwallî :

- Je ne sais pas ce qu'ont les sardines cette fois-ci, lui dit-il.

Lorsqu'Oum Métwallî ouvrit le paquet et découvrit que les sardines étaient crues et pas encore nettoyées, elle rit longtemps puis lui dit :

- Je vais te les préparer.

D'après le roman *Les nuits de Ghirbâl* de Moustapha Nasr, al-Hilal, 2001, p. 106-107.

¹ - 1 Uqqa = 1248 g.

VERSION CATALANE

Rapport présenté par Rosalba PAGES et Ludovic THIVOLLE

Traduction

Rovira cesse de taper sur son clavier pour mieux savourer la solennité de l'instant. Il imagine un chercheur tout juste après la découverte du vaccin d'une maladie incurable, un archéologue devant l'apparition inespérée, dans des fouilles, des ruines d'une cité inconnue, un ornithologue dans une jungle reculée en train d'identifier un oiseau d'une espèce nouvelle. L'émotion du professeur Rosenfeld (nom provisoire, note-t-il mentalement, peut-être conviendrait-il qu'il fût d'origine juive, il faudra le vérifier) est du même ordre. Le professeur Rosenfeld vient aussi de faire une découverte extraordinaire. Cela fait des années que le catalan a disparu. Le dernier journal publié en catalan date d'il y a soixante-treize ans, et le dernier livre de trente-deux ans, quand pratiquement plus personne ne le parlait. La thèse la plus partagée, parmi les dix-huit collègues qui s'occupent de langues latines mortes dans le monde universitaire nord-américain, est qu'il ne peut rester aucun être vivant qui le parle comme langue maternelle. Mais le professeur Rosenfeld appartient à un courant minoritaire qui a toujours mis en doute que l'agonie d'une langue vivante puisse être aussi courte ; c'est pourquoi depuis des années il profite de ses vacances pour parcourir les villages de Catalogne cherchant quelqu'un qui le parle encore, demandant dans les cafés, dans les églises, aux personnes âgées, suivant de fausses pistes et s'exposant aux erreurs et à des plaisanteries désagréables. Maintenant, finalement, il se trouve face à face avec la preuve vivante que son intuition ne le trompait pas. Un dernier fil, qui peut se rompre à tout moment, unit, à travers la fragile présence qu'il a devant lui, le *Llibre de contemplació* de Ramon Llull et les poésies d'Ausiàs March à son bureau du département des langues latines mortes de l'université de Yale (ou Princeton ? : ce doit être une des meilleures universités des Etats-Unis). Tout ce qui reste de vivant dans le monde de la langue que le professeur Rosenfeld a appris à aimer en lisant Verdaguer, Maragall, Carner, Foix et Pla est concentré dans cet homme sec, poli par les années comme une pierre par l'eau de la rivière, qui le regarde les yeux pleins d'espérance, les yeux d'un homme qui ne s'est pas lassé de s'étonner des merveilles de la vie.

Carles Casajuana, *Le dernier homme qui parlait catalan*, 2009.

VERSION CHINOISE

Rapport présenté par Yanru LI

Traduction

Le téléphone ! La famille de Guan Chun a donc le téléphone ! Seuls les cadres les plus haut placés peuvent avoir le téléphone ! Regardez le en train d'en parler avec une telle facilité, une telle légèreté. On voit bien qu'il est déjà tout naturel pour lui que sa famille possède le téléphone. Comment peut-il ignorer que la plupart des gens ordinaires et des cadres de base n'ont pas le téléphone chez eux ? Il n'y en a pas chez moi.(...) Ne se rend-il pas compte qu'en mentionnant devant moi avec une telle désinvolture le téléphone, je pourrais aisément y voir un étalage de la position de sa famille ? Oui, incontestablement, cela me laisse pantoise. Le téléphone de sa famille me choque. Le fait d'avoir un téléphone chez lui donne plus de stature à Guan Chun. Par ailleurs, ce qui pour moi n'est qu'une fade amourette de cour d'école semble avoir de la saveur à ses yeux. Est-ce lui qui est trop naïf, ou moi qui suis trop compliquée ? Est-ce moi qui suis trop froide ou lui trop chaleureux ? J'aurais besoin de réfléchir plus sérieusement à tout cela.

J'ai manifesté encore plus de gêne. J'ai formellement empêché Guan Chun de téléphoner. Je pensais que la question n'était pas celle d'un simple coup de téléphone à mes parents. C'était une chose de se promener ensemble à l'école, de partager le déjeuner, d'échanger des blagues de camarades. Mais se rendre à la maison, rencontrer les parents, ça c'était tout autre chose. Rencontrer les parents n'était-ce pas comme leur demander leur avis, comme une officialisation de notre relation indéfinie ? Dans ce cas je devais absolument demander d'abord l'avis de mes parents.

Guan Chun hésita un instant et dit :

« -D'accord. »

Puis il hésita à nouveau et dit :

« Mes parents, c'est sûr qu'ils t'aimeront. Il suffit que je t'apprécie pour qu'ils t'apprécient aussi. Le plus important c'est de connaître l'avis de tes parents. Tiens, voici le numéro de téléphone de chez moi. Aujourd'hui en rentrant chez toi tu demanderas l'avis à tes parents. Quand ce sera fait tu sortiras pour m'appeler. On pourra alors discuter pour décider si demain tu viens chez moi ou si je vais chez toi. Demain il faut qu'on soit toujours ensemble ! »

« Pourquoi être si pressé ? »

« Je pense qu'on sera toujours ensemble demain ! »

« Qu'est-ce qui te presse ainsi ? »

« Je... »

Guan Chun baissa la tête et dit :

« Je trouve délicieux les repas pris avec toi. »

Extrait du roman « Ainsi » de Chi Li, Chapitre 5

VERSION ESPAGNOLE

Rapport présenté par Isabelle LILLO

Traduction

« Il est devenu fou », dit sa concierge en le voyant sortir tête basse, tout pensif, avec l'air fuyant et le pas pressé d'un homme qui a contracté des dettes qu'il ne peut pas payer. « Il est toujours seul », ajouta très contrariée cette fichue concierge pour ensuite bien marquer une pause qui laissait présager un jugement définitif, « ...et pourtant, certaines fois il a l'air bêtement content, et en plus, il ne parle plus que d'amour ».

La voisine, car il y a toujours une voisine, fit oui de la tête, bien qu'elle n'éprouvât pas le moindre intérêt pour cette affaire.

Quant à lui, l'opinion de sa concierge, il s'en moquait complètement, il songeait déjà à s'acheter un complet neuf. Un complet élégant et foncé. Il était mort extérieurement et intérieurement mais sa vanité demeurait presque intacte. N'est-ce pas ainsi que tombent les soldats ? Cela faisait trop longtemps qu'il se voyait condamné à porter les mêmes trois ou quatre complets et s'il n'avait pas meilleure allure, la faute en incombait sans doute à sa garde-robe sinistre. Le soir même il avait l'intention d'emmener une femme très belle à une soirée très gaie à l'Ambassade de Suisse, et ses complets n'étaient pas à la hauteur des circonstances. Toutes les femmes qu'il lui était arrivé d'aimer étaient, par contre, habillées à ravir et faisaient plaisir à voir.

Sebastián n'est pas très heureux, il y a un poème de Blake qui le tourmente, mais certaines fois, à midi, il se sent étrangement heureux et sourit sans motif, comme s'il n'avait pas beaucoup de soucis, et il ne fait pas de doute qu'il ne parle que d'amour, mais il est devenu fou. De quoi d'autre pourrait-il bien parler !

Il a ces derniers temps, ou bien c'est du moins ce qu'il veut croire, la lointaine élégance des mendiants. Ce n'est pas qu'il soit un mendiant parce qu'il ne demande rien à personne, mais il est sur le point d'abandonner la cause générale, le courriel, les éphémérides, les mondanités, le monde et ses concierges. Il lisse ses cheveux de la main, et tout de suite il se met à penser à des choses importantes. Importantes pour qui ? Importantes pour lui. Il ne manquerait plus que cela. S'il est inconsolable, c'est lui que ça regarde, s'il veut aimer qui ne veut plus l'être, personne ne devrait s'en mêler. Si son amour est sincère ou non, ou s'il l'a été dans le passé, qui peut le dire ? Sûrement pas les concierges ni les voisines de son quartier. Si elles se moquent de lui, qu'elles s'en moquent. Il regarde parfois les femmes avec un amour sincère qui apparemment dure trois fois rien. Et ensuite il se cache, et en cachette, il les aime en silence pour toujours.

D'après Ray Loriga.

VERSION GRECQUE : grec ancien

Rapport présenté par Fabrice POLI

Brèves remarques

Le jury a reçu pour la présente session 8 copies, chiffre non négligeable et qui équivaut presque à lui seul à celui des deux précédentes sessions réunies : 2008 (6 copies) ; 2009 (3 copies). Les notes obtenues par les impétrants sont les suivantes : 19/20 : 1 copie ; 15/20 : 3 copies ; 08/20 : 1 copie ; 06/20 : 1 copie ; 05/20 : 1 copie ; 04/20 : 1 copie. La moyenne s'établit à 10.8/20. Sept candidats sur les huit ayant composé ont été déclarés admissibles pour les épreuves orales.

Traduction de la version

Après deux années de textes poétiques, le jury avait décidé, pour la session 2010, de soumettre aux candidats du Capes externe et du CAFEP de Lettres Modernes, un texte de prose. L'auteur retenu était, cette année, Thucydide. Le choix du jury s'était arrêté sur sa célébrissime narration de la peste d'Athènes (*Histoires*, II, 52) qui, au début de l'interminable guerre du Péloponnèse (431-404), vit périr Périclès, et pesa pour beaucoup dans la défaite finale de la cité face à Sparte. Nous en proposons la traduction suivante :

Outre le fléau existant, le rassemblement depuis les campagnes vers la ville accabla davantage les Athéniens et pas moins les réfugiés. Comme ils n'avaient pas, en effet, de maisons, mais qu'ils vivaient dans des cabanes étouffantes à cette période de l'année, c'était un désastre sans ordre : les cadavres s'entassaient les uns sur les autres et les malades gisaient mourants ; ils se roulaient dans les rues et autour de toutes les fontaines, à demi-morts, poussés par la soif. Les lieux sacrés, où ils campaient, étaient pleins de cadavres qu'on n'enlevait pas. C'est parce que le mal les contraignait par la violence que les hommes, n'étant plus maîtres de ce qu'ils devenaient, se mirent à mépriser et le sacré et le divin, pareillement. Toutes les coutumes, qu'ils observaient auparavant pour les sépultures, furent bouleversées et ils rendaient les honneurs funèbres comme chacun pouvait. Beaucoup se tournèrent vers des cercueils honteux à défaut de ce qui aurait été approprié, à cause du fait qu'ils étaient morts auparavant en grand nombre déjà. Les uns posaient leur mort sur des bûchers appartenant à d'autres réfugiés, ayant devancé ceux qui les avaient amoncelés, et y mettaient le feu ; les autres jetaient en haut d'un autre cadavre qui brûlait celui qu'ils portaient et s'éloignaient.

VERSION GRECQUE : grec moderne

Rapport présenté par Martine Breuillot

Traduction

« Virgo,

Pendant tout ce temps, je n'ai cessé de penser à toi, je n'ai cessé de penser aussi à nous deux, avec toute l'indulgence possible.

Je comprends bien que ta mère, comme la mienne, considère que nous sommes fiancés, et que normalement par la suite nous allons nous marier. Cette perspective serait terrible.

Pense, Virgo, à quel point nous nous sommes aimés. J'ignore ce que tu éprouvais de ton côté. Si je dois pour ma part exprimer mon état d'âme avec des moyens tangibles, je peux assurer que quelque chose se manifestait, qui était unique par ses couleurs, ses sons et ses lignes. Des accords tout en héroïsme et en passion faisaient vibrer l'air à un point tel que les cieux s'ouvraient. Une colonne de marbre s'élevait vers l'infini au milieu d'un tourbillon de couleurs éclatantes – toutes les couleurs de l'arc-en-ciel sur un fond rouge orangé. Une force me poussait à m'envoler dans l'espace. Je t'aimais si fort... Et encore maintenant que je t'écris, les mêmes couleurs tournoient devant mes yeux, un peu plus ternes en raison de la distance. De loin arrive encore à mes oreilles l'écho de notre apothéose.

Pense à présent, Virgo, à ce que nous deviendrions une fois mariés. L'envol héroïque s'arrêterait peu après et nous nous trouverions l'un en face de l'autre au milieu des mesquineries agaçantes de la vie quotidienne. Nous ne garderions même pas le souvenir de notre amour – le monstre de la réalité l'aurait mis en lambeaux.

Pendant vingt ans, les vingt années de jeunesse qui nous restent, nous devons tous les deux enterrer chaque jour une séduction illusoire. Nous deviendrons nous-mêmes les fossoyeurs de notre amour. Et pourtant les besoins qu'imposent les sens remplaceraient la passion de nos coeurs : notre amour finirait par être un besoin physique. Alors, à quoi bon cette résurrection ? A quoi bon encore cette explosion des forces invisibles qui se sont emparées de nous comme une tornade furieuse ?

Le mariage arrangé le plus ordinaire aurait le même résultat. Nous ferions s'écrouler l'édifice de notre amour. Or il faut construire sans cesse et non pas détruire.

Je te laisse, Virgo. Crois-moi, notre séparation est le seul moyen de garder notre amour intact. La seule manière pour nous de lui rester fidèles, même inconsciemment, fidèles jusqu'à son souvenir qui brillera comme un astre lumineux suspendu au ciel inconnu de notre avenir. »

Remarque

A l'une des deux copies corrigées en 2010, le jury a eu la satisfaction de mettre 19 pour l'excellence de sa compréhension et de sa maîtrise dans l'une et l'autre langues.

VERSION HEBRAÏQUE

Rapport présenté par Il-Il MALIBERT

Traduction

« Schopenhauer, lui, croyait que l'amour est une nuisance. Un embrouillement de la raison qui envahit parfois mêmes les cerveaux les plus puissants. Et pourtant, aussi loin que l'on sache, l'être humain est le seul animal doué de raison.

Alors, pourquoi cela se produit-il ? Est-ce fortuit ? Et pourtant, il doit y avoir une cause, et la cause est tout simplement existentielle, biologique. C'est la pulsion de vivre. Le désir de se multiplier. De se reproduire. Et cette pulsion est si puissante, qu'elle est en mesure de s'imposer même à ceux qui ne se sentent pas visés par cette procréation. Il ne s'agit là ni de partager, ni d'assouvir les pulsions sexuelles, encore moins de s'amuser. C'est cette pulsion qui assure en réalité la survie de l'espèce humaine. »

Sa voix devenait de plus en plus monotone. Il s'était déjà engagé sur la voie qui devait nous emmener, lui, et son interlocutrice – moi-même – vers l'épuisement le plus total.

« Maintenant, la question est : 'pourquoi est-ce précisément lui', ou 'précisément elle' » poursuivit papa. « Pourquoi, de tous les candidats possibles au monde, ai-je choisi précisément Machin Truc ? La réponse est très simple. L'instinct nous guide vers le choix de celui dont la semence engendrera les descendants les mieux réussis. Le désir de survie nous propulse, oui, c'est exactement cela, il nous propulse vers ceux qui sont capables, par leur propre incomplétude, d'équilibrer la nôtre. Comme le dit le dicton, immédiatement après l'acte sexuel, résonne le rire du diable.

Et pourquoi existe-t-il des couples que rien n'attache en dehors de l'attraction sexuelle ? Ni l'amitié, ni la fidélité, même pas la tendresse. C'est très intéressant. Le remède consiste d'abord à comprendre. Comprendre ce qui nous motive. Puis, se tourner vers une consolation : dans les arts, dans la philosophie. Découvrir que nous ne sommes pas seuls au monde. Que nous n'avons pas découvert l'Amérique. Que nous ne sommes pas les seuls à souffrir. Ou alors, se consoler grâce à une amitié proche, une oreille à notre écoute. C'est cela justement qui nous attache le plus, ta mère et moi, l'un à l'autre. L'amitié, la proximité, la grande sécurité que nous éprouvons l'un avec l'autre. Penses-tu que nous aurions-pu vivre toutes ces merveilleuses années ensemble, t'élever, être artistes, si nous nous étions souciés de l'amour passionnel, ou si nous pensions que c'était important ? »

Pauvre papa. Si seulement il avait su que quelques années plus tard maman allait faire le *show* de sa vie et fuir leur mariage si sûr, entièrement portée par cette pulsion malsaine de vie, pour suivre une aventure passionnelle douteuse avec Poldy (Léopold) Rosentalis, l'auteur du *Dictionnaire universel complet de la civilisation Yiddish*.

D'après Alona KIMHI, *Lily la Tigresse*, Jérusalem, éd. Keter, p. 100-101

VERSION ITALIENNE

Rapport présenté par Isabelle Felici et Véronique Mérieux

Que les deux individus décrits précédemment fussent là pour attendre quelqu'un était une chose par trop évidente ; mais ce qui déplut le plus à Don Abbondio fut de devoir admettre, au vu de certaines attitudes, que c'était lui qu'on attendait. Car dès qu'il était apparu, les deux hommes s'étaient regardés dans les yeux, levant la tête dans un mouvement qui laissait comprendre que tous deux avaient tout à coup dit: c'est lui. Celui qui était assis à califourchon s'était levé, ramenant sa jambe du côté de la route, l'autre s'était écarté du mur et à présent tous deux avançaient dans sa direction. Don Abbondio, tenant toujours son bréviaire ouvert devant lui, comme s'il lisait, forçait son regard vers le haut afin d'épier leurs mouvements et, voyant qu'ils venaient tout droit vers lui, il fut tout à coup assailli par mille pensées. Il se demanda immédiatement à la hâte si entre ces *bravi* et lui il n'y avait pas moyen de quitter la route, à main droite ou à main gauche ; mais il se souvint aussitôt que non. Il procéda à un rapide examen de conscience, afin de vérifier s'il avait commis un péché contre quelque personnage puissant ou vindicatif, mais malgré son trouble, le témoin réconfortant de sa conscience le rassurait quelque peu: les *bravi* cependant se rapprochaient en le regardant fixement. Il passa l'index et le majeur de sa main gauche dans son col, comme pour le rajuster ; et, tout en faisant glisser ses doigts autour de son cou, il tournait la tête vers l'arrière, tordant sa bouche et regardant du coin de l'œil le plus loin possible, afin de voir si quelqu'un arrivait ; mais il ne vit personne. [...]

Il hâta le pas, récita un verset en élevant la voix, se composa un visage empreint de toute la quiétude et de toute l'hilarité dont il fut capable, fit tous les efforts possibles pour préparer un sourire ; quand il se trouva face aux deux gentilshommes il se dit intérieurement: nous y sommes ; et il s'arrêta net.

« Monsieur le Curé », dit l'un des deux hommes en le regardant droit dans les yeux.

« Que puis-je pour votre service ? », répondit aussitôt don Abbondio en levant ses yeux de son livre qui resta posé grand-ouvert dans ses mains comme sur un lutrin. [...]

« Vous avez l'intention de marier demain Renzo Tramaglino et Lucia Mondella ! »

D'après Alessandro Manzoni, *I promessi sposi*, 1842

Rapport

Correction annotée

La version italienne proposée cette année à l'écrit du concours, était extraite de *I promessi sposi*. Cette œuvre d'Alessandro Manzoni (*Les Fiancés* en français) fait partie du genre du roman historique. C'est l'un des écrits majeurs de la littérature italienne, considéré comme le plus représentatif du Risorgimento et du romantisme italien. Du point de vue structurel, il s'agit du premier roman moderne de l'histoire de toute la littérature italienne. Cette œuvre eut aussi une grande influence sur la définition d'une langue nationale italienne. Manzoni en publiera une nouvelle édition entre 1840 et 1842. L'histoire se déroule en Lombardie entre 1628 et 1630, au temps de la domination espagnole. Le texte se situe au début du roman. Don Abbondio, curé du petit village situé sur le lac de Côme, doit célébrer le lendemain le mariage de Renzo Tramaglino et Lucia Mondella, promis l'un à l'autre, et est contraint de ne pas célébrer ce mariage par les hommes de main de Don Rodrigo, seigneur espagnol des lieux qui s'est épris de Lucia.

Que les deux individus¹ décrits précédemment² fussent³ là pour attendre quelqu'un était une chose par trop évidente ; mais ce qui déplut le plus à Don⁴ Abbondio fut de devoir admettre⁵, au vu de certaines attitudes⁶, que c'était lui qu'on attendait. Car dès qu'il⁷ était apparu, les deux hommes

¹ « *i due descritti* » : la traduction littérale « les deux décrits », très impropre et incorrecte, n'a pas été acceptée, pas plus que « les deux êtres », « les deux créatures », ou que le faux-sens « les deux figures ». « Les deux personnes » ou « les deux personnages », deux traductions plus neutres, convenaient davantage.

² « *di sopra* » : l'auteur fait ici allusion à une description antérieure dans le texte. De graves impropriétés ont été fréquemment commises, « au-dessus » (souvent orthographié sans tiret), « avant ».

³ « *che i due ... stessero* » : l'usage du mode subjonctif est en italien induit par la nature hypothétique de la proposition subordonnée. Le subjonctif imparfait répond à la règle de la concordance des temps, le verbe de la proposition principale étant à un temps du passé « *era trappo evidente* ».

⁴ « *Don* » est un titre honorifique castillan qui ne s'emploie à l'origine (et encore de nos jours en espagnol) que devant un prénom. C'est un dérivé du bas-latin *dominus*, qui signifie « seigneur ». Il fut utilisé au Moyen-Age pour les nobles les plus importants (les « riches-hommes ») de Castille et d'Aragon, avant d'être employé pour tous les nobles à l'époque moderne. Avec la mainmise de la monarchie espagnole sur le sud de la péninsule italienne à partir du XVI^e siècle, l'usage du Don se répandit en Italie. Vers le XVI^e siècle, l'usage s'élargit aux religieux dans les péninsules ibériques et italiennes. Depuis le XIX^e siècle, le titre de *Don* est utilisé pour toute personne que l'on souhaite honorer. Il est également devenu un titre officiel des parrains de la mafia sicilienne, les *capofamiglia*. Ici il fallait le transposer en français à l'identique. La traduction « le père Abbondio » a été acceptée, mais pas « frère Abbondio », « frère » étant réservé aux membres des ordres réguliers.

⁵ « *accorgersi* » : ont été également acceptés : « fut de devoir se rendre à l'évidence que... », « fut de devoir se rendre compte que », « fut de devoir s'apercevoir que ».

⁶ « *da certi gesti* » : plusieurs autres solutions de traduction (eu égard à, étant donné ») ont été acceptées dès lors qu'elles permettaient de comprendre que ces gestes étaient à l'origine (« *da* ») des conclusions du prêtre. « *Gesti* » : « gestes », « comportements » ont également été acceptés.

⁷ « *al suo apparire* » : « dès qu'il était apparu, dès son apparition ». Ce groupe verbal idiomatique propose deux éléments intéressants à traduire. Le verbe substantivé, fréquent en italien, devait être transposé soit dans

s'étaient regardés dans les yeux, levant⁸ la tête dans un mouvement qui laissait comprendre que tous deux avaient tout à coup⁹ dit : c'est lui. Celui qui était assis à califourchon¹⁰ s'était levé, ramenant¹¹ sa jambe du côté de la route, l'autre s'était écarté¹² du mur et à présent tous¹³ deux avançaient dans sa direction. Don Abbondio¹⁴, tenant¹⁵ toujours son bréviaire ouvert devant lui, comme s'il lisait, forçait son regard vers le haut¹⁶ afin d'épier¹⁷ leurs mouvements et, voyant qu'ils venaient tout droit vers lui, il fut¹⁸ tout à coup assailli par¹⁹ mille pensées. Il se demanda immédiatement à la hâte si

sa forme conjuguée soit par le substantif correspondant au verbe. Les deux solutions ont été acceptées. Le groupe verbal introduit par la préposition « *al* » devait par ailleurs conduire le candidat à restituer l'immédiateté et la simultanéité. Un simple « lorsqu'il était apparu » ne suffisait pas.

⁸ « *alzando la testa* » : « levant la tête » est préférable à « en levant la tête » ; il s'agit ici de la forme du gérondif du verbe « *alzare* ». La traduction fréquente « en levant » était ici impropre pour deux raisons. Le gérondif français est indiqué pour exprimer la simultanéité de l'action du verbe de la principale et celui de la subordonnée. Or ici le verbe italien au gérondif précédé d'une virgule qui implique que ce n'est pas cette simultanéité qui prime mais la valeur descriptive que le gérondif italien prend souvent dans des descriptions comme celle-ci, correspondant alors à la valeur d'un participe présent français.

⁹ « *a un tratto* » : « tout d'un coup » souvent proposé est une impropreté courante familière. La traduction correcte est « tout à coup ».

¹⁰ « *a cavalcioni* » : cette expression signifie « à califourchon ». Elle fait partie d'une série d'expressions précisant une position (*bocconi* : sur le ventre, *supino* : sur le dos). La traduction « à cheval » n'a été acceptée que précisée par « sur le mur », le seul « à cheval » provoquant une ambiguïté d'autant plus indésirable que la racine du terme « *cavalcioni* » a en effet incité plusieurs candidats à s'enliser dans de graves contresens du type « celui qui était à cheval, tirant sa monture... ».

¹¹ « *tirando la sua gamba* » : « en tirant sa jambe » souvent proposé ajoutait au faux sens un effet cocasse, le personnage semblant alors tirer une jambe désolidarisée de son corps.

¹² « *s'era staccato dal muro* » : plusieurs propositions mal formulées et impropres ou inexacts ont été ici relevées, dont le mot à mot « détaché du mur » l'impropreté « décollé du mur », l'absurde « arraché du mur » le faux-sens « descendu du mur » ..

¹³ « Tous » a ici une valeur adjectivale et non adverbiale: il s'accorde donc.

¹⁴ La reprise du sujet par un simple « Lui » était bienvenue et a été acceptée.

¹⁵ Le gérondif italien est ici à traduire par un participe présent. Cf. note 8.

¹⁶ « *spingeva lo sguardo in su* » : « forçait son regard vers le haut ». Cette expression délicate à traduire a conduit à de nombreux mal-dits, très mal-dits, contresens et non-sens comme : « relevait ses yeux au-dessus », « porta son regard par dessus », « levait les yeux au ciel », « tendait le regard vers le haut ». Les traductions plus subtiles et correctes comme : « il regardait par-dessus son bréviaire », « levant les yeux par-dessus son livre », ont été acceptées.

¹⁷ « *ispiar* » : cette forme est un strict synonyme du verbe « *spiare* ». Il s'agit ici d'épier et non d'expier « *spiare* » en italien.

¹⁸ « *Il fut* » et non « il fût », forme du subjonctif imparfait souvent proposée à tort.

¹⁹ « assailli de », souvent proposé, est une incorrection. On est assailli par quelque chose.

entre ces *bravi*²⁰ et lui il y quelque moyen de quitter la route²¹, à main droite ou à main gauche ; mais il se souvint aussitôt que non. Il procéda à un rapide examen de conscience²², afin de vérifier s'il avait commis un péché contre quelque personnage puissant ou vindicatif²³, mais malgré son trouble, le témoin réconfortant²⁴ de sa conscience le rassurait quelque peu: les *bravi* cependant se rapprochaient en le regardant fixement²⁵. Il passa l'index et le majeur de sa²⁶ main droite dans son

²⁰ « **Bravi** » : ont été acceptées toutes les traductions respectant l'esprit de la définition synthétique proposée en note de texte dont le terme italien *bravi* mais également « sbires, soldats ». « Mercenaires » en revanche n'était pas adapté au contexte. Les *bravi* à la solde des petits seigneurs de campagne qui commandaient au destin de l'Italie aux XVI^e et XVII^e siècles. Hommes de main des seigneurs locaux ils avaient la tâche de garantir dans la contrée de leur maître que son pouvoir était respecté. Leur renommée est liée au roman *I pramessi sposi* dans lequel l'auteur fait une large description de ces sbires à la solde de Don Rodrigo et de l'Innominato.

²¹ « **qualche uscita di strada** » : « quelque moyen de quitter la route ». Cette expression était délicate à traduire. Plusieurs solutions parfois ingénieuses ont été acceptées dès lors qu'elles ne créaient pas de faux-sens ou d'ambiguïté par rapport à la situation. Les faux-sens non admis les plus fréquents : « quelque sortie de route » qui signifie autre chose en français et se dit d'une voiture qui quitte la chaussée ; « quelque échappatoire » qui est en français moins concret qu'abstrait, or ici le prêtre cherche une route de traverse pour échapper aux *bravi*. « Quelque raccourci » n'était pas le sens : il ne cherche pas à aller plus vite mais à bifurquer. Exemple de bonne traduction: « il se demanda si ... la route présentait quelque issue ».

²² « **fece un rapido esame** » : « examen de conscience ». L'ajout de « de conscience » s'impose pour comprendre de quel examen il s'agit. Le passage correspond aux courts instants d'introspection que le curé s'accorde avant d'être à proximité des soldats. « Il fit un rapide examen » souvent proposé dans les copies reste ambigu (examen de quoi) et incongru.

²³ « **vindicativo** » : le substantif « vindicatif » n'existe pas en français. Il était donc incorrect de traduire à l'identique « contre quelque vindicatif ». Vindicatif est en français un adjectif. Il fallait donc nécessairement introduire un substantif pour l'accompagner « quelque personne vindicative » par exemple, ou opter pour un synonyme comme « esprit vengeur ».

²⁴ « **consolante** » : l'adjectif « consolant » n'existe pas en français. Cette forme correspond à un participe présent qui ne peut être employé, comme certains candidats l'ont fait, comme un adjectif. Il convenait de le substituer par un adjectif synonyme : réconfortant, rassurant, consolateur.

²⁵ « **guardandolo fisso** » : si l'italien admet en effet la simple apposition de l'adjectif en attribution directe (« *guardandolo fisso* »), le français n'admet pas cet usage. Il y a dans ces cas d'apposition/attribution directe des adjectifs aux verbes deux solutions de traductions :

a/ il transforme comme ici quand cela est possible l'adjectif en adverbe: « en le regardant fixement »

b/ il conserve l'adjectif mais le sépare obligatoirement du verbe par une virgule: « *viene avanti ansioso* » : « il avance, anxieux ».

²⁶ « **l'indice e il media della mana sinistra** » : « l'index et le majeur de sa main gauche ». Lorsque le sujet du verbe de la proposition est le possesseur des éléments désignés, l'italien estimant qu'il n'y a pas d'ambiguïté sur le possesseur, supprime la forme complète du possessif (« *della sua mano sinistra* ») et la remplace de manière idiomatique par un simple article défini (« *della mano sinistra* »). Le français n'autorise pas cette forme elliptique du possessif. Il faut donc rétablir impérativement le possessif dans la traduction.

col, comme pour le rajuster ; et²⁷, tout en faisant glisser ses doigts autour de son cou, il tournait la tête vers l'arrière, tordant sa bouche et regardant du coin de l'œil le plus loin possible, afin de voir si quelqu'un arrivait ; mais il ne vit personne. [...]

Il hâta le pas, récita un verset en élevant la voix, se composa un visage empreint de toute la quiétude et de toute l'hilarité dont il fut capable, fit tous les efforts possibles pour préparer un sourire ; quand il se trouva face aux deux gentilshommes il se dit intérieurement: nous y sommes ; et il s'arrêta net²⁸.

« Monsieur le Curé », dit l'un des deux hommes en le regardant droit dans les yeux.

« Que puis-je pour votre service ? », répondit aussitôt don Abbondio en levant ses yeux de son livre qui resta posé grand-ouvert dans ses mains comme sur un lutrin. [...]

« Vous avez²⁹ l'intention de marier demain Renzo Tramaglino et Lucia Mondella ! »

Alessandro Manzoni, *I promessi sposi*³⁰, 1842

²⁷ « e » : « et » ou « alors », la valeur du « e » italien après virgule ayant très souvent une valeur ajoutée par rapport à une simple coordination. On peut dans ces cas traduire la conjonction « e » par alors, mais, d'ailleurs, ensuite ... selon les contextes.

²⁸ « *su due piedi* », l'expression idiomatique ne devait pas être traduite mot à mot. L'expression « sur deux pieds » existe en effet en français, mais elle signifie « debout » alors qu'en italien il signifie « brusquement », « brutalement ».

²⁹ « *Lei ha* » : il s'agit de la forme de politesse que de bien trop nombreux candidats ont pris pour une simple forme de féminin et traduit par « elle a l'intention », s'enlisant ainsi dans un grave contresens syntaxique.

³⁰ *Le titre* a été à tort presque systématiquement omis ou mal traduit par les candidats. Il fallait, selon la convention admise, reporter comme certains l'ont fait à juste titre le titre du roman en titre de texte. L'absence de titre a donc été sanctionnée. Si la traduction était proposée, c'est le célèbre titre français du roman d'Alessandro Manzoni, *Les fiancés*, qui était attendu. Les traductions maladroites ou littérales ont donc été elles aussi sanctionnées (Exemples de titres erronés: *Les promis*, *Les futurs époux*).

VERSION LATINE

Rapport présenté par Rémy Poignault

Traduction

Me voyant ainsi prisonnier, je décidai de mettre fin à mes jours par pendaison. J'avais déjà attaché ma ceinture au bois du lit que j'avais dressé contre la cloison et j'étais en train de passer mon cou dans le nœud, quand la porte s'ouvre et Eumolpe entre en compagnie de Giton, me ramenant alors du terme fatal à la lumière. Giton surtout, que la douleur rendait sauvage jusqu'à la rage, lance un cri, me pousse des deux mains et me fait tomber sur le lit : « Tu te trompes, dit-il, Encolpe, si tu penses pouvoir avoir le bonheur de mourir avant moi. J'ai commencé le premier ; j'ai cherché une épée dans la demeure d'Ascylte. Si je ne t'avais pas retrouvé, j'aurais péri en me jetant dans un précipice. Et, pour que tu saches que la mort n'est pas loin pour ceux qui la cherchent, regarde à ton tour le spectacle que tu as voulu que je regarde ». À ces mots, il arrache un rasoir au domestique d'Eumolpe, s'en frappe la gorge par deux fois et s'écroule à nos pieds. Frappé d'épouvante, je pousse un cri et, l'ayant suivi dans sa chute, je cherche à m'ouvrir par le même fer un chemin vers la mort. Mais Giton n'avait pas été blessé par l'ombre d'une égratignure et, moi, je ne ressentais aucune douleur. En effet, c'est un rasoir sans tranchant et émoussé dans le but de donner aux jeunes esclaves apprentis l'assurance du barbier qui garnissait l'étui. Et c'est pour cette raison que le domestique n'avait pas été effrayé lors du vol de ce fer et qu'Eumolpe n'avait pas interrompu ce suicide de comédie.

Tandis que se joue ce drame entre amants, l'aubergiste survient avec une partie de notre maigre repas, et, après avoir contemplé le très ignoble spectacle que nous donnions ainsi vautrés, « Je vous le demande, dit-il, êtes-vous des ivrognes, des esclaves fugitifs, ou les deux à la fois ? Qui donc a mis en l'air ce plumard, et que signifie un tel branle-bas à la sauvette ? Nom de Dieu, c'est pour ne pas payer le loyer de la chambre que vous vouliez vous échapper de nuit dans la foule. Mais ça ne se passera pas comme ça. Car je vous aurai bientôt montré que cet immeuble n'appartient pas à une veuve, mais à Marcus Mannicius ».

Pétrone, *Satyricon*, 94-95

VERSION D'OCCITAN-LANGUE D'OC

Rapport présenté par Guy LATRY et Claude MAURON

Traduction des textes donnés en version (les candidats devaient obligatoirement traduire les deux textes).

La maison de Van Gogh à Arles, qui se trouvait sur la place Lamartine, entre le chemin qui va à la gare et la route de Tarascon, n'existe plus : elle a été démolie par les bombardements de 1944. Je me rappelle être allé la voir souvent et avoir visité la chambre dont l'artiste avait couvert les murs de tournesols éblouissants, lorsque je résidais à Arles et que je faisais campagne dans la presse pour que la municipalité donnât le nom de Van Gogh à une rue... Ma proposition fut longtemps rejetée au motif que les Arlésiens ignoraient à peu près tout de ce peintre, bien que sa renommée fût déjà universelle, et trouvaient le nom bizarre, comme s'ils n'avaient pas eu, depuis bien des années, une « rue Van Ens »¹. Les quelques-uns qui l'avaient connu, bien peu nombreux, se souvenaient seulement d'un pauvre détraqué qui un jour, dans un accès de fièvre délirante, se coupa une oreille et qui vécut, je ne sais combien de temps, la tête enveloppée de bandages.

Mon vœu finit par être exaucé : il y a une rue Van Gogh à Arles.

Marius JOUVEAU, « Van Gogh e Arle »,
revue *Fe*, mars-avril 1947.

Ma vie, je l'ai passée sur les chemins, disait parfois le vieux Cavalier aux enfants qui l'écoutaient, pendant que les châtaignes marquées d'une entaille au couteau craquetaient en cuisant sous les cendres. Le pas de ma monture m'a fait connaître ainsi que nous avons un pays aussi grand que notre désir, et, voyez-vous, mes enfants, il ne faut pas croire que le désir de terre se tarisse avec la vieillesse, nul désir ne se tarit jamais, ce sont les forces qui s'épuisent, c'est pourquoi je vous parle cette nuit pour vous dire de prendre cheval et chemin, je n'ai réussi, moi, à atteindre aucune limite de notre pays, encore moins à l'entourer d'une possession ferme du regard. Peut-être irez-vous, pour votre part, plus loin en besogne, n'ayez pas peur si les culs-cousus et les pisse-froid se moquent de vous, vous finirez bien, à force de pluie, de grand vent, de saisons et d'années, à vous en emparer, du patrimoine, une fortune de désirs...

Robert LAFONT, *La Festa I,*
Lo Cavalier de Març, 1983, p. 447.

¹ Ingénieur hollandais qui participa à l'assèchement des marais d'Arles au XVII^e siècle.

VERSION POLONAISE

Rapport présenté par Kinga Siatkowska-Callebat

Traduction

Le sacrifice

Des nappes tâchées, des traces de cigarettes tout autour des petites assiettes qui reposaient sur la table de réunion de l'Olympe, des serviettes usagées et des fleurs fanées dans les vases en cristal, ainsi qu'une carte sans variété de plats et un choix médiocre de vins : tout cela témoignait déjà d'une crise profonde dans l'univers des dieux qui, eux-mêmes, ne venaient plus ou quittaient les débats sans y être autorisés, consumaient les offrandes divines de manière peu esthétique (et en dépit de toute règle), dormaient à table ou laissaient échapper de leurs corps des bruits sonores. Le destin du monde fuyait d'entre leurs mains.

Zeus, plus que de coutume, rencontrait Hermès en tête à tête.

« Cette fin du monde était prévisible, dit Zeus à Hermès, nous ne sommes pas immortels, *hélas !*¹, mais la tournure que cela prend est répréhensible dans sa forme et révoltante. Nous ne laisserons rien derrière nous, pas même un bon souvenir. Or tout, de notre temps, n'était pas mauvais ; il faut trouver un remède » poursuivit Zeus à Hermès.

C'est alors qu'Hermès conseilla de choisir l'un des dieux pour l'offrir en sacrifice et le faire immoler par les mains des humains. Il s'agissait d'un petit sophisme. Après tout, c'est une forme d'animation pratiquée par nombre de religions. Jusqu'à présent cela n'avait pas réussi, mais l'on pourrait essayer une fois encore ; un peu comme si Dieu faisait irruption dans un cours de philosophie, même si celui-ci était assuré par un professeur athée. Après tout, nous ne risquons plus rien. Le voile qui sépare le monde surnaturel et terrestre est percé depuis longtemps déjà.

Étrangement, Dionysos donna facilement son accord pour prendre le risque, à titre expérimental, d'endosser le rôle de la victime. Il expliqua que la vie avait depuis quelques temps déjà perdu pour lui tout son charme et son sens, et qu'en outre il souffrait de migraines et d'une dépendance à l'alcool qui le gênait dans l'exercice de ses fonctions. Toute cette affaire paraissait facile et indolore ; et c'est ainsi qu'elle fut en effet réglée.

Mais était-elle effectivement indolore ? Zeus en doutait un peu.

« Alors, dis-moi comment cela s'est passé au juste, demanda-il à Hermès.

- Tout s'est déroulé sans contrainte ni scènes désagréables ou triviales.

- Est-ce que Dionysos a souffert ? demanda naïvement Zeus.

- Il a non seulement souffert, mais il a pleuré. Et il en a pris Dieu à témoin. »

Zbigniew Herbert, *Le roi des fourmis*

Rapport

L'épreuve de version polonaise portait, cette année, sur l'extrait d'un recueil de nouvelles : « Le roi des fourmis » (*Król mrówek*) de Zbigniew Herbert, un poète polonais du XX^e siècle. Les copies des candidats qui ont présenté cette épreuve montrent une bonne maîtrise du polonais, mais révèlent quelques maladresses en français. Une seule copie présente une version élégante et soignée (17/20), les autres, s'échelonnant de 8/20 à 13/20, contiennent des fautes de style, d'orthographe (les noms des dieux antiques s'écrivent différemment en polonais et en français, ce que tous les candidats ne semblaient pas savoir), voire de grammaire. Par ailleurs, il ne faut pas oublier que chaque langue a ses propres conventions de ponctuation (s'agissant notamment de la façon de noter un dialogue). Le passage d'une langue à l'autre nécessite donc l'utilisation des conventions appropriées et non une transcription littérale de l'original.

¹ En français dans le texte (NdT).

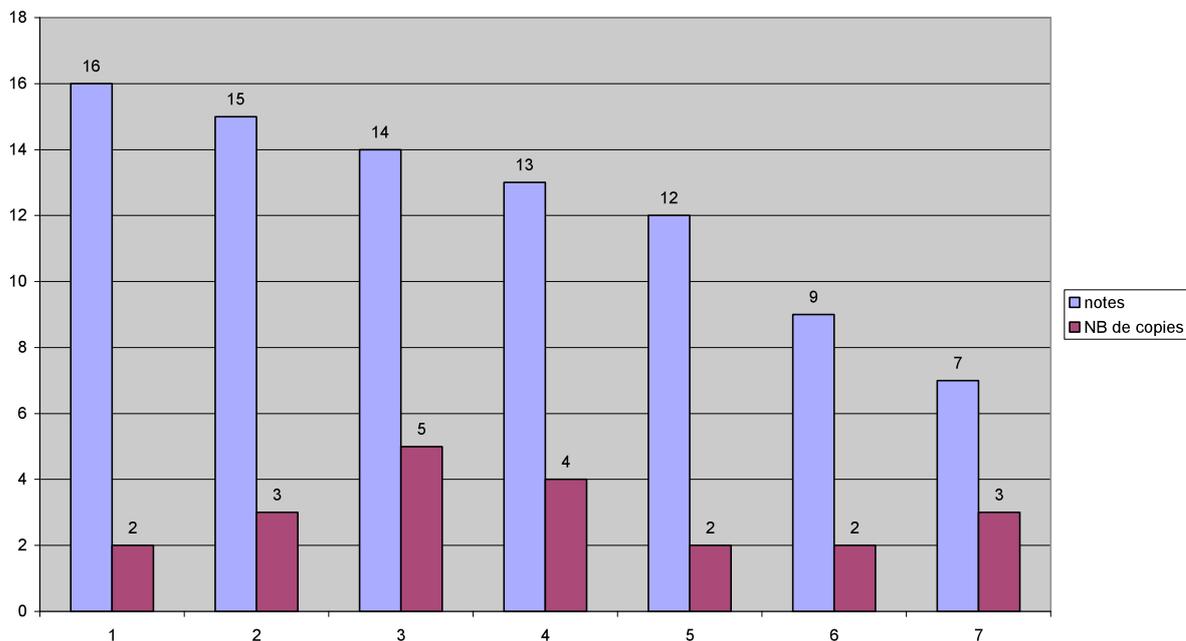
VERSION PORUGAISE

Rapport présenté par Rosa Maria FREJAVILLE et Adriana Florent COELHO

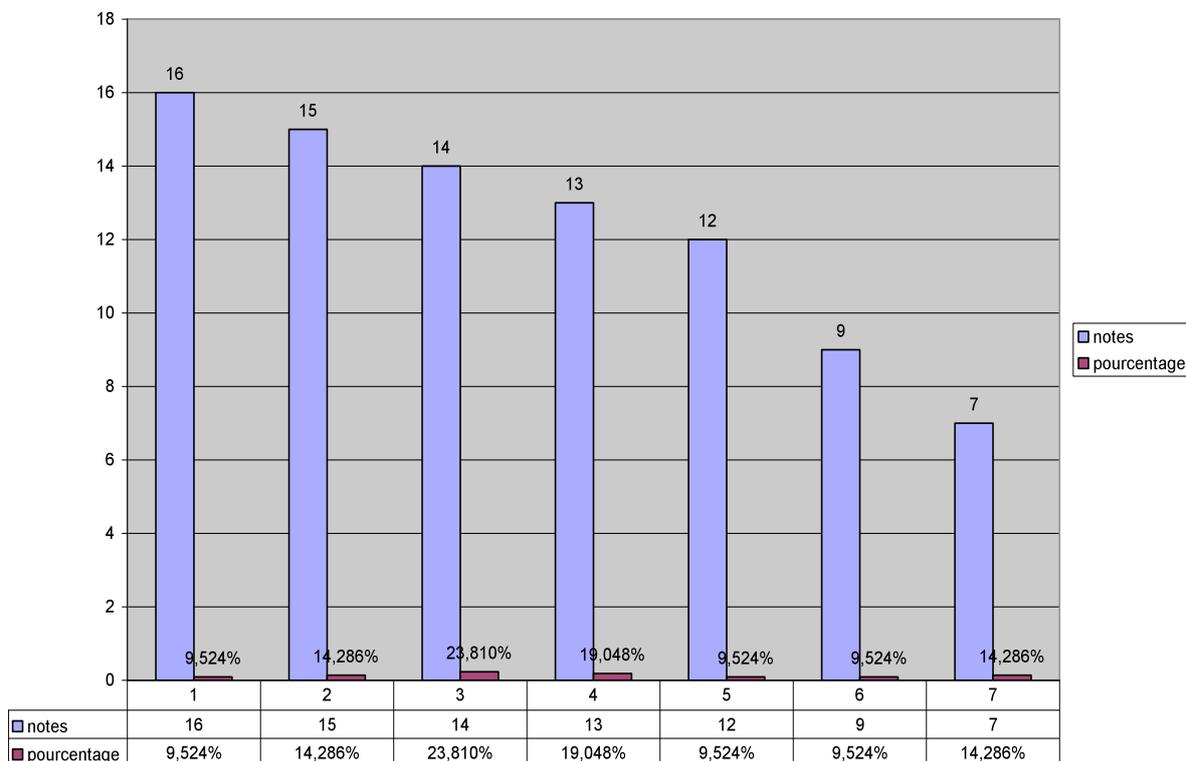
Remarques liminaires

Vingt et une copies ont été corrigées, la répartition des notes étant la suivante :

GRAH 1



La moyenne générale est de 12,47, légèrement inférieure à celle de l'année précédente.



Environ 76% des copies obtiennent une note supérieure à la moyenne et environ 53 % des copies obtiennent une note de 12 à 14.

Ces résultats montrent que les candidats qui choisissent l'épreuve de langue portugaise maîtrisent assez bien la langue. Cependant, et encore plus que les précédents concours, la langue française est souvent malmenée et rendue avec beaucoup de maladresses aussi bien au niveau lexicologique que morphosyntaxique et sémantique. Les incohérences les plus frappantes se trouvent dans l'utilisation inadéquate des temps verbaux et les fautes d'orthographe et de syntaxe. Nous rappelons que l'exercice de version demande aux candidats, futurs enseignants de français dans l'enseignement secondaire, une parfaite maîtrise de la langue française. C'est pourquoi ces maladresses doivent être particulièrement sanctionnées. Dans l'extrait proposé, les difficultés étaient essentiellement lexicologiques et sémantico-syntaxiques.

Le passage à traduire était extrait du roman *Dom Casmurro*, septième roman du célèbre écrivain brésilien J. M. Machado de Assis, publié pour la première fois en 1899. Ce roman fait partie d'une trilogie dont les deux autres romans sont *Mémoires posthumes de Brás Cubas* et *Le Philosophe ou le chien, Quincas Borbas*. Les trois romans ont été traduits et publiés par les éditions Métaillé.

Dans la postface du roman, la traductrice Anne Marie Quint retrace son histoire :

Dom Casmurro se présente comme une autobiographie. Aux approches de la soixantaine, un homme entreprend de reconstituer son passé. Avant Proust, il part à la recherche du temps perdu, mais avec une minutie tatillonne qui tient de l'idée fixe. Que signifie donc ce surnom, qui constitue le titre du livre ? Le narrateur nous l'explique dès le premier chapitre, ce qui en souligne l'importance. La traduction proposée, Monsieur du Bourru, ne rend qu'imparfaitement compte de l'impression de repli sur soi, d'aspect sombre et taciturne, qui suggère l'adjectif *casmurro*, ironiquement précédé de *Dom*, réservé en portugais aux nobles et aux personnages importants. Mais le sens véritable de l'expression ne peut être véritablement saisi qu'à la fin du livre, lorsqu'on a vu comment la vie transformait le jeune Bentinho, puis l'avocat Santiago, en ce personnage d'apparence bourru qu'est le narrateur.

Un élément est frappant dans la structure du roman : la période qui précède le mariage de Bentinho occupe plus de deux tiers de l'ensemble. Autrement dit, c'est le temps de l'adolescence qui prime tout pour le narrateur. C'est là qu'il importe de n'omettre aucun détail significatif, d'analyser à fond le comportement de Capitou [sa femme], les pensées de Bentinho, mais aussi la personnalité des adultes qui entourent les jeunes gens, les influencent et les expliquent. C'est pour l'auteur-narrateur l'occasion de broser une série de portraits pleins d'humour, de se livrer à de malicieuses réflexions personnelles, dont le lecteur est appelé à être le témoin et le complice¹.

Technique de la traduction

La plupart des versions n'étaient pas éloignées du texte. Les candidats ont globalement fait une traduction fidèle au texte de départ. La traduction doit respecter et la forme et le sens profond du texte, sans, toutefois, produire une simple traduction littérale. Dans certaines copies les appels dirigés au lecteur par l'auteur-narrateur ainsi que le discours direct n'ont pas toujours été bien rendus. Par exemple, des phrases simples telles que « Sabes que alguma vez a fiz cochilar um pouco. » (traduit par « tu sais que quelquefois je l'ai fait se balader un peu », « tu sais que quelquefois je l'ai fait un peu vaciller », « tu sais que parfois j'aime bien la taquiner un peu », « tu sais que quelque fois je la fis osciller un peu », « tu sais que des fois je l'ai fait travailler un peu », « tu sais qu'une fois je l'ai un peu distraite » ont posé des problèmes aux candidats. D'autres structures, apparemment assez évidentes à traduire, ont également posé problème. Par exemple : « -Eu ? Ouço

¹ Machado de Assis, J.M., *Dom Casmurro et les yeux de ressac*, traduit du portugais par Anne-Marie Quint, Paris : Métaillé, p. 332-333.

perfeitamente.» traduit par « Moi ? J'entends parfaitement », « J'écoute parfaitement », « Je vous entend parfaitement ». Et encore la phrase “- Qual, Sírius, Capitu. Há vinte anos que eu falei de Sírius.” traduite par “Comment ça Sirius. Il y a vingt-ans que je n'ai pas parlé de Sirius”, et “Allons Sirius, Capitu. C'était il y a vingt ans que je parlais de Sirius ».

Fautes de traduction

Les fautes de traduction sont dues à des erreurs d'interprétation qui révèlent un manque de compétence culturelle et linguistique. Dans la plupart des copies les fautes de traduction sont de l'ordre de l'imprécision, du faux-sens, du contresens, du non sens ou de l'omission.

Des faux sens et des contresens ont surgi lorsque les candidats n'ont pas su traduire des expressions assez courantes, telles que « Quem foi o corretor ? » traduit par « Qui est au courant ? », « Tudo isto ? » traduit par « Tout est là ? » et « C'est tout ? ». D'autres énoncés traduits sont assez exemplaires : « confessou-me que estivera contando » rendu « elle me confia qu'elle avait compté en effet » ; « Uma noite perdeu-se em fitar o mar » traduit par « elle s'est perdue en fixant la mer » et « elle se perdit en regardant fixement la mer ».

Le titre « Dez libras esterlinas » a été traduit par « Dix livres d'or anglaises », « dix pences »

On notera finalement beaucoup d'imprécisions et d'omissions qui ont rendu le dialogue traduit entre Bentinho et Capitou opaque et incohérent.

Fautes de langue en français

Dans cette version ce sont les fautes d'orthographe, de temps verbaux, de morphologie verbale qui révèlent une maîtrise nettement insuffisante de la langue française écrite. En voici quelques exemples, parmi les plus frappants : « et il est restê », « se fit la plus discrète criature », « esterlines », « convertion », « capté le som », « libres sterlings »...

Nous avons constaté de nombreuses fautes de concordance de temps (« que j'ai eu été jaloux ») et de conjugaison (morphème de troisième personne appliquée à la première personne au passé simple, par exemple).

Conclusion

Pour bien traduire il est nécessaire que l'interprétation du texte de départ soit rigoureuse, que les structures de langue soient comprises et bien rendues dans la langue d'arrivée. Un traducteur doit faire la preuve de sa compétence linguistique, discursive et culturelle dans les deux langues en présence.

Cependant dans de nombreuses copies, les insuffisances dans la langue d'arrivée subsistent, alors même qu'il s'agit généralement de la langue maternelle des candidats. Pour ce qui est de la langue de départ, le portugais, les candidats ont eu quelques difficultés à rendre sens des dialogues dans le texte, malgré quelques étourderies largement décrites supra. Les candidats auront un grand intérêt à perfectionner la grammaire française et la méthodologie inhérente au travail de tout traducteur.

Traduction proposée

Nous reproduisons ci-dessous la traduction française d'Anne-Marie Quint.

Dix livres sterling

Quant aux économies d'argent proprement dites, je citerai un exemple, cela suffit. Ce fut justement à l'occasion d'une leçon d'astronomie, à la Plage de Gloria. Tu sais, lecteur, que je la faisais quelquefois somnoler un peu. Une nuit, elle s'absorba dans la contemplation de la mer, avec tant d'énergie et de concentration, que j'en fus jaloux.

-Tu ne m'écoutes pas, Capitou.

-Moi ? Mais si, je t'écoute.

-Qu'est-ce que je disais ?

-Tu...tu parlais de Sirius.

-Sirius ! Voyons, Capitou, il y a vingt minutes que j'ai fini de parler de Sirius.

-Tu parlais... tu parlais de Mars, reprit-elle hâtivement.

C'était bien de Mars, mais il était clair qu'elle avait retenu le son du mot, non le sens. Cela ne me fit pas sourire, et mon premier mouvement fut de quitter le salon ; Capitou, s'en rendant compte, devint la plus tendre des créatures, me prit la main, m'avoua qu'elle s'était absorbée dans des comptes, c'est-à-dire, qu'elle faisait des additions pour découvrir une petite somme d'argent qu'elle ne retrouvait pas. Il s'agissait d'une conversion de papier-monnaie en or. Au début, je crus que c'était un subterfuge pour me dérider, mais peu après, j'étais moi-même en train de calculer aussi, papier et crayon en main, cette fois, sur mon genou, et je trouvais la différence qu'elle cherchait.

-Mais qu'est-ce que c'est que ces livres ? demandai-je enfin.

Capitou me considéra en riant, et répliqua que c'était ma faute si elle trahissait le secret. Elle se leva, alla dans la chambre et revint avec dix livres sterling à la main ; c'était ce qui restait de l'argent que je lui donnais tous les mois pour les dépenses du ménage.

-Tout ça ?

-Ce n'est pas beaucoup, dix livres seulement ; c'est ce que ton avare de femme a pu mettre de côté en quelques mois, conclut-elle en faisant tinter l'or dans sa main.

-Qui t'a servi de courtier ?

-Ton ami Escobar.

-Comment se fait-il qu'il ne m'ait rien dit ?

-Cela ne date que d'aujourd'hui.

-Il est venu ici ?

-Peu de temps avant que tu n'arrives ; je ne te l'ai pas dit pour que tu ne te doutes de rien.

J'eus envie de dépenser le double de cet or dans quelque cadeau commémoratif, mais Capitou me retint. Au contraire, elle me consulta sur ce que nous ferions de ces livres.

-Elles sont à toi, répondis-je.

-Elles sont à nous, corrigea-t-elle.

-Eh bien, garde-les, toi.

Le lendemain, j'allai trouver Escobar au magasin et je me moquai de leur secret à tous deux. Escobar sourit et me dit qu'il était sur le point d'aller à mon bureau pour tout me raconter. Sa petite belle-sœur (il continuait à donner ce nom à Capitou) lui avait parlé de cela lors de notre dernière visite à Andaraï, et lui avait dit pourquoi elle voulait le secret.

-Quand j'ai raconté ça à Sanchinha, conclut-il, elle a été stupéfaite : « Comment fait Capitou pour économiser, alors que tout est si cher ? »-« Je ne sais pas, ma fille ; je sais qu'elle a mis de côté dix livres. »

-Tâche de lui apprendre à en faire autant.

-Je ne crois pas qu'elle y arrive ; Sanchinha n'est pas dépensière, mais elle n'est pas économe non plus ; ce que je lui donne lui suffit, mais c'est tout.

-Capitou est un ange ! dis-je, après quelques instants de réflexion.

Machado de Assis, Dom Casmurro et les yeux de ressac, traduit du portugais (Brésil) par Anne-Marie Quint, Editions Métailié : Paris, 2002, p 249-251

Orientations bibliographiques

1. Grammaire

- le *Larousse da conjugação*, de N. A. Freire (Porto Editora) ;
- la *Grammaire active du portugais*, de F. Carvalho Lopes et H. M. Longhi Farina (Le Livre de Poche, collection « Les Langues Modernes ») ; elle comporte exercices et corrigés ;
- le *Manuel de langue portugaise (Portugal – Brésil)*, de Paul Teyssier (Ed. Klincksieck) ; il s'agit d'une grammaire très complète, pour spécialistes, qui montre les différences entre le portugais du Portugal et le portugais du Brésil ;
- *Pratique du Portugais de A à Z*, de M. H. Araújo Carvalho et M. Boudoy (Hatier) ; comporte exercices variés et corrigés, ainsi qu'un fascicule, très utile, d'exercices avec les corrigés ;
- *Score – 100 tests faciles et rapides pour contrôler et améliorer votre portugais*, de Jorge Dias da Silva et Solange Parvaux (Presses Pocket, collection « Les langues pour tous ») ;

2. Vocabulaire

- *Du mot à la phrase – Vocabulaire portugais contemporain*, de A. Leitão-Heymann et M. d. C. Martins Pires (Ed. Ellipses) ; montre les différences entre le portugais du Portugal et le portugais du Brésil au niveau lexical ;
- *Du tac au tac portugais – Plus de 1500 phrases prêtes à l'emploi*, de Delphine Vanhove (Ed. Ellipses) ;

3. Méthodologie

- *Savoir lire – Oser traduire : Técnicas de tradução de francês*, de M. Elisabete Afonso, Alberto Guedes et Margarida Mouta ; entraînement progressif et méthodique à la traduction avec des exercices et quelques corrigés.

VERSION ROUMAINE

Rapport présenté par Gilles Bardy

Traduction

Qui peut être plus ravi qu'un écolier en vacances ?!... Je me rappelle, comme si c'était aujourd'hui, ce moment où le professeur m'avait fait appeler dans le salon d'attente et m'avait remis une lettre dont le cachet portait des initiales que je connaissais bien, avec une adresse écrite par une main que je connaissais bien elle aussi, celle de mon ami. Avec quels battements de cœur ouvris-je cette lettre !... L'on m'y annonçait que le cocher Constantin, un vieux et fidèle serviteur, était arrivé avec notre équipage pour m'emmener dans la propriété paternelle pendant le temps des vacances. La lettre était brève, mais elle était accompagnée de quelques pots de confiture, d'une boîte de loukoums, et de quelques pièces d'or pour les dépenses de la route. Dans son post-scriptum, mon père me disait de faire attention de ne pas m'enrhumer.

Ô douce et sainte jeunesse !... Si quelqu'un avait déposé à mes pieds tous les trésors du monde, je n'aurais pas été plus heureux qu'à la pensée de ce voyage que j'allais faire jusque chez moi, et de ces deux mois de vacances, deux longs mois, interminables et pleins de délices.

Les pots de confiture, le professeur me les a pris, et si, vu mon trouble d'alors, je ne me souviens pas de les lui avoir jamais donnés, il m'en a en tout cas remercié ! Quant aux loukoums, je sais exactement que je les ai avalés avec mes camarades. Et puis je me rappelle aussi comment le cocher Constantin est entré dans la pièce où je préparais ma malle, pour me demander :

– Vous êtes prêt, mon petit monsieur ?...

Et moi, de joie, je lui ai sauté autour du cou, et j'ai commencé à lui demander, avec la vitesse à laquelle tombent les gouttes d'eau dans une cascade, des nouvelles de mon père, de mon frère, de notre vieille Ilinca, de Balan, de la maison, du jardin, de tout, bref de toutes les choses qui avaient pu me passer par l'esprit lors de ma réception de la lettre, de telle sorte que le pauvre homme, se sentant quasiment étouffé et n'ayant aucun moyen de répondre à toutes mes questions une à une, me dit juste ces quelques mots :

– Ils vont bien, ils vont bien, mon petit monsieur... Ils vous attendent tous en bonne santé. Et Balan, lui, il est ici avec nous.

J'avoue que ces mots-là m'allèrent plus droit au cœur que tous les vers et discours oratoires que j'avais bien pu apprendre par cœur à l'école...

[...] À l'instant où je voulus grimper à l'intérieur de la voiture, je m'y retrouvai tout à coup en présence de Balan, qui, à son habitude, me plaqua ses deux pattes sur la poitrine, cherchant à toute force à me lécher le visage et fouettant de sa queue tous ceux qui s'étaient attroupés autour de moi pour les adieux. Dans la voiture, je mis Balan à droite à côté de moi, comme s'il s'était agi d'un vieil ami de la maison, et, tandis que nous parcourions les sinuosités des ruelles, j'avais l'impression d'être le plus grand personnage de la ville.

GANE Nicolae, *Le chien Balan*, in « *Convorbiri literare* », Iași, decembrie 1876.

(Proposition de traduction, par Gilles Bardy).

VERSION RUSSE

Rapport présenté par Sylvie Martin

Traduction

Le matin, Afanassi tendit sa pipe à Nikolai Ivanovitch. Mais le secrétaire, incommodé et frissonnant, marmonna :

- Tu peux la fumer. Moi, je n'ai pas le droit, les docteurs me l'interdisent... Et tout en enfilant son manteau de fourrure, il ajouta, comme en écho à un souvenir : C'est une bonne pipe, elle appartenait au docteur... un Allemand, j'ai oublié son nom.

Afanassi le remercia. Une fois seul, il se demanda tout d'abord ce qu'il allait faire de la pipe. [] Mais c'était un objet de noble, donc une bonne chose, et Afanassi se mit à la fumer, de la même façon qu'il finissait les jours de fête les restes d'un malaga écœurant qui lui donnait la nausée.

Et il se fit très vite à la pipe, tout comme il s'était fait à la flatterie, à l'ascenseur et au mensonge, tout comme, arrivé quarante ans auparavant de son village natal de Tchijovo, il s'était habitué à cette ville difficile qu'était Saint-Petersbourg. Il ne curait jamais sa pipe et la coquette donzelle s'était muée en dame accorte pour finir en mégère crasseuse. Elle ressemblait dans sa noirceur au sein d'une négresse et sa bague dorée couverte de vert-de-gris avait perdu tout éclat. Mais Afanassi l'aimait bien, sa pipe, et il en caressait avec sollicitude le bois tiédi lorsqu'il la fumait, le soir, sur le perron de l'entrée de service. Ses dents de cheval, jaunies, entraient tendrement dans la petite marque creusée sur le tuyau.

Mais la pipe était promise à bien d'autres épreuves. Certes, Afanassi ne rêvait ni des victoires de l'empire, ni d'un poste de premier secrétaire, ni des formes splendides de frivoles créatures ; il était bien trop vieux et bien trop sage pour cela. Mais son coeur était inquiet : Afanassi redoutait de perdre ce qu'il possédait. [...] Nevachéine était devenu nerveux ces derniers mois ; il le rudoyait sans raison, contrôlait ses menues dépenses, il buvait et lui cherchait querelle, en un mot, il trouvait tous les moyens de rendre la vie impossible à son vieux serviteur. Afanassi se rendait compte à quelques paroles prononcées négligemment que le secrétaire se vengeait sur lui des humiliations qu'il endurait. Il savait aussi que ce dernier était en butte aux vexations de son chef, un dignitaire très haut placé. A force de réfléchir le soir en fumant sa pipe sur le perron, il en venait à la conclusion que le dignitaire était sans doute lui aussi victime des avanies que lui infligeait tsar. Mais, faute de parvenir à comprendre qui pouvait bien persécuter le tsar, il abandonnait la profondeur de ses méditations pour céder de nouveau à la crainte que Nevachéine, victime d'une nouvelle humiliation, ne finisse par le chasser de la place.

Ilya Ehrenbourg, *Les treize pipes*

VERSION TCHEQUE

Rapport présenté par Dagmar HOBZOVA

Traduction

Mojmír Klánský : Exil

Le printemps arriva et Hazdera était toujours en vie.

Seulement il était raide et éteint comme s'il venait de se réveiller d'une hibernation. Mais il était en vie.

Et il continuait à attendre. Patiemment. Sans grand intérêt pour ce qui se passait autour de lui.

Le printemps s'annonçait déjà à la mi-mars. Le soleil s'est mis brusquement à chauffer – un soleil d'été dans un paysage dénudé qui a eu à peine le temps de former les bourgeons d'une nouvelle vie. La neige a disparu en trois jours. Seulement ici et là, à l'ombre où les rayons ne parvenaient pas, il restait une couche glacée et sale.

Hazdera passait des heures à rester sur le banc devant la maison, exposait aux rayons de soleil ses bras déformés, écoutait le bruissement d'eau dans les rigoles et le clapotis incessant des gouttes d'eau tombant des branches des arbres qui entouraient sa solitude, et il attendait. Il n'a fait que changer l'endroit de son attente.

Lojza arriva avec la nouvelle que Modracek ne quittait plus son lit depuis l'hiver. Il ne sortait même plus devant sa maison. Après une pneumonie, une dizaine d'autres maladies s'était déclaré dans son corps affaibli.

- Tiens, dit Hazdera. Lui aussi. Je n'imaginai pas que cela puisse arriver. Il se portait pourtant tout à fait bien la dernière fois qu'il était là. Eh bien, rien à faire, tous, nous nous en allons petit à petit. Moi aussi. Tu vois, je ne suis qu'une loque. C'est à peine si j'arrive à me traîner jusqu'aux poules. Rien ne m'intéresse plus.

Nous avons vécu pas mal de choses, plus que les autres. Ils se peut que nous ne devrions plus être là. Dans ce monde, nous n'avons pas de place. Nous ne faisons que de gêner.

Hazdera s'était mis à parler à haute voix non seulement avec des bêtes mais aussi lorsqu'il se trouvait seul.

Parfois même il priait. Notre père qui es aux cieux, que ton nom soit sanctifié. Que ton règne vienne. Que ta volonté soit faite sur la terre comme au ciel.

Il se préparait.

Il n'était pas pieux. Dans sa vie, il n'avait pas le temps de réfléchir sur Dieu. Et il n'avait jamais trop compté sur lui. En plus, il n'aimait pas des curés. Le jour de Noël et le samedi de Pâques seulement, il attela les chevaux à la carriole, leurs avait mis un harnais de fête et amena sa femme endimanchée à l'église de Kolinec. Lui même est allé à l'auberge. Là, il l'attendait.

Il faisait cela parce qu'il avait un beau cheval et une belle femme bien faite et aussi parce qu'à Kolinec il retrouvait ses amis et apprenait pas mal de nouvelles.

Tel était son rapport avec Dieu.

Aujourd'hui cependant, il priait. Il pensait qu'il partirait bientôt et le *Notre père* en faisait partie.

Mais il ne partait pas.

(*Mojmír Klánský* : **Exil**, Samizdat 1974)

RAPPORTS D'ORAL

EXPLICATION FRANÇAISE :

L'EXPLICATION DE TEXTE

Rapport présenté par Yves CHASTAGNARET

Les Capes et Cafep de Lettres modernes ont connu, cette année, leur dernière session dans leur configuration ancienne. Néanmoins, les modifications prévues ne changent pas ce que fut dès leur origine leur mission : vérifier que les candidats qui s'y présentent possèdent réellement les qualités plurielles, tant culturelles que pédagogiques, que l'on est en droit d'attendre d'un futur professeur de lettres. Or dans cette perspective, il est évident que l'épreuve de l'explication de texte demeure par ses multiples virtualités, la pierre angulaire de l'édifice. Elle permet, en effet, au jury d'apprécier la manière dont ces derniers appréhendent, pendant un temps de préparation certes contraignant dans la mesure où il comprend l'étude de la question de grammaire mais stimulant sur le plan intellectuel, un texte qu'ils ont délibérément choisi, dans lequel ils se sont, pour ainsi dire, engagés et dont ils doivent dégager de la manière la plus claire et la plus sobre possible les enjeux, l'organisation, les qualités intrinsèques. Par rapport à ces exigences, la session 2010 n'a pas révélé de surprises majeures. Beaucoup de postulants ont en effet prouvé, comme les années précédentes, qu'ils maîtrisaient les outils élémentaires de l'analyse littéraire, le vocabulaire approprié à cet exercice et avaient de solides qualités pédagogiques. En revanche, certains, en dépit de leur bonne volonté, n'ont manifestement pas mesuré ce que représentait objectivement une épreuve de concours, les capacités qu'il convenait de mobiliser pendant ce moment exceptionnel de leurs études et les méthodes qui devaient être préalablement acquises pour satisfaire à ses impératifs. C'est pour éviter que ces erreurs d'appréciation souvent dommageables ne se reproduisent que nous invitons les futurs candidats à lire attentivement ce rapport mais aussi ceux des années précédentes qui contiennent des enseignements fort importants qu'il leur conviendra de croiser avec les observations fournies par la session qui vient de s'achever. A ce propos, que les différentes commissions d'explication de texte reçoivent l'expression de ma gratitude pour l'aide précieuse qu'elles m'ont apportée : ce rapport est le fruit de leur réflexion et de leurs suggestions.

Le choix du texte

Il s'agit d'une étape déterminante de l'épreuve. Sans doute convient-il de le souligner avec plus de vigueur encore que dans les rapports des années précédentes dans la mesure où, précisément, les recommandations qui avaient été faites par leurs auteurs n'ont pas toujours été suivies.

Rappelons d'abord que les candidats ont le choix entre deux textes d'époque et de genre différents, du XVI^e au XX^e siècle, avec une nouveauté importante à compter de l'oral de la session 2011 : le jury aura la possibilité de les interroger sur François Villon. Ce qui semble troubler certains d'entre eux -qui relève pourtant de la nature même de l'épreuve : explication d'un texte de littérature française-, ce sont les dimensions des textes proposés. Ils peuvent se trouver en présence d'un sonnet ou de vingt-cinq à trente lignes d'un passage de prose. Naturellement, le choix ne doit pas se faire en fonction de la longueur car ces limites ne sont pas strictes : un extrait d'une pièce de théâtre, en particulier, peut excéder la taille d'un texte

de prose pour des raisons de cohérence. Ces considérations ne rendent pas pour autant l'obstacle infranchissable. Les candidats doivent savoir en effet que, dans l'esprit du jury, les sujets proposés présentent tous deux un grand intérêt et sont de difficulté équivalente. Par ailleurs, il est évident qu'un candidat au Capes ou au Cafep doit être prêt à affronter tous les genres de situations. Le jury ne manifeste aucune préférence pour tel ou tel type de sujet, d'auteur, de siècle, et n'a aucune idée préconçue. En revanche, il est très attentif à la manière dont les candidats savent mobiliser leurs connaissances, sans aucun a priori. Il entend par cette expression la propension qu'ont certains d'entre eux à se précipiter sur des textes qu'ils estiment connus parce qu'ils ont abordé au cours de leurs études l'ouvrage dont ils ont été extraits ou ont réalisé sur cet ouvrage une explication « marquante ». Souvent, même dans ces cas-là, il observe de graves carences en ce qui concerne la contextualisation. Parcourir un roman ne signifie pas nécessairement qu'on le connaisse de manière personnelle, intime, ce que seul permet un programme obstiné de révision des grands textes du patrimoine littéraire pendant l'année de préparation et les années précédentes. Il ne convient pas davantage de choisir l'originalité et le « déracinement » à tout prix. Une œuvre totalement inconnue d'un candidat présente quelques risques, à moins, bien sûr, qu'il ne s'astreigne pendant son temps de préparation à un travail méthodique -parfois probant- de lecture des pages qui précèdent ou suivent l'extrait qu'il a retenu. Ce choix est affaire –le dira-t-on assez ?– de conscience et de confiance en soi. En aucun cas, les candidats ne doivent livrer comme excuse au jury pour expliquer leurs déficiences, voire leurs défaillances, ce que l'on entend trop souvent au cours des explications, à savoir qu'« ils ont lu ce livre il y a très longtemps » : comment peuvent-ils croire sérieusement que le jury accepte sans sourciller cette thèse qui n'est souvent qu'un cache-misère ?

Lorsqu'on cherche à tirer des conclusions précises de la session 2010, force est de constater que lorsqu'un texte classique est inclus dans le choix, il est bien souvent écarté. Ainsi le théâtre de Racine, de Corneille et les *Fables* de La Fontaine ont été fréquemment repoussés. Lorsqu'elles ont été retenues, l'étude des pièces précitées a attesté que certains candidats avaient une connaissance superficielle des intrigues sur lesquelles elles reposaient. Molière, sans doute plus attrayant, d'un accès en apparence plus aisé, a eu généralement plus de succès, mais là encore les carences en ce qui concerne la contextualisation ont été patentées. La poésie lyrique a été amplement choisie mais a donné lieu pour des raisons sur lesquelles nous reviendrons à des explications parfois maladroites. Le roman paraît donc avoir la faveur des candidats. En réalité, les choses se présentent de manière beaucoup plus complexe. En effet, face à une page de roman et à un sonnet, c'est bien souvent le sonnet qui a été choisi. Cette pratique ne fut pas toujours heureuse car certains, privilégiant les considérations de longueur et la prétendue absence de contexte, se sont parfois jetés à l'aventure dans ce type d'explication.

D'une manière générale, dès que le texte paraît touffu ou d'un abord déconcertant, il est prudemment évité. Naturellement, ces critères d'appréciation ne sont pas satisfaisants. C'est pourquoi il convient de rappeler une règle simple : on ne doit retenir que les auteurs les plus certains, c'est-à-dire ceux qui présentent objectivement le moins de difficultés.

La préparation

Il importe d'abord de rappeler que la préparation de l'oral du Capes et du Cafep n'est pas l'affaire des six mois qui précèdent l'épreuve mais de toutes les études supérieures, qu'elle nécessite, bien sûr, une assistance régulière aux cours spécifiques mais aussi un programme varié de lectures d'œuvres intégrales sur plusieurs mois, voire plusieurs années. Il faut ensuite

souligner que la préparation proprement dite, le jour de l'épreuve d'oral, comporte non seulement une étude précise du texte, de sa structure, de ses enjeux mais inclut également un entraînement rigoureux à la lecture. Trop de candidats s'imaginent qu'ils pourront l'improviser devant le jury. Or, sur certains textes particulièrement exigeants -les poèmes en particulier- il faut penser aux problèmes de rythme, de tempo dès la préparation, repérer les accents, les coupes, les liaisons, de façon non seulement à les commenter mais également à les mettre en valeur par une lecture précise, attentive, intelligente. Les candidats auraient sans doute intérêt à lire à voix basse, pendant le temps de préparation, le texte qu'ils ont choisi pour s'assurer qu'ils en maîtrisent la diction.

Le second point sur lequel le jury voudrait attirer leur attention concerne les problèmes lexicaux. De nombreux candidats ne semblent pas mettre à profit leur temps de préparation pour essayer d'éclairer les termes présents dans certains textes ardues à l'aide des usuels qui sont à leur disposition ou font un mésusage regrettable de ces instruments de travail essentiels. Trop souvent on consulte le dictionnaire mais, au lieu de s'en servir pour choisir la signification pertinente, on livre tous les sens possibles d'un mot ou d'une expression, ou l'on relève un sens arbitraire et erroné. Par ailleurs, souvent les textes des XVI^e et XVII^e siècles sont délaissés en raison des difficultés de langue et de syntaxe. Pour pallier cette appréhension, il faut que les candidats se servent impérativement des notes et du glossaire qui leur sont fournis dans leurs éditions. Le jury est fréquemment amené au cours de l'explication à pratiquer avec eux cette investigation dont ils semblent alors découvrir l'opportunité. Il ne faut pas avoir peur, pendant l'explication, de reprendre et de citer les notes que propose l'édition elle-même.

Le choix de la méthode -étude au fil du texte, commentaire organisé ou lecture analytique- est laissé à l'appréciation du candidat qui doit néanmoins l'annoncer d'emblée et s'y tenir. Dans tous les cas, l'analyse doit être attentive au détail et progressive, ce qui rend, évidemment, le choix de l'étude linéaire beaucoup plus sûr.

Le temps de parole

Il n'est pas nécessaire que les candidats remplissent le temps qui leur est imparti comme on remplit un broc... Densité n'est pas synonyme de bourrage. Seul compte l'intérêt que présente une analyse bien menée, exposée avec clarté et intelligence. En tout état de cause, le jury ne saurait admettre le moindre dépassement du temps réglementaire. Il est même sage de rester un peu en deçà pour une raison évidente : plus l'explication est longue, moins il reste de temps pour l'entretien, donc pour gagner par d'utiles rectifications des points précieux. Mais la tentation inverse, fréquemment observée, est tout aussi regrettable : commenter « Le Pont Mirabeau » en douze minutes ou l'incipit de *L'Éducation sentimentale* en quinze relève de l'inconscience... ou de l'incompétence. Pour corriger ce type de difficultés, les candidats doivent essayer au cours de leur préparation de se récapituler leurs notes, de se chronométrer ou, du moins, d'estimer quel laps de temps requerra une partie significative de leur exposé : l'analyse d'un passage descriptif par exemple qui, en dépit de son intérêt certain dans l'économie du texte, ne saurait se faire au prix d'un déséquilibre flagrant dans la prestation. Ils doivent se souvenir que la conclusion ne saurait être bâclée.

L'introduction

Elle doit être sobre et précise. Alors qu'ils ont à traiter un extrait de vingt-cinq à trente lignes, il n'est pas nécessaire que les candidats remontent à l'archéologie du genre dont cet extrait

relève, à la préhistoire de la littérature en quelque sorte. Trop souvent le jury doit endurer, en guise d'introduction, de longues digressions sur le contexte de la création, le mouvement (parfois les mouvements !) dans lequel elle s'insère. Ne doivent figurer dans l'introduction que les éléments de connaissance minimale de l'œuvre elle-même, susceptibles de servir à l'explication. Il faut proscrire les introductions démesurées, notamment sur les textes courts.

La lecture

Il convient de répéter que la lecture d'un texte littéraire, surtout dans une épreuve de concours, est un exercice essentiel qui permet aux candidats comme au jury d'entrer de plain-pied dans l'explication avant même, pour ainsi dire, qu'elle ait commencé. Cette lecture doit être posée, parfaitement audible, ni trop lente, ni trop rapide et, surtout, appropriée à la nature du texte. En effet, lorsque ce dernier est très bien lu, l'explication est présumée d'une certaine qualité. Cela suppose d'abord que la diction soit expressive. Sur ce plan-là, on ne saurait, naturellement, établir de différence entre les genres, mais il est nécessaire de rappeler qu'un texte de poésie ne peut être lu sans tenir compte du rythme ni de la musicalité, comme un texte de prose. Au besoin il ne faut pas hésiter à reprendre sa lecture et à la corriger de manière à tenir compte de la métrique, des élisions, des diérèses... Ainsi, dans un contexte d'octosyllabes le vers 10 de la fable de La Fontaine « Le petit Poisson et le Pêcheur » doit se prononcer de la manière suivante : « Mettons-l(e) en notre gibecière » (l'*e* atone final est normalement éliidé au XVII^e siècle devant une voyelle). Le théâtre n'est pas épargné. Une candidate a lu de manière monocorde un extrait de la scène 16 de l'acte III du *Mariage de Figaro*, ce qui est d'autant plus regrettable que les didascalies, particulièrement expressives, lui suggéraient le ton qu'il convenait de conférer aux propos véhéments de Marceline. D'une manière générale, beaucoup de candidats prouvent devant le jury qu'ils n'ont pas pris la peine de lire au moins une fois à voix basse, pendant la préparation, le texte qu'ils ont retenu. Cette imprévoyance a des conséquences tout à fait fâcheuses, qui gâtent d'emblée l'impression laissée par la prestation : confusion des lettres, liaisons inopportunes, reprises fréquentes et pénibles qui rompent le rythme. Certains paraissent même avoir des difficultés de déchiffrement. Rappelons quelques principes simples : on doit lire les noms des personnages et les didascalies dans les textes de théâtre ; on doit être particulièrement vigilant en ce qui concerne les textes savants, comme ceux du XVI^e siècle : la langue de Rabelais a été fréquemment martyrisée, de manière parfois insupportable. Dans ce cas-là, plusieurs lectures très attentives et critiques doivent être pratiquées pendant le temps de préparation jusqu'à ce que l'on ait conscience d'avoir élucidé les plus petites difficultés de diction. Pour un texte des XV^e et XVI^e siècles, la seule différence pratique avec la lecture moderne est que la diphtongue « oi » se prononce « oué ». Cela requiert seulement un peu d'entraînement.

L'introduction à l'explication proprement dite

Les candidats ont tendance à distinguer à l'intérieur des textes qui leur sont proposés des mouvements. Or ils les traitent bien souvent comme des parties ; ils ne montrent pas suffisamment comment s'opèrent d'un mouvement à l'autre une progression, une modification. Un texte -est-il besoin de le rappeler?- forme un ensemble dynamique, organique. Précisons que, quels que soient la méthode retenue, le vocabulaire employé, il est nécessaire de faire apparaître chaque fois que cela est possible sa structure. Cette exigence n'est en aucun cas une formalité : elle doit, au contraire, guider l'élaboration de la problématique.

La problématique et le projet de lecture

A propos de cette partie de l'épreuve, il convient d'insister sur le fait qu'il est fortement déconseillé de plaquer sur l'objet de l'étude une problématique qui, par définition... n'en est alors plus une. Beaucoup de candidats croient se tirer d'affaire en apposant sur *le* texte qu'ils ont choisi des connaissances générales et vagues, qu'ils ont comme en réserve, sur l'auteur et sa poétique. Cela se fait trop souvent au détriment de la spécificité de l'extrait. Une problématique doit se construire patiemment et avec détermination. Elle ne souffre aucune imprécision. Elle doit correspondre à ce qui ressort en propre du texte car ce texte n'a pas été donné au hasard. Il faut se défier de ces sortes de panonceaux qui sont comme des étiquettes, des « marques de fabrique » appliquées arbitrairement sur un type d'écriture comme des grilles obligées d'interprétation. Ainsi il ne convient pas de faire des courants un projet absolu de lecture, comme on l'entend trop souvent. Il est carrément déconseillé de proposer comme origine possible de l'acte de création un hypothétique croisement de divers courants : ce projet scabreux nécessiterait à tout le moins de la part des candidats une rigueur conceptuelle qu'ils sont loin d'avoir tous au même niveau. Sans doute certains d'entre eux, bien intentionnés, font-ils un mauvais usage des notices sur les auteurs et sur les œuvres qu'ils peuvent trouver dans les usuels qui sont à leur disposition pendant leur préparation: quoique généralement fort utiles, elles sont parfois trop synthétiques pour satisfaire à l'analyse d'un texte qui, à l'intérieur même de l'ouvrage dont il a été extrait, possède sa singularité. Il importe de prendre en considération le fait qu'un texte peut être illustratif d'un courant précis mais qu'il peut, tout aussi bien, s'inscrire en faux par rapport à lui, déroger, avoir son histoire propre, son positionnement en quelque sorte. Cela aussi relève de l'histoire du courant, de son évolution, bien plus intéressantes que toutes les définitions sèches et théoriques que l'on peut en donner de manière hâtive. Il faut enfin que le candidat, dès la présentation de son projet de lecture, donne au jury l'assurance qu'il a clairement conscience qu'on ne traite pas d'un sonnet de Ronsard comme d'un texte de Michel Leiris, en dépit des qualités éminentes de ce dernier. Il paraît utile de rappeler que le sonnet était considéré par ceux qui, au XVI^e siècle, le pratiquaient comme un objet d'art unique, pourvu d'une certaine ampleur et d'une certaine solennité. A cause de cette spécificité, il convient de le prendre au sérieux comme étant à chaque fois une production singulière et précieuse aux yeux du poète lui-même, ce qui signifie concrètement que c'est devant ce type d'écriture particulièrement qu'il convient d'adopter une attitude prudente et mesurée plutôt que de plaquer sur elle ce que l'on a pu prélever au vol dans des articles, des « résumés » pas toujours appropriés au contexte de la création, de repérer éventuellement les phénomènes de démarquage plutôt que ceux d'obédience par rapport à la norme. Naturellement, il est conseillé de bien connaître, de sentir les différentes manifestations du pétrarquisme dans la poésie française du XVI^e siècle, mais il est maladroit de faire de cette référence un objet de dévotion dogmatique. Il est encore plus choquant de traiter de ces problèmes d'influences dans une langue relâchée, fort peu adaptée au sujet, ce qui nous amène tout naturellement aux problèmes concrets soulevés par l'explication elle-même.

L'explication

Les remarques que soulève cette partie de l'épreuve sont si nombreuses et si variées qu'il convient de les répertorier, pour plus de commodité, sous la forme de deux rubriques : le contenu et l'expression.

En ce qui concerne le contenu, deux cas se présentent : soit les candidats manquent de méthode, soit leur connaissance des œuvres, de leurs auteurs, des siècles auxquels elles

appartiennent est insuffisante. Lorsque ces deux types de carences se retrouvent dans une même prestation, le résultat est généralement inquiétant.

Rappelons d'abord quelques principes élémentaires. Il ne faut pas relire phrase à phrase un texte après l'avoir organisé en parties ou en mouvements et avoir procédé à la lecture d'ensemble. L'impression laissée par cette dernière, surtout si elle était pertinente et convaincante, se trouve alors brutalement gâchée, voire annihilée. De surcroît, en poésie relire vers par vers interdit souvent de remarquer rejets et enjambements. Il convient ensuite au cours de l'explication elle-même de rester proche de la forme même du texte. Un texte est un « tissu », il est constitué d'un entrelacs de mots, c'est-à-dire de relations logiques, explicites ou implicites. Les candidats doivent donc adapter leur explication -« expliquer » signifie étymologiquement « déployer », « dérouler »- à la nature même du texte qui n'est jamais innocent, banal. Concrètement, ils doivent être très attentifs au choix des mots que l'auteur emploie car ces mots ont leur nécessité. Ils doivent élucider le sens littéral du texte avant de songer à un sens second, notamment métatextuel. En un mot, ils ne doivent pas surinterpréter (cette surinterprétation peut devenir fâcheuse, comme le fut la référence à Lovecraft lors de l'analyse d'un portrait chez Balzac) mais considérer qu'une description d'une chambre d'hôtel, par exemple, est d'abord à prendre comme une... description avant d'être considérée comme un dispositif métapoétique. Naturellement, il est fortement conseillé de s'interroger, à propos de l'extrait en prose ou du poème que l'on a retenu, à la fois sur sa fonction référentielle et sur son pouvoir évocatoire, mais il faut le faire avec méthode et en ne négligeant jamais cette *double* nécessité. Par ailleurs, les candidats paraissent avoir quelque difficulté à cerner les registres mis en œuvre. On ne peut donc que les inviter, à ce sujet, à se poser quelques questions simples, du type : quel est l'effet recherché ? Ils doivent être, d'une manière générale, attentifs à ce que Roland Barthes appelle « le feuilleté du sens », c'est-à-dire les jeux d'ironie, de sous-entendus, les problèmes de points de vue, les tons (est-il pertinent de voir un effet « comique » dans l'agonie d'Emma Bovary ?). « Littéraire » ne veut pas dire « littéral ». Il faut proscrire dans les remarques que l'on est amené à faire à la fois l'extrapolation et l'insignifiance, ce qui implique, répétons-le, un lourd et patient travail de préparation.

Cette rigueur doit conduire les candidats à bien calculer les différentes masses de leur explication qui est souvent déséquilibrée sans que le jury puisse discerner s'il s'agit d'une maladresse ou d'une ruse. Ils ne doivent pas isoler un mouvement du texte au détriment des autres dont ils pensent peut-être pouvoir ainsi éviter de pratiquer l'explication détaillée. Ils ne doivent jamais s'enfermer, s'abîmer dans une exégèse parfois courageuse d'un fragment du texte à étudier mais coûteuse en temps. Il est plus judicieux de privilégier, à l'intérieur d'un passage descriptif par exemple, certains axes de lecture que de vouloir « tout dire ».

Le second point sur lequel il convient d'insister, car il a causé de nombreux déboires aux candidats, concerne les connaissances proprement dites qu'ils sont censés mobiliser en vue de l'épreuve. Deux cas extrêmes se présentent : soit ils ignorent tout du vocabulaire requis pour traiter tel ou tel passage, soit ils plaquent arbitrairement sur lui une grille de lecture qui n'a manifestement aucun rapport avec ce qui est exigible et relève bien souvent d'une phraséologie non maîtrisée, d'un vague jargon techniciste de leur cru. Ainsi, le jury a pu noter l'abus qui était fait du mot « hypotypose » : est-il vraiment le terme approprié pour évoquer la méthode qu'applique Francis Ponge à la description de l'huître dans *Le Parti pris des choses* ? On ne saurait trop conseiller aux candidats de lire quelques ouvrages indispensables sur la mimésis, comme celui d'Alexandre Gefen dans lequel ils trouveront un vade-mecum bien utile pour une analyse fine des textes qui leur sont proposés au concours. Le jury a eu de la

peine à comprendre en quoi « l'hypotaxe était caractéristique de la poésie du XVII^e siècle ». Il avoue, à propos de La Fontaine, ignorer ce qu'est une « moralité postiche »... Trop de candidats emploient le mot « portrait » à la place de « tableau ». Parfois, c'est le manque de connaissance précise des grandes œuvres de la littérature qui crée de fâcheux ennuis. Ainsi, Charles Bovary a été très souvent qualifié de médecin de campagne alors qu'il n'est qu'un officier de santé, confusion regrettable en ce qui concerne la perception qu'Emma, son épouse, peut avoir de sa personnalité. A propos du supplice infligé au chevalier de La Barre, Voltaire a été présenté, dans l'article « Torture » du *Dictionnaire philosophique*, comme « usant de l'emphase au service de l'ironie ». Beaucoup de candidats paraissent ignorer l'usage, dans le vocabulaire critique, de termes simples et appropriés à certains contextes, tels que : « gravité, solennité, indignation ». On ne saurait trop insister sur la nécessité pour des candidats au Capes et au Cafep de fortifier leur culture biblique et mythologique : la légende du Minotaure est parfois méconnue, ce qui est particulièrement gênant pour l'explication de certains passages de *Phèdre*. Chez Montaigne, le mot « égocentrisme » a parfois été employé là où « ethnocentrisme » s'imposait. A propos d'un extrait des *Tragiques* d'Agrippa d'Aubigné, un candidat a évoqué, pour caractériser le fanatisme stigmatisé par le poète, l'« étroitesse d'esprit » des combattants, leur « manque d'altruisme » ; le « venin » des guerres civiles a été mis en relation avec l'adjectif « vénéneux » alors qu'il était question, quelques vers plus haut, de leur « poison ».

Néanmoins, c'est surtout sur le commentaire des textes poétiques qu'il paraît nécessaire d'attirer l'attention. Il faut rappeler que les vers ne sont pas assimilables à des ornements typographiques, ni à des lignes : le vers se singularise par un mètre, une répartition d'accents, des coupes et aussi une renégociation de la syntaxe par rapport à la prose et à l'expression grammaticale courante. La méconnaissance de cette spécificité a entraîné chez de nombreux candidats des difficultés regrettables d'élucidation de certaines constructions, surtout dans les cas d'antéposition des compléments. Il faut également être attentif aux sons, éviter leur interprétation gratuite ou abstraite. Il est indispensable de les réinvestir dans des matrices lexicales. En ce qui concerne les phénomènes d'enjambement et de rejet, le jury est en droit d'attendre de la part des candidats un vocabulaire beaucoup plus ferme qu'« expression coupée par le changement de vers » ou « le poète dépasse le bord du vers ». Notons encore quelques exemples d'expressions vraiment regrettables : « le vers est haché » ; « le poète a saccadé le rythme » ; « rythme hachuré » ; « surprésence de négations » ; « surplus d'enchâssement ». Certains candidats semblent ignorer l'existence du mot « quintil » (ou « cinquain »). Et nous ne parlerons pas de ceux qui choisissent la poésie sans jamais fournir la moindre remarque sur la forme des textes. Ils disposent pourtant, pendant leur année de préparation universitaire, d'excellents ouvrages de synthèse sur le genre, comme ceux de Jean-Louis Joubert, qui leur permettront de vérifier et d'affermir leurs connaissances.

De manière générale, les néologismes, les tics de langage abondent dans certaines prestations. Souvent ces défauts vont de pair avec la méconnaissance des termes employés par certains auteurs dont il convient -répétons-le- de chercher activement l'acception dans le dictionnaire au moment de la préparation. Ainsi, une candidate, à propos de l'incipit du *Roman comique* de Scarron, ignorait le sens précis du mot « emplâtre » dans lequel elle a vu une métaphore. On a pu entendre des mots ou expressions comme la « résultativité » de l'action, un « zoom » effectué par le narrateur, une atmosphère « imprimante », la passion « irrépréhensible » du chevalier Des Grieux pour Manon Lescaut, la « surréaction » de certains personnages, une dualité qui « transpire », la « concrétude », l'« éphémérité », la « perdition de repères », une « situation indélicate » ; l'« éloigneté », « l'inversement des équilibres »... Tartuffe a été présenté comme un « objecteur de conscience ». On ne relève plus les fautes de

grammaire : « une » exorde, « un » épitaphe, des échanges « pécuniers », « une » oxymore ». Le « ressenti » est omniprésent dans certains commentaires, à l'instar des expressions irritantes, bien dans l'air du temps : « ils sont seulement dans la parole, pas dans les actes » ; « être dans le rejet ». On ne compte plus dans certaines prestations les cuirs et les velours (« le sujet va *-t-ê*tre » ; « un vrai *-z-embouteillage* »). Certains candidats abusent des phrases nominales, tenant de manière curieuse, pendant une épreuve de concours, un discours qui ressemble à une suite de SMS. D'autres font preuve d'une désinvolture dont ils ne perçoivent sans doute pas l'étendue, ponctuant leur explication d'un geste las et d'innombrables « et cætera, et cætera » ou les agrémentant de formules telles que « si on gratte un petit peu » ; « les choses ne sont pas aussi dichotomiques qu'elles paraissent » ; « gradation progressive qui va continuer à s'augmenter ». Pour pallier ces insuffisances, ces incohérences, sans doute convient-il de rappeler aux candidats qu'ils doivent, de manière générale, donner plus de densité non seulement à leurs lectures mais à leur culture personnelle. Cela leur éviterait des tâtonnements, des hésitations, des palinodies bien regrettables. Ainsi le jury a été surpris d'entendre parler, à propos des pages consacrées à l'abbaye de Thélème dans *Gargantua*, de « satire des romans de chevalerie à l'aide de procédés comiques », de « trivialité des occupations », de « galanterie tout à fait humoristique et même un peu grivoise », d'« érudition gratuite mal employée ». Un candidat a cru pouvoir soutenir que *La Liberté guidant le Peuple* d'Eugène Delacroix était une œuvre de 1848. Est-il bien raisonnable de voir dans *Port-Royal* de Montherlant une dénonciation du nazisme et dans la figure de l'archevêque de Paris, Hardouin de Beaumont de Péréfixe, persécuteur des religieuses jansénistes, un être en tout point semblable par son caractère comique à Arnolphe, le barbon de *L'École des femmes* ? On frise ici le ridicule... Certains poèmes réclament une lecture fine, c'est-à-dire, avant tout, de bon sens, clairvoyante. Ainsi, dans celui de René Char, « Affres, détonation, silence », un candidat a voulu voir dans les pittoresques gorges d'Oppedette une image du Sinaï, puis s'est ravisé en suggérant qu'il pouvait s'agir d'une poitrine féminine ! Et il a cru bon d'ajouter, pour ponctuer cette explication fantaisiste, que « l'horizon des monstres » désignait « peut-être » les nazis. Pas « peut-être » : à coup sûr ! Encore fallait-il deviner, ce qui n'était pas très difficile, que Roger Bernard, au centre de l'évocation, était un camarade de combat du poète et un martyr de la Résistance.

Nous ne voudrions pas, néanmoins, conclure ces propos sur l'explication qui pourraient s'apparenter, à notre grand regret, à une forme de sottisier, sans donner la preuve aux futurs candidats que le jury a bien sûr des attentes mais qu'il n'a aucune idée préconçue sur les textes qu'il propose et qu'il est donc inutile de chercher à deviner ce qu'il « voudrait entendre à tout prix ». Ainsi, il a été amené à sanctionner fermement une analyse aberrante d'une fable pourtant sans grande difficulté de La Fontaine, « La Mort et le Bûcheron ». Il faut croire que la candidate s'était ingéniée à lui faciliter la tâche. Qu'on en juge plutôt : la « ramée » sous laquelle ploie le pauvre hère devenait dans son commentaire la ramure d'un cerf ; un rapport était établi à ce propos avec Baudelaire ! Les « pas pesants » étaient censés montrer que le malheureux s'enfonçait dans la terre ; l'expression « gagnait sa chaumine » signalait qu'enfin il tenait sa récompense. Les vers 10-12, révélateurs de sa triste condition, furent expédiés sous la forme de remarques laconiques : « tout est mélangé et s'accumule » et « l'alexandrin déborde »... sans aucun égard pour l'alternance entre l'alexandrin et l'octosyllabe. Inversement, le jury a été sensible au fait qu'un autre candidat, sur « Le Curé et le Mort », qui paraissait s'enfermer dans un type d'explication univoque et fragmentaire, considérant qu'il s'agissait d'une forme de « danse macabre », a bien voulu lui expliquer avec modestie et conviction ce qu'il entendait par ce rapprochement à première vue singulier : il est parvenu à montrer que la manière dont le fabuliste liait *in fine* le sort des deux protagonistes pouvait être interprétée comme une représentation de l'égalité des êtres humains devant la mort qui

révélaient des traits communs avec le type d'œuvre précité. Le reste de l'entretien, perçu de manière très positive par le candidat, a permis de rectifier de manière fort heureuse l'impression première en apportant les compléments indispensables. L'essentiel est donc, pour les candidats, de faire en sorte que leur explication ne débouche pas sur une conclusion péremptoire, difficilement admissible, et de ne pas se montrer rigides lors de l'entretien qui suit, partie intégrante de l'épreuve.

La conclusion

Elle ne doit être ni tautologique, ni statique. Il ne faut surtout pas répéter ce qui a été dit dans l'introduction, donc se donner le temps pendant la préparation de la bâtir et, à la fin de l'explication, de l'exposer. Elle peut être synthétique ou mettre en exergue un point particulièrement saillant de la réflexion qui vient d'être conduite. Elle peut être également ouverte, c'est-à-dire se terminer par une question ou un questionnement que suggère de toute évidence le texte retenu. En aucun cas, elle ne doit être artificielle, plaquée. Il faut à tout prix éviter les propos convenus et paresseux du type : « ce texte est très beau » ; « ce texte est très travaillé » ; « l'auteur utilise toutes les ressources du langage ». La référence à d'autres productions de l'auteur est naturellement permise mais elle est bien souvent superflue, maladroite et même parfois incongrue.

L'entretien

Il convient de rappeler aux candidats qu'ils participent, au Capes et au Cafep, à une épreuve d'évaluation et que, par conséquent, l'entretien doit permettre d'éviter tout raidissement dans une position défendue comme un fortin imprenable. Ce qui compte, c'est ce qu'a entendu *in fine* le jury. Tout peut donc être rectifié jusqu'à la fin de l'épreuve et il sera tenu le plus grand compte de la bonne volonté qu'ils mettront à reprendre et à corriger telle ou telle de leurs assertions manifestement indéfendable. Il faut donc éviter de lancer des formules artificielles qui sont, en fait, de mauvaises parades, telles que : « j'y pensais », « j'allais le dire ». Mais il est également déconseillé de paraître décontenancé par une question de bon sens et de se permettre des remarques telles que : « Pouvez-vous répéter votre question ? » ; « Je ne comprends pas ce que voulez dire ». Ne parlons pas de la désinvolture choquante qui, apparemment, n'est pas perçue comme telle par certains, qui consiste à dire : « Je passe le concours par hasard, pour voir ; je ne suis pas prêt ». Cela signifie concrètement que les candidats doivent conserver assez de calme, donc assez de force pour l'entretien, qu'ils doivent être à la fois humbles et sûrs d'eux. L'épreuve n'est pas terminée à la fin de la prestation grammaticale. Ils doivent être réceptifs aux sollicitations du jury, ne pas émettre en bredouillant une réponse désespérée par laquelle ils joueraient en quelque sorte leur va-tout, ni se claquemurer dans le mutisme. Répétons-le : le jury est, par nature, attentif, réceptif, ouvert au dialogue. Les candidats ont donc tout intérêt à coopérer, c'est-à-dire à répondre de manière rationnelle et bienveillante.

Ultimes conseils

On ne le dira jamais assez : l'épreuve d'explication française du Capes et du Cafep ne se prépare pas entre écrit et oral, mais durant toutes les études supérieures et peut-être même secondaires déjà, si l'on envisage avec clairvoyance et détermination l'entrée dans la profession. Les candidats sont donc invités à lire, à lire sans cesse, à bien lire en prenant consciencieusement des notes et aussi à se porter volontaires pour des explications de textes pendant tout le temps de leur formation universitaire. Le Capes et le Cafep de Lettres

modernes représentent des épreuves d'une grande rigueur et d'une grande honnêteté intellectuelle. Que les candidats constituent donc avec soin des fiches vraiment personnalisées pendant les mois de préparation au concours : ils acquerront ainsi des réflexes qui leur feront gagner un temps et une aisance précieux aussi bien le jour de l'épreuve que dans leur carrière d'enseignant au cours de laquelle ils devront savoir allier ces trois grandes vertus que sont la ténacité, le goût du travail bien fait et la modestie.

EXPLICATION FRANÇAISE : LA QUESTION DE GRAMMAIRE

Rapport présenté par Gérard PETIT

1. L'épreuve et ses enjeux

Le présent rapport est le dernier concernant la question de grammaire à l'oral dans sa configuration actuelle. À partir de 2011 l'épreuve changera de définition. Alors que son but initial était, par l'analyse d'une séquence de longueur variable, de permettre au candidat d'améliorer sa note d'explication de texte de trois points au plus, la question de grammaire à l'oral s'articulera désormais sur une étude synthétique portant sur une partie ou la totalité d'un texte. Elle fera l'objet d'une notation distincte de celle de l'explication de texte et sera partie intégrante de la note globale attribuée à la « leçon ». Les paragraphes qui suivent tirent des conclusions pour la session 2010. Ils dégagent également des éléments pertinents en vue d'une appréhension de l'épreuve dans sa configuration à venir.

La question de grammaire a été introduite dans l'oral d'explication française voici dix ans. Les rapports successifs du concours ont abondamment commenté sa justification et son déroulement. Toutefois, est-il encore nécessaire de rappeler qu'elle est une composante obligatoire de l'explication française ? Cette année encore, des candidats, fort heureusement rares, ont refusé de la traiter. Ils se sont vus demander de produire l'analyse à l'improviste, devant le jury. L'argument du manque de temps, invoqué par certains qui soit refusaient l'épreuve soit avaient rédigé leur étude à la hâte juste avant la reprise est proprement irrecevable. Le temps de préparation est calculé de sorte à inclure l'explication de texte et l'analyse grammaticale. Il en a été ainsi jusqu'à présent et il en sera de même dans les sessions à venir.

Certains candidats ne semblent pas avoir pris en compte l'enjeu notationnel de l'épreuve, et notamment le poids représenté par les points supplémentaires dans l'évaluation totale de leurs prestations. Précisons, si besoin était, que le succès à un concours se joue parfois à trois points près, voire moins. La nouvelle pondération accordée à la question de grammaire à l'oral devrait inciter les candidats à une plus grande vigilance.

Les attentes des jurys ne semblent pas non plus avoir toujours été perçues. L'enjeu immédiat de l'épreuve est d'exposer de manière synthétique et claire des remarques sur une séquence de longueur variable. Le choix de celle-ci n'est pas anodin. Soit elle illustre un cas canonique, soit un cas déviant, soit elle cumule les deux sur des constituants différents. Ceci suppose :

- que la structure lexico-syntaxique de la séquence ait été correctement identifiée ;
- que les acquis du candidat soient réels et maîtrisés ;
- que celui-ci sache présenter l'information en hiérarchisant les phénomènes selon leur degré de saillance et de pertinence ;
- qu'il dispose d'un esprit de synthèse montrant au jury qu'il a compris, par son traitement de la séquence, la pertinence grammaticale des phénomènes qu'elle instancie.

Lors de l'entretien, le jury est amené à solliciter le candidat. Il lui est demandé d'approfondir son analyse, ou encore de reconsidérer telle affirmation ponctuelle, et ce afin de vérifier avec lui la pertinence des propositions formulées. Cet échange exige de la part du candidat une double

réactivité : vis-à-vis de la séquence traitée mais aussi de l'analyse qui en a été proposée. Il doit donc adopter une posture de surplomb et de maîtrise (des connaissances et de soi). Défaut trop fréquemment observé, le candidat se laisse envahir par le doute. À une question sans conséquences apparentes, il semble déstabilisé et se lance dans des interprétations inappropriées, voire relevant de l'aberration (par exemple ne plus reconnaître un attribut du sujet et le qualifier de complément d'objet). Certains même ont parfois contredit une analyse exacte, à propos de laquelle la question du jury visait un simple complément d'information. Les sollicitations du jury ne doivent pas être considérées systématiquement comme des remises en cause. Le candidat doit pouvoir justifier ses analyses, expliquer pourquoi dans telle occurrence il identifie une relative, pourquoi celle-ci est adjectivale, pourquoi un adjectif relationnel modifié en intensité devient un qualificatif, etc.

L'enjeu implicite de la question de grammaire est de montrer comment l'analyse sur la langue et l'analyse littéraire peuvent se conforter l'une par l'autre, comment l'explication grammaticale peut concourir à la compréhension de la littéarité d'un texte, et inversement comment l'écriture négocie la grammaticalité pour accéder à une dimension littéraire. Toutefois, pour l'exposé, les deux dimensions (littéraire et grammaticale) doivent être clairement distinctes au profit de la seule analyse grammaticale.

2. Questions de méthode

Rappelons, même si c'est un truisme, que l'acquisition de savoirs théoriques - par des lectures suivies - et de compétences pratiques - par un entraînement régulier - constitue une étape primordiale. Il est donc capital de ne pas tabler sur l'intuition pour aborder l'épreuve, mais de consulter les grammaires de manière régulière et approfondie. Le rapport 2009 proposait une liste, à laquelle nous ajoutons *Pour enseigner la grammaire* de Roberte Tomassone (Delagrave, 2 volumes, dont un comportant deux cents textes analysés en fonction de leur représentativité grammaticale). Cet ouvrage comporte de nombreux tableaux synthétiques qui aident à la compréhension des phénomènes analysés. Son corpus le prédispose particulièrement à l'analyse littéraire.

Les grammaires ne sont pas dépositaires d'une vérité absolue sur la langue. Elles ne sont pas non plus toutes équivalentes. Elles divergent :

- par leur angle d'approche (p.ex. Le Goffic privilégie la phrase et ce dans une perspective massivement syntaxique, tandis que, Riegel, Pellat et Rioul embrassent un spectre plus vaste, incluant l'orthographe, la phonologie, la sémantique, la communication, etc.) ;
- mais aussi par la manière dont elles gèrent la description de la langue. Certains ouvrages présentent des analyses extrêmement solides sur certaines thématiques, mais restent moins précis ailleurs. D'où l'utilité d'en confronter plusieurs pour sa formation.

La grammaire n'est pas une science exacte : elle projette une grille d'analyse sur la langue, la difficulté consistant à intégrer à ce canevas la diversité des configurations observables dans des textes de haute densité littéraire.

Pour satisfaire à ces exigences, le candidat doit, durant son année, se constituer des fiches synthétiques et s'en imprégner. Elles lui permettront d'acquérir un socle de connaissances qu'il mobilisera rapidement et avec efficacité. Une faiblesse dans la maîtrise des notions, parfois les plus élémentaires, a encore été constatée, attestant de connaissances lacunaires ou bien mal assimilées (le candidat ne sait pas les appliquer). Trop souvent les candidats ont témoigné une forme de surprise devant l'énoncé qu'ils avaient à traiter, se montrant par ailleurs en difficulté pour problématiser la réflexion.

L'exposé du candidat ne peut excéder dix minutes. Il doit témoigner de savoirs (les connaissances acquises) et de savoir-faire (l'application de ces connaissances à une séquence de texte, leur organisation dans un exposé argumenté). La communication littéraire n'obéit pas aux mêmes règles que la communication courante. Pour cette raison, les séquences proposées à l'étude n'illustreront jamais les règles de grammaire comme le feraient des exemples *ad hoc*. C'est dans la gestion de ce différentiel que réside la capacité du candidat à construire son analyse, à repérer les phénomènes, à les rapporter à des règles de grammaire, à les situer relativement aux cas typiques qui les illustrent et à procéder dans toute la mesure du possible à une caractérisation univoque et pertinente. Bien que dans des proportions moins sensibles en 2010, les candidats n'ont pas toujours consacré une partie suffisante de leur temps de préparation (2h) à la compréhension de la séquence, à son traitement et à l'élaboration de l'analyse. Disposant d'un temps très limité, il était important de faire preuve de concision et de ne pas se perdre dans des descriptions superflues (voir plus bas). Si l'on a la conviction d'avoir épuisé son sujet en moins de temps, il n'est pas utile de chercher à combler les minutes restantes par des répétitions ou des compléments inutiles.

Davantage que l'année précédente, les jurys ont constaté des progrès dans l'organisation des études présentées. Une proportion plus importante s'appuyait sur un plan explicite. En règle générale le candidat adoptait une matrice à deux termes : (i) macrostructure ; (ii) microstructure. Si cette option constitue une avancée indéniable, elle n'en présente pas moins des limitations. D'abord parce que les notions de macrostructure et de microstructure n'ont été qu'exceptionnellement décrites lors des auditions. Ensuite parce que l'organisation de l'analyse en restait souvent à cette bipartition, les développements de détails révélant une méthodologie mal assurée, qui reposait elle-même sur des bases fragiles, voire défailtantes. En règle générale, rares ont été les analyses intégralement maîtrisées et homogènes dans leur démarche.

Très fréquemment, les candidats qui proposaient un plan explicite ont fondé leurs analyses sur des manipulations. Toutefois, un bon usage des tests exige qu'on ne déboîte pas ceux-ci à l'infini mais que l'on cible leur production en fonction d'un objectif concret, clairement énoncé au préalable. En effet, certains candidats se sont livrés à une multiplication des manipulations syntaxiques, commençant préférentiellement par celles dont ils voulaient montrer l'impropriété. Cette démarche, appliquée à la conjonction *si* (p.ex. dans une interrogative indirecte) a mis en lumière deux déficits majeurs :

- **a.** en fonction de l'unité traitée, le déroulé des tests (ne) peut (que) prendre des proportions exagérées et occuper l'ensemble des dix minutes imparties au traitement de la question ;
- **b.** l'objectif de la manipulation - sémantique ? syntaxique ? - tend à ne pas être toujours maîtrisé. Ainsi, toujours à propos de *si*, a-t-on pu entendre produire une batterie de manipulations qui entendaient explorer son statut syntaxique de conjonction, mais qui en réalité se perdaient dans l'écheveau de ses valeurs sémantiques.

Il existe un bon usage des tests. Il révèle les acquis du candidat en même temps que ses compétences méthodologiques et pédagogiques.

Qualitativement, les manipulations doivent être sélectionnées à bon escient. Il ne faut pas demander à la pronominalisation d'apporter la preuve absolue du caractère adjoint d'un circonstanciel. Ce n'est pas son objet, et ce n'est pas sur une telle exigence qu'elle se révélera pertinente. Pareillement, le test de la suppression n'apporte aucune indication sur la nature circonstancielle d'une séquence. Rappelons qu'un complément d'objet peut être supprimé sans que la phrase en soit pour autant agrammaticale. Inversement, la pronominalisation n'a été que rarement convoquée à bon escient pour l'identification du complément d'objet (nombre de candidats lui préfèrent encore la question *Quoi ?*).

Ces maladroites sont révélatrices de ce que les candidats ont une appréhension trop globale de la démonstration grammaticale, et plus généralement des phénomènes et faits grammaticaux. Les interrogations de grammaire ont mis régulièrement en lumière cette année que :

- **a.** nombre de candidats limitent leurs connaissances aux cas prototypiques (par exemple l'attribut se rencontre derrière le verbe *être*). Ils n'ont pas suffisamment conscience de l'existence de faits périphériques (l'attribut a été très difficilement identifié derrière le verbe *rester*, et encore moins derrière *demeurer*), ni de la possibilité de cas atypiques bien que répertoriés par les grammaires (verbes occasionnellement attributif : *avoir* dans *avoir les yeux bleus*, mais aussi *se découvrir* dans « les blancs se découvraient-ils du jour au lendemain plus blancs que jamais » [M.Duras, *Un barrage contre le Pacifique*]). La langue introduit fréquemment de la progression catégorielle là où précisément la grammaire identifie des catégories disjointes. Ainsi, si les candidats sont souvent capables d'identifier un présentatif (bien qu'ils soient parfois en difficulté pour l'analyser) leurs connaissances s'en tiennent généralement aux cas typiques et les empêchent d'en déceler dans des configurations inhabituelles : « Là ne se trouvaient pas les palais des Gouverneurs » (M.Duras, *Un barrage contre le Pacifique*). Dans le même registre, il convient de citer les relatives circonstancielles, régulièrement non (re)connues, et les relatives substantives, décelées péniblement malgré une sollicitation (active) du jury ;

- **b.** la gestion de phénomènes relevant centralement de la discontinuité a constitué un autre foyer de difficultés. Nombre de candidats se sont montrés incapables de traiter de phénomènes syntaxiques comme l'extraction ou encore les systèmes (corrélatifs, consécutifs, etc.). Il convient de remarquer pourtant que ces structures sont clairement identifiées et analysées dans les grammaires. Lors des auditions, l'extraction est régulièrement confondue avec la dislocation, les notions de phrase clivée et de pseudo-clivée restant pour leur part inconnues. Pareillement, les systèmes syntaxiques sont très mal maîtrisés. Ici n'est pas tant impliquée la reconnaissance du phénomène au sein d'un énoncé que plus simplement la connaissance de la notion elle-même (réminiscence vague pour certains candidats).

Pour clore ce développement, on déplorera les analyses dépourvues de méthode, encore trop nombreuses, et qui estiment qu'une séquence ne relève pas d'une organisation syntaxique mais se réduit à une concaténation linéaire de mots (écrasement de l'organisation syntaxique de la phrase). De ce fait l'étude se vide largement de sa substance au profit d'une identification hésitante et progressant au rythme de la linéarité (ce qui la conduit à achopper régulièrement sur les disruptions introduites par la ponctuation). Une telle approche, outre qu'elle révèle une mécompréhension du sens de l'épreuve, fourvoie le candidat dès lors qu'il s'agit de rendre compte de phénomènes tels ceux précités. Certaines occurrences de *que* en ont fourni, cette année encore, une illustration : « Ce qui est vrai, c'est qu'il a l'imagination tellement bridée que je crois qu'il n'en reviendra pas de sitôt » (Madame de Sévigné, lettre du 8 avril 1671). L'analyse linéaire trouve sa justification en microsyntaxe, à un niveau terminal, uniquement à l'intérieur de groupes préalablement identifiés aux plans macrosyntaxiques.

3. La maîtrise des notions et des termes

L'étude grammaticale est un exercice technique et scientifique. Pour cette raison, elle doit être énoncée dans une terminologie appropriée. Ici encore plusieurs remarques s'imposent :

- **a.** l'exposé doit être mené dans une perspective strictement grammaticale. Ceci implique donc de bannir les considérations stylistiques ainsi que la terminologie qui les exprime. Encore une fois cette année, le jury a constaté des analyses hors champ, trahies par l'emploi de termes inappropriés : *anacoluthie*, *métaphore*, *apostrophe*, *hypallage*, etc.

- **b.** la terminologie grammaticale est une entité moins stabilisée qu'on ne saurait le penser. Toutefois elle s'appuie sur un noyau minimal de termes bénéficiant d'un très large consensus (*nom*, *verbe*, *sujet*, *objet*...). Certains candidats utilisent dans leurs analyses des termes dont

l'origine théorique est marquée : *discordantiel / forclusif, percontative* (Damourette et Pichon, puis le Goffic pour *percontative*), *subduction* : Guillaume. Comme le rappelle le rapport de 2009, le jury est ouvert aux choix terminologiques, pour peu qu'ils soient argumentés et que le bien fondé d'une terminologie d'auteur soit justifié. Or l'expérience démontre que les candidats ignorent souvent les sources dont ils empruntent les concepts, mais encore la signification de ceux-ci dans leur appareil théorique d'origine ou de transit (quand ce n'est pas leur signification tout court, comme il est régulièrement constaté avec *discordantiel* et *forclusif*). Cet emploi irraisonné de la terminologie confère au discours du candidat un apprêt jargonnant. Il conduit également à des affirmations pour le moins audacieuses en l'absence de toute démonstration, ainsi celle selon laquelle un terme subduit serait vidé de son contenu. Outre que les critères de plénitude et de vacuité sémantiques ne sont jamais explicités, une telle proposition ne manquera pas de se voir contredite par des tests élémentaires. Si *avoir* dans *avoir peur* est vidé de son contenu, comment expliquer qu'il n'ait pas la même signification que *faire*, dans *faire peur*, dont on dit également qu'il est vidé de son contenu ?

- c. il convient dans toute la mesure du possible d'éviter l'emploi de termes approximatifs qui relèvent du langage courant. Ainsi, dans le vers « Afin que vif et mort ton corps ne soit que roses » (*Les Amours*, Ronsard), a-t-on pu entendre que (nous soulignons) la conjonction était suivie de deux adjectifs apposés (!) au substantif. Ou encore, que la réplique « J'ignore de quel crime on a pu me noircir » (*Britannicus*, Racine) comportait deux propositions emboîtées avec deux verbes accolés. Pareillement, sur le vers « Plonger dans vos beaux yeux comme dans un beau songe » (*Semper eadem*, Baudelaire), le candidat a relevé un complément circonstanciel de lieu en rapport avec le substantif. Est-il utile de rappeler que les jurys sont attentifs au respect de la terminologie grammaticale, et que celle-ci est le premier révélateur du degré de préparation du candidat (et peut-être même de l'importance qu'il accorde à la langue dans son futur métier de professeur) ?

- d. les confusions entre notions ou critères constituent un déficit trop souvent constaté. Certaines unités disposant d'un large spectre d'emplois favorisent particulièrement ce genre de maladroites si les connaissances ne sont pas fermement établies et les tests maîtrisés. Une nouvelle fois, l'exemple fourni par *que* (relatif, conjonctif, pronom interrogatif, exclamatif, béquille de subjonctif, substitut de préposition, constituant de négation restrictive, second élément de système corrélatif, consécutif, etc.) est révélateur. Fréquemment un candidat justifie la distinction entre la conjonction de subordination et le pronom relatif en considérant que la première n'occupe aucune fonction dans la phrase. Si tel était le cas, pourquoi cette unité serait-elle toujours utilisée ? *Que* conjonctif n'occupe aucune fonction syntaxique relativement au verbe de la subordonnée, néanmoins il fonctionne comme démarcateur syntaxique de la proposition. Une simple approche en terme de syntaxe permet de résoudre la difficulté : *que* relatif est COD, dispose d'un antécédent et est démarcateur de proposition. Si la position COD est déjà occupée dans la subordonnée, *que* ne peut pas être pronom relatif (une des règles fondamentales de la syntaxe française veut qu'un verbe transitif n'admette pas plus d'un COD, sauf s'ils sont coordonnés ou bien juxtaposés dans une énumération). Même conclusion s'il n'est pas possible d'opérer un pontage avec un antécédent dans la principale, sauf en cas de relative substantive, mais alors *que* apparaît en périphrase avec *ce*. La distinction entre *que* pronom relatif et *que* conjonction de subordination doit être en principe assimilée dès l'école primaire (CE2 pour être précis) ! Autre erreur plusieurs fois notée, la reconnaissance de *que* comme adverbe dans une interrogative (directe) : ainsi, un candidat a-t-il identifié dans « Que lui fait la charmille / Où l'oiseau chante à l'ombre » (*Monsieur Prudhomme*, Verlaine) un *que* adverbe interrogatif. Ajoutons enfin que la nature des relatives est difficilement maîtrisée par les candidats, entre adjective, substantive, périphrastique, prédicative. L'apposition pour sa part tend trop souvent à être convoquée de manière anarchique comme explication de tout phénomène de détachement, d'incidence ou de juxtaposition. Les périphrases verbales ne sont pas nécessairement reconnues, ou bien assimilées à des propositions infinitives. Plus généralement les propositions sont identifiées en fonction du nombre de verbes conjugués (!), démarche

préthéorique et intuitive qui rend invisibles les infinitives, etc. Les grammaires identifient pourtant toutes ces catégories à l'aide de critères discriminants ;

- e. des pans entiers de l'analyse grammaticale sont souvent ignorés, dès lors qu'ils s'éloignent de la représentation que les candidats se font de l'objet de la grammaire. Ainsi, il a été très difficile d'obtenir une analyse cohérente de la morphologie verbale (mode, temps, personne), mais aussi de la morphologie lexicale en général (dérivation, composition, conversion, troncation, siglaison, acronymie). Pareillement, la valeur sémantique des temps est trop souvent adossée aux stéréotypes diffusés par une forme de vulgate : l'imparfait est toujours analysé comme duratif et le passé simple comme ponctuel ! Les notions de premier et second plan sont rarement convoquées, l'aspect verbal n'est pas distingué selon qu'il ressortit à la base lexicale ou à la valeur du temps ;

- f. autre indice d'incertitude, la tendance à la néologie grammaticale. Bien qu'en retrait depuis quelques années, elle n'en reste pas moins présente. Pour ne prendre qu'un exemple, dans la séquence « la ville paraissait dans toute sa rougeur profonde » (*La modification*, Butor), le candidat a qualifié le groupe *dans toute sa rougeur profonde* successivement de groupe nominal adjectival et de complément adjectival.

Ces maladroites sont l'indice d'un plus grand déficit, mis à jour par les sollicitations du jury : hormis la classe des noms, des verbes et des adjectifs, les parties du discours semblent mal définies dans la conscience des candidats. D'où l'étiquetage fréquent des prépositions comme adverbess, le classement de certains déterminants indéfinis dans les adjectifs qualificatifs, l'ignorance à peu près totale avec laquelle sont abordés les adjectifs relationnels, l'incapacité de nombreux candidats à distinguer entre un emploi prépositionnel et un emploi adverbial. Certains présentatifs (*il y a, il est*) ne sont pas toujours identifiés, ou bien comme phrases ! Enfin, s'il était besoin de le rappeler, *mon, ton, son*, etc. ne sont pas des pronoms possessifs, mais des déterminants possessifs. Les deux catégories se voient confondues régulièrement au point de laisser planer un doute sur la compréhension chez le candidat de la classe des déterminants en général, et en particulier de celle des pronoms possessifs. L'incertitude et les lacunes notionnelles conduisent parfois à proposer simultanément de multiples caractérisations, généralement contradictoires et/ou erronées. Ainsi *quel* dans le vers de Racine précité « J'ignore de quel crime on a pu me noircir » a-t-il été successivement identifié par le même candidat comme : adverbe exclamatif, déterminant indéfini et pronom interrogatif, aucune de ces trois interprétations n'étant par ailleurs exacte. Un groupe prépositionnel situé en tête de phrase s'est vu identifié comme complément circonstanciel introduit par... un adverbe !

Il n'est donc pas surprenant de constater des flottements récurrents et plus ou moins marqués dans la description de la nature et de la fonction des unités et groupes. Les candidats témoignant de lacunes sur un des deux plans ont tendance à forcer la caractérisation par l'autre, même s'ils se fourvoient. Un candidat, ne reconnaissant pas une interrogative indirecte introduite par *qui*, s'en est tenu à la relative, tout en ignorant par ailleurs la différence entre adjectives et substantives. Toute identification doit procéder en deux temps : énoncer la nature de l'unité puis sa fonction, qu'il s'agisse de mots ou de groupes. Les deux approches sont récursives : après avoir identifié les groupes d'une phrase par leur nature, puis par leur fonction, on passe à celle de leurs constituants, toujours par nature et fonction. Toutefois, l'enjeu de l'épreuve ne se réduit pas à un simple étiquetage des constituants terminaux en nature et fonction. On n'insistera jamais assez sur la nécessité de remédier à ces déficits, surtout dans le cadre des nouvelles épreuves, fondées sur une question grammaticale de synthèse.

Si la constitution d'un socle de connaissances explicites est une étape indispensable, encore doit-on réfléchir également au positionnement théorique des ouvrages que l'on utilise. Une approche appuyée sur des catégorisations issues de la grammaire traditionnelle rend souvent l'analyse aveugle aux propriétés syntaxiques des constituants. Ainsi, comme les années précédentes, les compléments circonstanciels ont été identifiés par un étiquetage sémantique : circonstanciel de

temps, de lieu, et surtout circonstanciel de manière. Une telle analyse révèle plusieurs insuffisances :

- telle qu'elle est manipulée par les candidats, elle ne permet pas une représentation syntaxique valide de la phrase. Signe de ce travers, nombre de circonstanciels sont systématiquement rattachés au verbe (conformément à une tradition ancienne, d'inspiration logicienne), même s'ils sont adjoints. Ainsi un candidat a-t-il affirmé que dans la séquence « Sur l'étroit chambranle de la cheminée resplendissait une pendule à tête d'Hippocrate » (*Madame Bovary*, Flaubert), le circonstanciel de lieu initial était complément du verbe et ce malgré un positionnement en tête de phrase qui le lui interdit catégoriquement. Une attention accrue aux propriétés syntaxiques permet de rendre compte avec profit de comportements atypiques. La préposition *de* dans la réplique « N'ayez point de honte d'entendre dire vos vérités » (*Dom Juan*, Molière) peut être analysée comme introduisant un complément de nom, l'infinitif *entendre* n'étant pas en emploi verbal. Toutefois, il est beaucoup plus intéressant de remarquer que *honte* se construit aussi bien avec un complément (du nom) en *de* qu'avec une complétive (*la honte que l'on entende...*). Or, dans le contexte d'un nom prédicatif dénotant une émotion, un souhait, etc., l'infinitif commute avec la complétive (*le désir de partir / le désir qu'il parte*) et l'on remarque que la fonction de démarcateur de la préposition *de* est identique à celle de la conjonction *que* pour la complétive, même si la règle ne s'applique pas systématiquement (la préposition peut ne pas être *de* : *il demande qu'il parte / il demande à partir* ; le terme régissant peut ne pas être un nom : *je me souviens qu'il l'a fait / je me souviens de l'avoir fait*). Une telle analyse conforte l'hypothèse, déjà avancée en syntaxe, de l'existence de deux *de* en français ;

- l'étiquetage sémantique des compléments circonstanciels aboutit par ailleurs à la production d'inventaires *ad hoc* dont la pertinence grammaticale reste à démontrer (compléments circonstanciels de prix, de poids, de vitesse, etc.) tant ils sont hétérogènes, voire hétéroclites. Face aux difficultés de gestion d'un tel panorama, le candidat se réfugie souvent dans l'argument du complément circonstanciel de manière, *vademecum* de toutes les incertitudes grammaticales en matière de groupes prépositionnels.

Des remarques qui précèdent, deux conclusions peuvent être tirées. Il est extrêmement imprudent de négliger l'épreuve de grammaire à l'oral d'admission. Le niveau global observé chez les candidats, même s'il s'est amélioré, n'est pas encore satisfaisant. Il témoigne d'un déséquilibre important dans leur préparation tout au long de l'année. Second ordre de remarques, il convient d'ouvrir l'éventail de ses compétences et de l'étendre à l'identification des occurrences atypiques ou non centrales, mais aussi à des champs insuffisamment fréquentés. Le domaine de la grammaire s'est considérablement diversifié ces vingt dernières années (pour le constater il n'est qu'à comparer les éditions successives de la *Grammaire méthodique du français*, l'une des seules à connaître des mises à jour profondes), les connaissances des candidats ont tout à gagner à suivre cette évolution.

ÉPREUVE SUR DOSSIER

Rapport présenté par Sophie DAVID
et Didier POURQUIÉ

Le rapport de la session 2010 s'inscrit dans une lignée historique, celle qui fonde la reconnaissance et la place qu'occupe l'épreuve sur dossier dans le concours de recrutement des professeurs certifiés de lettres modernes. Inscrite depuis seize ans, cette épreuve présente la particularité de permettre aux candidats de commencer à articuler des savoirs savants à une réflexion d'ordre didactique. Sans qu'il soit encore question de compétences professionnelles, comme le mentionnent les rapports de 2003, 2005 et 2009, il est attendu des candidats qu'ils manifestent une « curiosité intellectuelle et culturelle » pour la discipline, « prémices de la réussite dans le rôle de professeur certifié de lettres »¹. Il ne s'agit donc pas de renier les démarches universitaires mais de les mettre au service d'une réflexion axée principalement vers la transmission de connaissances et de compétences.

Le présent rapport, comme les précédents, n'aura donc pour objectifs que de clarifier et de préciser la nature de cette épreuve, tout en donnant aux candidats des conseils et méthodes qui devraient leur permettre d'envisager avec sérieux mais aussi sérénité les différentes étapes les menant vers la réussite, de la phase préalable de préparation, à la passation de l'épreuve, qui inclut le temps de traitement du sujet proposé, la présentation de l'exposé et enfin l'entretien avec le jury.

Nous rappellerons donc dans un premier temps les éléments constitutifs de cette épreuve, à partir des textes officiels de référence, mais aussi et surtout à partir de la matière constituée par les différents rapports successifs (aisément consultables pour les plus récents sur internet²). Puis nous adopterons un ordre chronologique pour présenter tout d'abord les pré-requis, c'est-à-dire les éléments qui doivent être travaillés et acquis pour le concours, dans les différents domaines des savoirs savants, institutionnels et didactiques. Nous en viendrons ensuite au jour de l'épreuve, d'une part pour donner quelques conseils relatifs au temps de préparation accordé au candidat lui permettant de prendre en compte le dossier proposé, d'autre part pour analyser le déroulement et les attentes de cet oral qui se déroule en deux temps, celui de l'exposé et celui de l'entretien. Toutes nos remarques se fondent principalement sur les réponses apportées par chacune des commissions à nos différentes questions. Que tous leurs membres soient ici chaleureusement remerciés pour leur contribution active.

I - Ce qu'est l'épreuve sur dossier :

1) Objectifs

Quasiment inchangée depuis son apparition au CAPES de lettres modernes, l'épreuve sur dossier trouve son origine dans l'arrêté du BO paru le 3 août 1993 et ses objectifs ont été rappelés et commentés dans les rapports successifs parus depuis 1994. Rappelons que l'enjeu principal est d'évaluer l'aptitude du futur professeur à enseigner le français, aptitude qui se

¹ B.O. spécial n°5 du 21 octobre 1993, complété par le B.O. n° 37 du 23 octobre 1997.

² Site de référence : www.education.gouv.fr

manifeste par un certain nombre de compétences complexes. Ainsi, le candidat doit montrer lors de sa prestation :

- « - qu'il connaît les contenus d'enseignement et les programmes de la discipline au collège et au lycée,
- qu'il a réfléchi aux finalités et à l'évolution de la discipline ainsi qu'aux relations de celle-ci aux autres disciplines,
- qu'il a des aptitudes à l'expression orale, à l'analyse, à la synthèse et à la communication,
- qu'il peut faire état de connaissances élémentaires sur l'organisation d'un établissement scolaire du second degré,
- qu'il a réfléchi à la dimension civique de la discipline dans laquelle il souhaite exercer »¹.

S'il s'agit là de compétences relevant du domaine professionnel, il n'est évidemment pas attendu du candidat qu'il ait déjà enseigné et encore moins qu'il fasse état d'une éventuelle pratique pédagogique. Plus que de capacités relevant d'une expérience acquise, ce que le jury évalue, ce sont des qualités personnelles de réflexion, de jugement et de conviction qui doivent s'étayer de savoirs documentaires et réglementaires exigibles mais qui manifestent surtout une ouverture d'esprit et un intérêt pour les missions d'enseignement qui seront exercées tout au long de la carrière professionnelle.

2) Principes

a) Une épreuve à plusieurs facettes

À partir d'un dossier (généralement de trois à six pages, dont les documents issus pour la plupart de manuels scolaires présentent des situations d'enseignement et/ou d'évaluation variées, dans le domaine de la lecture, de l'écriture comme de la langue, à différents niveaux du secondaire), le candidat doit cerner, en s'aidant d'un libellé formulé par le sujet, des enjeux d'apprentissage disciplinaire et porter un regard critique, au sens de réfléchi et d'argumenté, sur la démarche proposée. Cette dimension didactique, essentielle pour qui veut devenir enseignant, n'implique pas que l'on perde de vue les connaissances et les démarches acquises à l'université dans le domaine littéraire, historique et linguistique. Elle n'implique pas non plus que l'on aborde la question sous un angle pédagogique.

b) Une épreuve qui fait appel à une réflexion didactique

Rappelons brièvement ce que recouvre le champ de la didactique ou même, plus largement, celui des didactiques, présenté en ces termes par Isabelle Delcambre : à partir des disciplines (littérature, linguistique, grammaire ...) les didactiques « interrogent les contenus de savoir et les savoir-faire qui sont concernés par l'enseignement/apprentissage scolaire et décrivent les relations entre ces contenus, les apprentissages et les formes d'enseignement »². Alors que la pédagogie suppose une dimension fondamentalement praxéologique, la réflexion d'ordre didactique attendue dans le cadre du concours implique une double maîtrise, des savoirs théoriques perçus comme objets d'enseignement mais aussi des transpositions nécessaires qui mènent vers les apprentissages. Comme le précise le rapport de 2006, l'épreuve sur dossier se situe donc « au moment de cette interrogation d'ordre

¹ B.O. n° 37 du 23 octobre 1997.

² *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, De Boeck, 2007, p.164.

épistémologique et non au niveau de la réalisation concrète dans la classe »¹. Ce même principe est repris dans le rapport de 2007, où les auteurs mettent les candidats en garde contre des dérives qui consisteraient par exemple à proposer des projets de séquences ou encore à décrire le déroulement d'une séance qui aurait pour support telle page du dossier². Dans la même perspective, le rapport de 2009 consacre un développement important à cette question, qui légitime ainsi l'épreuve elle-même, puisque la didactique n'apparaît pas « comme un savoir de plus à ajouter aux savoirs universitaires »³ mais comme une partie intégrante de ces savoirs, source même de leur développement et renouvellement des perspectives d'étude, que l'on pense par exemple à l'argumentation, à l'étude de la langue ou, plus récemment encore, à la mise en œuvre des théories de la réception appliquées à l'enseignement. Nous verrons, ultérieurement, comment articuler en pratique les compétences de lecture, ou de langue, à la réflexion didactique.

3) Une épreuve régie par des codes : quelques tendances propres à cette session

Dans les textes de référence, aucune modification n'est intervenue cette année, qui induirait de nouvelles attentes du jury et de nouvelles pratiques d'évaluation. Ce rapport insistera donc principalement sur des écarts constatés entre certaines prestations et attitudes remarquées lors de cette session et ce que l'on est en mesure de demander, sur un plan éthique notamment, voire déontologique, à toute personne qui doit se considérer, dès l'inscription au concours, comme un futur professeur.

a) Un engagement dans la durée

Tout d'abord, nous voudrions mettre l'accent sur un phénomène qui a pris de l'ampleur cette année, celui de l'absentéisme ou plutôt du « décrochage » entre les épreuves. Certainement déçus par leur explication de texte ou leur épreuve de langue, trop de candidats décident de ne pas se présenter à l'épreuve sur dossier ou se présentent en donnant le sentiment d'un défaitisme qui ne peut que leur être préjudiciable. Or, il convient de rappeler que le CAPES porte sur un ensemble d'épreuves, tant écrites qu'orales, et que rien n'est joué tant qu'elles ne sont pas toutes passées, d'autant qu'il n'est guère possible, en situation de concours, de porter une appréciation pertinente et chiffrée sur sa propre prestation. Nous encourageons donc les futurs enseignants à faire preuve de persévérance pour mener à leur terme les efforts réels qu'exige l'inscription dans un processus de sélection et de recrutement des professeurs. Comme le signale le rapport de 2006, « la participation à l'oral vaut engagement à jouer le jeu »⁴.

b) Quelques codes et usages en vigueur

À ce propos, nous voudrions noter que participer à un oral de concours implique de se conformer à certains codes et usages qui ont paru parfois mal maîtrisés cette année, comme nous l'ont fait remarquer plusieurs commissions. Trop peu de candidats respectent par exemple les formules élémentaires de la politesse qui consiste à dire « Bonjour monsieur » ou « Bonjour madame » en entrant et « Au revoir monsieur » ou « Au revoir madame » en sortant. Participer à un concours de recrutement suppose une attitude qui n'est pas forcément celle attendue lors de la passation d'un examen universitaire, encore que l'on peut imaginer

¹ Rapport de l'année 2006, présenté par Marie-Françoise Berrendonner-Morin et Mary Sanchez, par. 1-4-2.

² Rapport de l'année 2007, présenté par Jean Aubanelle et Josyane Landrieu, par. I-2.

³ Rapport de l'année 2009, présenté par Daniel Lequette et Sophie Pailloux, p. 4.

⁴ Rapport de l'année 2006, par. 2-1

que certaines règles soient communes. Sur un plan très pragmatique, il est vivement conseillé de se préoccuper de la décence de sa tenue, le terme de décence s'associant ici au respect et au souci des convenances inhérentes à une situation orale visant à sélectionner des enseignants. S'il n'est absolument pas nécessaire d'acquiescer un tailleur ou un costume, ou de se conformer à de quelconques stéréotypes, il convient de ne pas porter des vêtements si décontractés qu'ils sembleraient plus appropriés à la plage qu'à la salle de cours. À proscrire donc les fines bretelles, les dos nus ou tout autre détail vestimentaire qui manifesterait un certain laisser-aller... Ceci ne pourrait qu'influencer négativement un jury, sur la personnalité du candidat ou même sur sa représentation de l'identité professorale. C'est ce que remarquent les membres d'un jury en ces termes : « Le contraste avec des étudiants présentant une école supérieure de commerce est saisissant. L'image donnée par le professeur est en cause, et l'apparence en dit parfois plus long sur la façon de considérer le métier que les professions de foi sur la dimension civique de l'enseignement des lettres ».

Dans ce prolongement, le candidat doit éviter les attitudes désinvoltes, familières, qui consisteraient par exemple à tenter d'établir une connivence particulière – et parfaitement déplacée – avec le jury. Concrètement, et pour rester dans ce chapitre consacré au respect des codes, nous voudrions mettre en garde contre une tendance en voie de généralisation, qui consiste à poser directement des questions aux membres des commissions ou du moins à rechercher des marques d'intérêt ou d'approbation. Rappelons que le dialogue, lors de l'entretien, ne peut être confondu avec une conversation et que les personnes chargées d'interroger les futurs enseignants doivent les évaluer mais qu'elles ne sont pas censées les renseigner et encore moins se départir d'une attitude impartiale.

S'il nous a paru nécessaire de mettre en garde contre ces quelques défauts, nous voudrions aussi souligner que toutes les commissions font aussi état de prestations réussies (la moyenne obtenue à cette épreuve en témoigne) et se félicitent du fait que de nombreux candidats maîtrisent maintenant les enjeux et les spécificités de cette épreuve. La question consacrée à « la vie scolaire », en particulier, ne les prend pas souvent au dépourvu et son traitement est souvent pertinent. Mais l'on remarque, en parallèle, et de manière un peu surprenante, le retour à des erreurs « anciennes », ce qui nous amène à redéfinir dans les grandes lignes les pré-requis de cette épreuve.

II - Les pré-requis de l'épreuve sur dossier

1) La connaissance des programmes

a) Les programmes officiels

C'est la première des compétences requises par les textes officiels dans le cadre de cette épreuve et, en effet, la réflexion didactique ne peut s'exercer qu'en relation avec les documents réglementaires de référence, que sont les programmes. C'est bien souvent leur méconnaissance qui empêche de problématiser le dossier. Il convient donc avant tout de s'appropriier ces textes, de maîtriser à la fois leur contenu mais aussi leur articulation, leur progression et les différentes mises en œuvre qu'ils proposent. Mais il ne faudrait pas supposer que le jury attend du candidat qu'il sache « réciter » ces textes, ni même qu'il vérifie l'adéquation terme à terme des éléments du dossier avec les programmes en vigueur. Comme le notent les auteurs du rapport de 2006, ils ne constituent pas « un texte sacré devant lequel

on s'incline révérencieusement » mais plutôt « un processus répondant à une situation historique et sociale donnée, à une volonté politique aussi, dont il importe de comprendre les principes d'évolution et les finalités afin de ne pas en faire une *doxa* mais un point d'appui susceptible d'évolutions et de révisions »¹. À l'heure où de nouveaux programmes entrent en vigueur, de manière progressive, au collège et au lycée, il est plutôt attendu du futur professeur qu'il maîtrise les enjeux d'enseignement assignés à chaque niveau du second degré, qu'il comprenne la logique d'évolution qui justifie la mise en application de nouveaux textes, qu'il connaisse dans les grandes lignes la répartition des objets d'enseignement ainsi que la part respective accordée à la lecture littéraire, à la langue et à l'histoire culturelle et artistique. Le rapport de 2009 explicite longuement ce point, tout en précisant que plutôt que de retenir des programmes des listes de connaissances, il vaut mieux s'intéresser à des logiques de structuration des savoirs, qui permettent au candidat de « montrer sa capacité à envisager des niveaux de progression divers dans les notions et les démarches et à définir des axes de progression »².

b) Le socle commun de connaissances et de compétences

Dans le même esprit, s'il peut être pertinent de montrer que l'on connaît les valeurs et les principes qui régissent le « socle commun de connaissances et de compétences », introduit dans la loi en 2005, il faut se garder là encore de le sacraliser et d'en faire un passage obligé qui donne lieu bien souvent à un discours convenu et très artificiel lorsqu'il reste sur le plan des considérations générales. Ainsi, il ne suffit pas de se féliciter que certains manuels établissent des ponts entre littérature et histoire par exemple, ni de dire que leurs auteurs répondent ainsi au souci de développer la culture humaniste telle qu'elle est définie par la cinquième des compétences du socle, mais il faut surtout montrer, au cas par cas, en quoi le contexte historique nourrit la réflexion littéraire ou, en parallèle, en quoi la littérature permet de porter un regard critique sur certains actes ou périodes de notre passé. Par ailleurs, le texte du socle, antérieur aux programmes parus pour le collège, n'en constitue pas un résumé et ne suffit pas à délimiter l'action du professeur de français. Il met surtout en avant la notion de compétences, déjà bien présente dans les textes des programmes, qui implique principalement une réflexion didactique susceptible d'articuler les savoirs et les savoir-faire et qui ne se limite certainement pas à la notion de transversalité.

2) La culture littéraire

a) Les œuvres et courants littéraires

Interrogés sur les conseils qu'ils souhaiteraient donner aux candidats, les membres du jury posent comme priorité la nécessité d'acquérir une solide culture littéraire. Certes, il s'agit d'un constat récurrent d'une session à l'autre, mais l'on constate encore qu'un nombre important de candidats souffre d'un manque cruel, inquiétant voire consternant de culture de base, littéraire et historique. Se présenter à l'oral du CAPES sans avoir jamais lu Stendhal, Beaumarchais ou La Bruyère est rédhibitoire, comme tomber dans les pièges d'un texte canonique tel que « De l'esclavage des nègres ».

Comme ce point a largement été traité par les précédents rapports, nous ne pouvons que conseiller aux candidats leur lecture. Ainsi, parmi les plus récents, le rapport de 2009 aborde la question sous l'angle de la discipline scolaire, envisagée comme une recombinaison des

¹ Paragraphe 1-4-2

² Paragraphe I - C

savoirs savants ; il privilégie une présentation générique qui traite successivement la narration, le théâtre, la poésie, l'argumentation ... et il donne pour chaque cas des conseils de lecture appropriés¹. De même, le rapport de 2008 insiste, dans un chapitre intitulé « Le rôle clef de la culture et des champs culturels », sur l'importance d'une fréquentation assidue des œuvres et il identifie, à partir de l'examen des supports proposés dans les dossiers, les principaux champs culturels attendus. Ce ne sont là que deux exemples qui font écho, rappelons-le, à une lignée de rapports qui tous mettent en avant la nécessité absolue de s'intéresser aux principaux textes et mouvements littéraires. C'est bien le moins que l'on puisse attendre d'un futur professeur de lettres, et nous illustrerons ces propos à travers quelques exemples présentés en dernière partie de ce rapport.

b) Les ouvrages théoriques sur la littérature et la lecture littéraire

Mais la culture ne se limite pas à la lecture des œuvres littéraires, elle suppose aussi des références aux théoriciens, à condition de faire un bon usage des outils d'analyse qu'ils proposent. Or, si l'on voit de nombreux candidats évoquer par exemple le concept « d'horizon d'attente », c'est bien souvent dans un sens éloigné de celui que définit Hans-Robert Jauss dans son ouvrage intitulé *Pour une esthétique de la réception*. Ainsi, dire au sujet d'un chapeau introductif à une scène théâtrale qu'il met en place un horizon d'attente chez l'élève relève d'une erreur manifeste puisqu'il s'agit plutôt de donner quelques éléments favorisant la compréhension du texte. Dire également, au sujet des premières questions analytiques portant sur un texte, qu'elles visent à recueillir les horizons d'attente de la classe ne fait que montrer que l'on confond ce terme avec celui « d'attentes de lecture ». Comme le rappelle le rapport paru en 2006, pour Jauss, « le lecteur ne peut "faire parler" le texte, c'est-à-dire concrétiser en une signification actuelle le sens potentiel de l'œuvre qu'autant qu'il insère sa précompréhension du monde et de la vie dans le cadre de référence impliqué par le texte ». Cela revient à assigner à l'horizon d'attente une double dimension : celle des connaissances et expériences propres au lecteur au moment de sa lecture, associées au capital culturel dont il dispose, et celle des références en vigueur au moment de la parution de l'œuvre. Les auteurs de ce rapport donnent un exemple significatif : « Savoir par exemple que la scène de l'aveu dans *La princesse de Clèves* a été l'objet d'un violent débat moral chez les lecteurs du XVII^e siècle permet de mettre au clair les normes de l'époque et de mesurer la distance avec celles du XXI^e siècle que les élèves seront ainsi amenés à expliciter en puisant dans leur précompréhension »². Autant dire que manier le concept d'horizon d'attente suppose de le prendre en compte dans toute sa complexité et sa richesse.

Une analyse similaire pourrait être menée pour d'autres concepts relevant des théories de la lecture littéraire. Le rapport de 2006 déjà cité met d'ailleurs en garde les candidats contre des dérives qui consisteraient, d'une part, à utiliser à tort certains termes, comme nous venons de le montrer, ou qui substitueraient, d'autre part, les concepts d'analyse à la lecture personnelle et authentique des textes. Or c'est toujours celle-ci qui prime. Mais il ne faudrait pas, à l'inverse, invoquer la subjectivité comme justification absolue de toute démarche interprétative. Lorsque l'on demande, par exemple, à un candidat de préciser pourquoi il peut affirmer que tel texte est comique, l'on attend d'un futur professeur une réponse plus construite et plus riche que celle entendue à plusieurs reprises : « C'est comme ça que je le perçois et que je le ressens ». L'enjeu de cette épreuve sur dossier, et de toute démarche d'enseignement, est justement de savoir associer lecture pertinente des textes et utilisation d'outils propices à une réflexion littéraire et didactique.

¹ Rapport 2009, voir en particulier les pages 6 à 11.

² Rapport 2006, paragraphe 1-2-2.

3) La culture de la langue

Tout ce qui a été dit au sujet de la culture littéraire s'applique, moyennant transpositions, à la culture linguistique que doit également avoir acquis tout professeur de français. C'est une nécessité, à plusieurs titres : pour ne citer que les plus évidents, nous dirons que nous nous situons à un moment « où la linguistique s'ouvre sur l'analyse du discours littéraire et où la pragmatique linguistique prend le relais de l'ancienne rhétorique »¹ et où la grammaire figure plus que jamais comme une matière d'enseignement et une activité scolaire, le terme de « grammaire » renvoyant « à la transposition didactique d'une discipline scientifique, la linguistique »². Entendue dans son acception scolaire, la langue englobe aussi, outre la grammaire – de l'énonciation aux éléments constitutifs de la phrase –, l'orthographe et le lexique. C'est donc un champ très vaste qui requiert des savoirs spécifiques et qui s'insère tout naturellement dans le cadre de l'épreuve sur dossier.

a) Des savoirs nécessaires

Or l'expérience prouve que de nombreux candidats redoutent les dossiers à dominante « langue », certainement parce qu'ils ont le sentiment – justifié ou non – d'avoir des lacunes importantes dans ce domaine. Et, en effet, pour traiter de manière convenable un sujet de nature grammaticale, il convient d'en savoir un peu plus que ce qui en est dit dans les manuels scolaires. Réussir à faire soi-même les exercices proposés par tel livre de 6^{ème}, ou même de 3^{ème}, permet de montrer un premier niveau de maîtrise grammaticale, mais ne constitue pas pour autant un gage de réussite à cette épreuve. Il est plus que souhaitable qu'un futur enseignant de langue ait un savoir plus étendu que celui de ses élèves. Comme pour les œuvres littéraires, les candidats doivent donc fréquenter régulièrement des ouvrages de référence, ne serait-ce que pour pouvoir faire éventuellement l'état de la question grammaticale avant d'analyser le traitement particulier proposé par tel ou tel ouvrage scolaire. Les précédents rapports donnent à ce sujet des indications bibliographiques précises, sans toutefois viser à l'exhaustivité. Nous renvoyons notamment à celui de 2006 qui propose une série d'ouvrages dédiés à la grammaire et à la stylistique³, complété ultérieurement par celui de 2009⁴.

b) Des démarches appropriées

Pour donner plus de force et de clarté à notre propos, nous prendrons quelques exemples qui prouvent que les jurys n'attendent pas forcément du candidat un savoir exhaustif sur telle ou telle question mais plutôt une capacité à engager une démarche de réflexion avertie sur une notion grammaticale. Nous espérons ainsi inciter les futurs professeurs à travailler non dans une optique d'empilement des connaissances mais dans une logique de compréhension des phénomènes linguistiques, associée d'ailleurs au champ de la lecture et de l'écriture.

Nous évoquerons en particulier un dossier de langue qui portait sur les compléments circonstanciels en 6^{ème} et en 3^{ème}. La question posée par le dossier était celle de l'identification des compléments circonstanciels, compléments que l'on pouvait dans certains cas confondre avec des compléments essentiels (par exemple, le complément de la phrase « Je vais à Paris » est essentiel car on ne peut ni le déplacer ni le supprimer). La candidate qui a le mieux réussi l'épreuve est celle qui a d'abord fait état du problème d'identification des

¹ M. Riegel, J-C Pellat, R. Rioul, *Grammaire méthodique du français*, PUF, 1994, p. XV.

² *Ibid*, p. 12.

³ Rapport 2006, paragraphe 2-2-2.

⁴ Rapport 2009, paragraphe III – A.

compléments circonstanciels. Elle n'a pas traité tous les exercices mais elle possédait les critères (suppression ou déplacement) qui lui permettaient de réfléchir correctement. Elle a même montré que dans certains cas l'hésitation pouvait être grande et elle est allée jusqu'à rectifier des erreurs commises dans le manuel de 6^{ème} (dans la phrase « Le livre est sur la table », où le complément était identifié comme complément circonstanciel). En conclusion, elle n'a pas pris la distinction proposée par les manuels comme allant de soi et elle a mis en œuvre une analyse grammaticale fondée sur des critères prédéfinis et une manipulation des composants. Il semble ainsi particulièrement pertinent de pouvoir établir un premier « état des lieux », qui évite de se lancer dans une lecture myope du dossier. Encore faut-il pour cela disposer de quelques connaissances élémentaires.

Prenons un second exemple, plus général, celui d'un dossier consacré au participe passé. Face à cette notion complexe, il n'est pas demandé au candidat de faire un exposé complet mais au moins de pouvoir mener une analyse permettant d'identifier à quels domaines la notion est rattachée : il peut s'agir de la morphologie (formation du participe), de l'orthographe (règles d'accord), de la syntaxe (les différents contextes syntaxiques dans lesquels le participe passé peut être employé : temps composés, voix passive, proposition participiale, emploi adjectival comme épithète ou attribut, etc.) ou encore de la valeur sémantique (valeur d'accompli, valeur passive, etc.). Faire preuve à ce sujet de sens grammatical consiste *a minima* à prendre du recul par rapport à la notion, à situer le domaine de référence considéré et quels problèmes cela pose. La langue ne doit pas alors être conçue comme un code à mettre en application, mais comme une structure à interroger, avec les outils d'analyse adéquats. Un exemple quasi similaire aurait pu être développé, portant sur l'étude de la proposition relative ; ce sujet a donné lieu à de nombreux dossiers, faisant appel là encore à la syntaxe, à la morphologie, à l'orthographe et à la sémantique et présentant plus ou moins explicitement plusieurs objectifs, de la classe de 6^{ème} à celle de 3^{ème}.

Traiter un point de langue à différents niveaux du collège – et du lycée – pose enfin la question de la progression en grammaire. Sur ce point, nous ne pouvons que renvoyer au rapport paru en 2005¹, qui reste encore d'actualité, malgré quelques changements liés à la mise en œuvre progressive des nouveaux programmes.

Seule une bonne maîtrise des savoirs linguistiques permet donc de mesurer la pertinence de l'appareil didactique et de s'assurer que les notions ne sont pas dénaturées dans les ouvrages scolaires, à force de simplifications, comme c'est parfois le cas pour des notions faussement simples, comme la fonction sujet ou la fonction objet. C'est tout l'enjeu d'une préparation correcte à cette épreuve ou, plus largement, à la fonction de professeur, comme le signale Claudine Garcia-Debanc : « Il n'en reste pas moins que la mise en œuvre des activités grammaticales dans les classes suppose chez l'enseignant des connaissances linguistiques solides pour traiter à chaud les réponses des élèves et une attitude par rapport au fonctionnement de la langue qui les conduise à se représenter la langue comme un système, et non comme une suite de traquenards »².

4) La culture institutionnelle

Vouloir s'engager dans le métier d'enseignant suppose que l'on ait quelques notions sur ce qui constitue le système éducatif français et que l'on ait commencé à envisager quelques aspects pratiques du métier ainsi que quelques situations de la future vie professionnelle. Ce domaine est évalué durant l'épreuve sur dossier par une question qui vient clore l'entretien, question dite « de vie scolaire ». D'une manière générale, cette question ne pose pas de réelle

¹ Rapport de l'année 2005, présenté par Agnès Castiglione et Daniel Stissi.

² C. Garcia-Debanc, in *Pratiques d'enseignement grammatical, Points de vue de l'enseignant et de l'élève*, AIRDF, Presses de l'Université Laval, 2009, p. 121.

difficulté aux candidats, d'autant que jusqu'à cette session l'on attendait certes quelques connaissances élémentaires mais surtout une capacité à réagir avec lucidité et bon sens. Ainsi, par exemple, à la question : « Quelles démarches faut-il mettre en œuvre pour organiser une sortie pédagogique ? », il fallait absolument montrer dans sa réponse que l'on pensait à obtenir l'accord du chef d'établissement, en premier lieu, plutôt que d'en parler, comme cela a pu être affirmé, au maire de la commune, voire au conseiller général.

III - La préparation de l'épreuve

Nous voudrions insister sur le temps de préparation qui est laissé au candidat avant la prestation. Autant dire que cette préparation fait partie de l'épreuve tout entière. Jusqu'à l'année 2010, sa durée était de deux heures. Ce n'est pas excessif compte tenu de la difficulté d'une épreuve qui repose sur une matière complexe, composite, étendue : le dossier. Voilà pourquoi quelques conseils pour tirer profit au mieux du temps de préparation ne nous semblent pas superflus.

1) La lecture du dossier

a) Une lecture spontanée

Lire un dossier suppose que l'on garde une certaine fraîcheur d'esprit, une spontanéité qui ne saurait être asservie à des notions qui relèvent d'une pseudo-culture didacticienne. Le rapport 2004¹ insistait déjà sur ce défaut endémique et qui n'a pas encore disparu des discours. La récurrence de quelques expressions, en particulier celles de « dossier homogène », « hétérogène », « transversal », « horizontal », de « méthode » ou « démarche inductive », de « décroisement », révèlent que l'approche du dossier a d'emblée été bridée, filtrée, déformée par des *a priori*. Lire un dossier comme étant « hétérogène » ne vaut qu'à condition de bien s'entendre sur ce que recouvre cette notion et de s'assurer qu'elle est opératoire pour la problématisation. Se demander si la démarche du dossier est « inductive » relève le plus souvent de l'évidence et consiste à poser une étiquette rassurante sur un appareil qui demande en réalité à être interrogé avec finesse. Qu'importe de repérer qu'un dossier sur le Nouveau Roman recourt à cette démarche si l'on ne questionne pas la cohérence du corpus et la finalité des exercices d'analyse de textes ? Il en va de même avec la notion de « décroisement » que certains tendent à appliquer aux dossiers comme un label de qualité. Ce qui compte, c'est moins le fait qu'un dossier sur l'argumentation réunisse des exercices de lecture analytique, de grammaire, de rédaction et d'incitation au débat, que de s'interroger sur la progression autorisée par ces exercices. Quoi qu'il en soit, ces clichés notionnels sont à éviter avec soin, ils suscitent dans le jury plus d'irritation que de sympathie.

b) Une lecture des textes

Le meilleur conseil que l'on puisse donner pour une bonne approche du dossier est de lire les textes. Certes, la consigne fournie par les sujets d'ED incite à s'occuper des exercices et des leçons. En voilà un exemple : « Dans le cadre du travail sur les réécritures en classe de première L, vous analyserez le dossier ci-joint en vous interrogeant notamment sur la pertinence des choix didactiques opérés ». Mais la présence de l'adverbe *notamment* n'est pas

¹ Rapport de l'année 2004, présenté par Catherine Robert-Lazès et Frédéric Raimbault.

anodine, et elle montre que l'essentiel n'est pas dans le seul appareil didactique. Le premier réflexe à conserver dans l'approche du dossier est donc bel et bien la lecture des textes. Truisme ? Conseil superflu ? On le souhaiterait. Beaucoup de candidats se contentent de survoler les textes pour se concentrer exclusivement sur le reste : titre de la séquence, indications biographiques, questionnement analytique, leçons, exercices. Si ces aspects du dossier méritent de l'attention, ils ne le doivent qu'en relation avec les textes, faute de quoi ils perdent leur sens et leur légitimité. Un candidat a ainsi soutenu mordicus, sans doute parce que son dossier portait sur le *récit fantastique*, que l'extrait de *La Vénus d'Ille* qu'il avait sous les yeux était un *récit*. Ce n'est qu'au moment où on lui a demandé de lire le passage qu'il a pris conscience qu'il s'agissait d'un dialogue. Preuve que si un texte n'a pas besoin d'être lu pour qu'on en parle, comme le dit Pierre Bayard, il a cependant besoin d'être lu pour qu'on n'en dise pas n'importe quoi.

c) Une lecture de l'image

Une bonne lecture du dossier consiste à faire, autant que possible, un sort égal à ses composantes et à étudier dans quelle mesure celles-ci entretiennent des relations logiques. Trop souvent les candidats sont tentés de n'interpréter les illustrations qu'à la phase finale de leur préparation, ce que l'on retrouve dans la structure même du plan adopté où une dernière partie leur est exclusivement consacrée. Trop souvent aussi l'iconographie est à peine regardée. Au motif que chaque élément de l'image se donne au premier regard, par opposition au texte dont la linéarité suppose un temps d'appréhension plus long, on ne prend pas le temps de l'étudier. Dans un dossier sur le roman naturaliste, un œil plus attentif à l'affiche du film de Marcel Carné aurait repéré le corps de Camille jeté au bord de la voie ferrée ; ce qui aurait montré non seulement que l'adaptation cinématographique de *Thérèse Raquin* prenait des libertés avec le roman de Zola, mais surtout que l'iconographie, loin d'illustrer le passage du roman proposé par le dossier, anticipait son dénouement.

Certes, toutes les images sont diversement significantes, et il n'est pas plus nécessaire de s'étendre sur la photographie représentant un auteur que sur la reproduction du journal *L'Aurore* dans lequel Zola « accuse ». C'est au candidat de déterminer le degré de lecture des documents. Mais il devra le faire chaque fois avec la conscience du lien qui s'établit entre chacun d'eux.

2) La problématisation

a) Ce que problématiser n'est pas

La problématisation est l'une des étapes les plus délicates de la préparation. Certains évacuent la difficulté en choisissant de décrire le dossier in extenso. On peut se réjouir que cette tendance s'amodrisse au fil des ans, mais force est de constater qu'elle n'a pas complètement disparu. Or décrire n'est pas problématiser, pas plus que tout dire. Si l'épreuve sur texte peut entretenir quelques uns dans l'illusion de la possible interprétation exhaustive d'un extrait, l'épreuve sur dossier, par la densité et l'étendue de sa matière, devrait dissuader quiconque d'y prétendre. Le fait de vouloir commenter chaque détail des textes et des exercices ne saurait constituer un refuge contre l'absence de problématisation.

D'autres évacuent la difficulté en faisant de la consigne la base de la problématique. Le sujet suivant : « Dans le cadre de l'étude de l'argumentation en classe de 3^{ème}, vous analyserez ce dossier en vous interrogeant notamment sur les choix didactiques opérés par ce manuel » débouche ainsi sur cette problématique désolante : « Nous nous demanderons comment ce dossier permet l'étude de l'argumentation en classe de 3^{ème}, notamment grâce aux choix

didactiques opérés par le manuel ». Transformer un libellé en question ne constitue pas une problématisation. C'est confondre la consigne avec la matière même à laquelle doivent se confronter les candidats.

Il est sans doute excessif d'affirmer que le problème à soulever résulte toujours d'un défaut inhérent au dossier. Les documents soumis aux candidats sont pour la plupart valides, utilisables, pertinents. La démarche attendue n'est pas de rechercher la petite bête, de se comporter à la manière d'un limier en quête des indices de malfaçon. Comme si le crime était là, sous ses yeux, et qu'il fallait en faire la preuve. Il est vrai que les dossiers qui comparent plusieurs approches d'un même texte, d'un même mouvement littéraire et culturel, d'une même notion grammaticale invitent plus vivement à cette démarche. Mais si quelques approches sont plus judicieuses, cela ne frappe pas certaines du sceau de l'infamie pour faire des autres des références incontournables. Les dossiers sont nécessairement le reflet de certaines idéologies intellectuelles. On serait tenté de dire tant mieux : démonstration que la matière culturelle est humaine. Pour autant le questionnement ne doit pas s'orienter systématiquement vers le bannissement ou la réhabilitation d'une approche. Autrement dit problématiser, ce n'est pas toujours se demander ce qui cloche dans le sujet.

b) Ce que problématiser veut dire

Au moins ceux qui croient transformer une consigne en « problématique » savent une chose : que la problématisation revient à poser une question. Mais il faut naturellement aller plus loin. Si la problématisation est difficile, c'est parce qu'elle est une articulation extrêmement sensible entre la lecture du dossier et ce qu'on va en dire, entre la matière brute et les axes de la réflexion. Il n'existe donc pas de problématique universelle, de questionnement absolu, pas même une liste où l'on pourrait puiser. Ceux qui y croient encore ont de quoi s'avouer déçus : il existe autant de problématizations possibles qu'il existe de dossiers, sachant que pour chaque dossier plusieurs problématizations (mais pas une infinité) sont envisageables. Au fond, ce que l'on doit retenir, c'est que la problématization se construit à partir de la spécificité du dossier, de sa singularité.

Pour y voir plus clair, il n'est pas interdit d'examiner ce que peut être une problématization à partir d'une typologie grossière des dossiers.

- Dossiers conçus à partir d'un seul manuel

« En quoi le dispositif didactique est-il pertinent ? » n'est pas la pire des problématiques, et elle fonctionne presque toujours dans le cas d'un dossier qui ne confronte pas les approches. Certes. Mais cette problématique est vague, et on aimerait qu'elle définisse un peu mieux l'objet du dossier. Par exemple, pour un dossier sur la réécriture picturale de la fable « La grenouille qui veut se faire aussi grosse que le bœuf », la question : « En quoi la progression du dossier montre que l'image permet une réactualisation de la fable ? » s'avère plus précise. D'une part elle souligne l'objet du dossier, d'autre part elle autorise une approche rationnelle du questionnement et des exercices tout en mobilisant les connaissances. En somme, pour reprendre l'un des axes du rapport 2008¹, une problématique réussie est celle qui débouche sur « une mise en tension des savoirs littéraires et didactiques ».

- Dossiers d'épreuves (brevet, EAF)

Ce type de dossier est à problématiser d'une manière assez proche du précédent. Là encore, en effet, il s'agit d'un corpus de textes accompagné de consignes. La problématique devra

¹ Rapport de l'année 2008, présenté par Christine Seutin et François Mouttapa.

donc interroger le choix des textes et évaluer « les enjeux des questions ou des libellés en termes de savoirs et de compétences visées par l'évaluation, d'en mesurer à ce titre l'efficacité ou les difficultés », pour reprendre les propos du rapport 2009. Cela signifie que l'essentiel de la problématique ne doit pas porter sur le degré de conformité du dossier aux Instructions officielles, même si ce champ n'est pas à exclure rigoureusement.

- Dossiers dits « de langue » dans un seul manuel

Dans ce cas la problématique doit plus que jamais veiller à ne pas succomber à la tentation d'une lecture linéaire. Le manque d'assurance des candidats en matière grammaticale gomme toute initiative critique. On prend la leçon comme elle vient, c'est-à-dire comme l'énoncé de vérités imprescriptibles, et puis on passe aux applications. Certains jurys recommandent une méthode qui vise à éviter cet écueil, comme de considérer les exercices avant la leçon. En tout cas l'on peut s'inspirer de cette démarche afin de bâtir sa problématique. Ainsi, pour un dossier de 5^{ème} sur l'énonciation on aurait non pas : « En quoi la leçon permet-elle la réalisation des exercices ? » mais plutôt : « Dans quelle mesure les exercices permettent-ils de tisser la notion d'énonciation et de vérifier la pertinence de la leçon à cet égard ? »

- Dossiers confrontant plusieurs manuels autour d'un même texte

La problématique varie selon que les manuels proposent un même extrait découpé différemment, des extraits différents d'un même ouvrage (incipit et épilogue, par exemple), ou le même texte abordé selon des niveaux de classe et des objets d'étude différents. Mais la précision de la problématique continue d'être exigée. Ainsi, pour un dossier sur la poésie au 19^e siècle, plutôt que la question : « Quels sont les choix didactiques des différents manuels ? », celle-ci paraît plus pertinente : « Comment ce dossier aborde-t-il la poésie du 19^e siècle ? Comment la définit-il et comment établit-il son lien avec l'Histoire ? »

L'essentiel est que le questionnement permette de croiser les différentes approches et non de les séparer.

3) Le plan

Le plan n'est que la réponse apportée à la problématique sous forme d'axes d'étude. Il annonce une démarche de réflexion et un contenu à venir. Les jurys sont particulièrement attentifs à son énoncé. Les candidats peuvent se faire une idée de sa cohérence en vérifiant au moins si le plan répond à la question posée : l'évidence elle aussi a besoin d'être éprouvée.

Nous ne nous attarderons pas sur cet aspect de la préparation qui sera largement repris dans la quatrième partie (« Circuler dans le dossier »). Évoquons néanmoins les tentations auxquelles il s'agit de ne pas succomber, en particulier les plans passe-partout qui, en réalité, ne passent jamais nulle part.

Quelques exemples :

- 1) Intérêt du corpus 2) Pertinence de l'appareil didactique 3) Acquisition des compétences. Ce type de plan fait éclater ce qui au contraire doit être étudié conjointement. Du reste, rien dans sa formulation ne fait apparaître la singularité du dossier.

- 1) Pertinence des textes 2) Méthodes utilisées 3) Ce que doit retenir l'élève. Bref une variante du plan précédent.

- 1) Démarche 2) Objectifs 3) Contenus. Outre qu'ici à nouveau la singularité du dossier se trouve effacée, ce plan révèle une approche purement descriptive des documents.

Par bonheur ces plans se raréfient : puisse notre insistance contribuer à leur disparition.

Examinons maintenant le plan proposé par un candidat sur un dossier concernant le poète mage et réunissant entre autres des pièces d'Hugo et de Vigny :

1) Une certaine définition de la poésie romantique 2) Intérêt du traitement des registres 3) La mission du poète.

Ce plan, quoique imparfait (on peut lui reprocher une certaine laxité dialectique), échappe aux défauts mentionnés jusqu'ici. Il n'est pas nécessaire, on le voit, d'intégrer dans la formulation une allusion précise à l'appareil didactique. Quand on aborde « une certaine définition de la poésie romantique » par exemple, il s'agit de se pencher à la fois sur les textes et sur ce que l'appareil didactique cherche à en dire. La qualité d'un bon plan est non seulement d'aborder l'essentiel, mais aussi de chercher à croiser aussi bien les textes que les exercices.

IV - Le candidat face à une épreuve en deux temps

Rappelons cette règle : le candidat propose une lecture du dossier qui ne doit pas excéder une demi-heure ; à la suite de quoi le jury l'interroge une trentaine de minutes. Si le candidat emploie tout le temps qui lui est imparti pour son exposé, l'épreuve dure environ une heure. Autant dire que l'oral ne repose guère sur la seule prouesse de l'exposé et que la seconde partie de l'épreuve s'avère, elle aussi, déterminante.

1) L'exposé

a) Prendre de la hauteur

Il ne faut pas perdre de vue que le candidat dispose d'un dossier qui n'est qu'un aperçu de la matière première de son futur métier. Le professeur de lettres aura en effet à sa disposition une multitude de manuels scolaires. Quelle que soit la qualité de ces ouvrages, aucun d'eux ne prétend à l'exhaustivité, et encore moins à la perfection. De la même façon on ne doit pas considérer le dossier comme une unité close ne souffrant nulle contestation. Inférer par exemple que la nouvelle fantastique ne comporte jamais de dénouement par opposition à la nouvelle policière, parce que c'est ce que suggèrent le corpus et les questions qui l'accompagnent, procède d'un jugement à courte vue.

Mais il faut s'entendre. L'attitude critique attendue du candidat ne consiste en rien à récompenser ou à morigéner un dossier. D'autant que, la plupart du temps, le candidat se contente d'une appréciation d'ordre général (« cet exercice est inutile », « ce texte est trop long », « la leçon est bien conduite »...) qui ne prend pas la peine d'examiner en profondeur le fonctionnement de ce qui est mis en cause. Cette distribution de blâmes ou de satisfecit relève d'une naïveté comparable à celle d'une soumission aveugle au dossier.

La marge de manœuvre du candidat n'est pourtant pas si étroite. Il ne lui est pas interdit de discuter, de remettre en cause certaines formulations, certains choix didactiques, à condition d'étayer son point de vue par un questionnement de bon sens, sinon par la proposition d'alternatives. Ainsi, sur un dossier portant sur les formes du discours en 6^{ème}, plutôt que de déplorer l'absence de questions sur l'illustration d'un texte de Tolkien, mieux vaudrait suggérer ces questions et montrer, en leur apportant des réponses, comment elles contribueraient à mieux appréhender la leçon. Ce conseil doit être bien compris. Il n'incombe pas au candidat de refaire la leçon du manuel, de recomposer un corpus, de dénoncer l'incompétence des didacticiens. Il s'agit toujours et avant tout d'analyser le dossier.

b) Circuler dans le dossier

Il ne saurait y avoir de bonne analyse sans circulation dans le dossier. Les instructions officielles n'ont jamais signalé la nécessité impérieuse de se conformer à la progression des

manuels adoptés par leur établissement. L'une des qualités du professeur est de savoir intégrer une leçon dans son propre parcours pédagogique, de trier parmi les textes qui lui sont proposés et de les compléter, s'il le désire, par des textes puisés ailleurs. Autrement dit, pour ce qui est de l'épreuve, il serait absurde que le candidat s'épuise à suivre pas à pas la leçon qui lui est soumise, à effectuer la totalité des exercices, à lire les textes dans l'ordre strict où ils se présentent, bref à procéder à une lecture linéaire du dossier. La règle ici est de n'obéir qu'à la logique de la problématique posée initialement. Et celle-ci conduira fatalement le candidat à opérer des choix. Aussi ne doit-il pas paniquer s'il tombe sur un dossier de six pages pouvant contenir une vingtaine d'exercices. Il ne s'agit en aucun cas d'une épreuve marathon qui consisterait à tout faire en un temps record. Un simple survol des consignes suffirait à lui montrer que les démarches se recoupent, se répètent, se complètent. Dès lors il lui faut repérer les exercices les plus significatifs des enjeux du dossier et passer de l'un à l'autre sans jamais oublier d'établir des liens avec la leçon (en particulier si elle porte sur la langue) ou avec les textes.

On voit bien qu'un plan standard, du type 1) corpus 2) appareil didactique, ne permet en aucun cas une circulation aisée dans le dossier. Il débouche au contraire sur une impasse en isolant artificiellement des matériaux qui ne valent que par leur proximité et leurs interactions. Lors d'une épreuve portant sur le roman et ses personnages, le candidat avait peu de chances d'associer les textes et leur dispositif, et donc d'accomplir de fructueux allers et retours dans le dossier, avec un plan prémâché 1) objectifs 2) démarches 3) ouvertures. En revanche il en avait davantage avec le plan :

- 1) Construction du portrait physique et moral du personnage
 - 2) Interrelations entre les personnages
 - 3) Comment les personnages sont construits en tant qu'actants,
- pour reprendre l'exemple d'une candidate.

c) Aller à l'essentiel

Les exposés les plus réussis ne sont pas toujours les plus longs. S'il est difficile d'espérer la moyenne avec un exposé de moins d'un quart d'heure, il n'est pas rare de s'en sortir honorablement en vingt minutes. C'est une erreur de croire qu'il faille tenir impérativement trente minutes, quitte à remplir les dix dernières de longues phrases creuses, d'hésitations douloureuses, de silences accablés. Même si l'on se réjouit que les interminables descriptions du dossier se raréfient dans l'introduction, elles sont encore trop nombreuses pour ne pas susciter l'affliction des jurys. Rappelons qu'une introduction doit succinctement préciser le niveau de classe, le contenu et les enjeux du dossier, l'objet d'étude envisagé, poser la problématique, annoncer le plan. Une minute peut y suffire.

Le candidat qui se figure que l'épreuve sur dossier est, par opposition à l'épreuve sur texte, un exercice qui ne tient pas compte du texte, et qui en déduit qu'aller à l'essentiel c'est n'aller qu'à l'appareil didactique, commet une grossière erreur d'appréciation. Le rapport 2007 insistait sur cette dérive qui consiste à oublier les textes au profit des « démarches ». L'épreuve sur dossier reste une épreuve littéraire. L'essentiel ne peut donc se dire en dehors des textes. Le corps de l'exposé tout entier doit le montrer. Un dossier sur la poésie en 1^{ère} proposait à l'étude quatre poèmes autour de la thématique des « objets inanimés ». S'il ne s'agissait pas de proposer une lecture expliquée de chaque poème, il ne s'agissait pas non plus de passer à côté d'eux en se consacrant entièrement aux questions qui les accompagnaient. Aller à l'essentiel revenait ici à montrer ce qui unissait ou différençait les textes dans leur manière de dire l'inanimé (registres, métrique, figures de style) sans perdre de vue une problématique axée sur la transfiguration poétique des objets du quotidien. Mais faire un développement sur l'allégorie, son fonctionnement, ses avatars, alors même que la présence

d'allégories dans les textes s'avérait plus que discutable, cela était une perte de temps pour tout le monde.

La conclusion quant à elle doit être brève. Elle ne vise pas à reprendre la totalité de l'exposé en le résumant en termes vagues, mais elle tend à montrer, aussi bien que le développement, que l'on a su répondre à la problématique, et que la problématique n'était pas une figure imposée de l'épreuve mais une manière juste d'embrasser les enjeux du dossier.

2) L'entretien

a) L'entretien : ce qu'il n'est pas

Il est une évidence trop souvent méconnue : l'entretien n'est ni un interrogatoire ni une conversation. Cela a déjà été dit, mais nous jugeons utile de revenir sur ce point en le développant.

Interrogatoire, il ne l'est pas ; les candidats qui ignorent une réponse ne seront pas sommés d'y répondre coûte que coûte. Le jury ne cherche pas à leur extorquer des aveux, il attend d'eux une réflexion sur des aspects du dossier. L'entretien ne sera pas interrompu s'ils sont surpris en flagrant délit d'ignorer une figure de style ou une notion grammaticale. D'autres questions viendront pour vérifier qu'ils savent autre chose. Et si le jury peut parfois leur sembler insistant sur un point particulier, c'est qu'il pressent que la réponse n'est pas loin, et qu'à poser les questions d'une autre façon la réponse finira par venir.

L'entretien n'est pas davantage une conversation. Les familiarités avec le jury sont à bannir. Un équilibre est à trouver entre un ton compassé et le naturel excessif qui incite certains à faire du « chers collègues » à ceux qui les interrogent. Une grande maladresse serait de rediriger la question vers le jury (« Et vous-mêmes, qu'en pensez-vous ? ») ou de feindre une connivence spontanée par des sourires et des clins d'œil complices.

Si l'on se fait une idée plus juste de l'entretien, on ne risquera pas de se leurrer sur ses objectifs. Ainsi, précisons que l'entretien n'a pas de visée formative et qu'il n'y a donc pas de reprise de l'exposé. Si le jury revient sur certains points de la prestation du candidat, ce n'est que pour lui permettre de les corriger ou de les approfondir. Par exemple, si la notion de discours indirect libre a été abordée à juste titre au détour d'un texte, le jury veut savoir comment elle se construit. Le but n'est pas de piéger le candidat mais de vérifier qu'au-delà du repérage pertinent d'un procédé, il a la connaissance de son fonctionnement.

En somme, l'entretien ne vise pas à régler ses comptes avec le candidat, ce n'est pas l'instant d'un rituel sacrificiel. L'objectif du questionnement est de valoriser une prestation : il n'est pas animé par une intention maligne.

b) L'entretien : un moment clé

Répetons-nous : l'entretien ne peut être tenu pour un appendice de l'épreuve. Il constitue le second moment de la prestation orale, celui qui donne au jury l'image ultime du candidat. Et il n'est pas rare que, pour un exposé qui n'excède pas dix minutes, l'entretien dure deux fois plus longtemps. Cette partie de l'épreuve n'est pas toujours la mieux comprise et, pour cette raison même, se voit négligée dans la préparation. On le regrette car rien n'est définitivement joué à la fin de l'exposé. Un candidat qui ne s'est pas montré convaincant pendant la première demi-heure a toutes les chances de rétablir l'équilibre durant la seconde, pour peu qu'il joue le jeu des questions et des réponses, qu'il sache rectifier ses erreurs, qu'il parvienne à mieux problématiser le dossier.

Mais prendre conscience que l'entretien est un moment clé de l'épreuve ne sert à rien si l'on se persuade en même temps qu'il dépend de l'humeur des examinateurs, que son cheminement capricieux n'obéit à aucune règle. C'est un préjugé qui alimente les rumeurs et

les superstitions les plus folles autour de l'épreuve. Non seulement il est faux – c'est là sa définition – mais il mérite encore d'être combattu par une préparation adaptée et rationnelle. On peut objecter que le déroulement de l'entretien dépend de la façon dont l'exposé a été mené et qu'il existe autant de façons pour le jury de conduire un entretien qu'il existe de façons pour le candidat de réussir ou de manquer son exposé. Il n'empêche que des lignes de force dessinent les contours de ce moment de l'épreuve : ce sont toujours les mêmes.

c) L'entretien : ses orientations

- La compréhension du dossier

Souvent les premières questions demandent des précisions sur l'organisation des documents. L'entretien doit inciter le candidat à réfléchir aux enjeux du dossier proposé : est-il capable, en étant guidé, de dégager les centres d'intérêt didactiques de ce dossier au cas où cela n'aurait pas été fait ? Peut-il comprendre l'articulation entre une leçon et les exercices qui suivent ? Peut-il dégager les raisons présidant à la constitution d'un groupement de textes ?

Un dossier de langue portant sur l'expression du but a été traité sans prise en compte du titre de la séquence dans laquelle il s'insérait : « Les relations logiques ». De la même façon, un dossier sur le roman et la nouvelle a été envisagé sans que soit élucidé le titre du groupement : « Le narrateur et le lecteur ». Ces omissions ont donc naturellement fait l'objet de la première question : « Pourquoi la séquence est-elle intitulée ainsi ? » On comprend ici que l'entretien vise à recentrer l'attention du candidat sur les enjeux généraux du dossier.

L'objectif est similaire dans le cas d'un dossier comparatif. Par exemple un candidat, confronté à un extrait de *L'éducation sentimentale* tiré de deux manuels différents, s'est attaché à distinguer les démarches suivies par les exercices d'accompagnement sans prendre garde que le passage en question n'obéissait pas strictement au même découpage. Ces variations infimes déterminaient pourtant des perspectives de lecture différentes, romantique dans un cas, réaliste dans l'autre. Si cela n'était pas perçu, l'orientation des exercices ne pouvait être comprise. La question initiale a donc porté sur la signification de cette diversité dans le découpage de l'extrait.

Quand le jury réclame du bon sens, c'est à cet aspect de la réflexion qu'il fait principalement allusion : le candidat, plutôt que de se demander si le dossier est bon ou mauvais, doit interroger ce qui a présidé à sa constitution.

Il en va de même avec les dossiers illustrés. Les candidats omettant fréquemment de commenter les images dans leur exposé, le jury demande la raison de leur présence dans le dossier. Selon toute vraisemblance, ce n'est pas pour s'entendre parler de la seule valeur illustrative de l'iconographie. Le choix des reproductions guide la lecture des textes dans un sens bien précis, comme c'est le cas pour un corpus intitulé « le poème contemporain », où l'« Invocation, 6 » de Saint-John Perse se trouve coupée en deux par le tableau d'inspiration symboliste « Les chevaux de Neptune » de Walter Crane, et où « La Cordillera de los Andes » de Michaux se voit accompagnée d'un tableau de David Hockney qui mêle Pop Art et figuration. Le candidat pourra montrer dans sa réponse que la poésie contemporaine obéit à une évolution esthétique, établir des parallèles entre les techniques picturales et poétiques, quitte à montrer ensuite les limites, voire les dangers interprétatifs qu'induisent de tels rapprochements.

- La compréhension des textes

Tous les dossiers comprennent au moins un texte. Si une maladresse de lecture ou un contresens hypothèquent assez considérablement la qualité de l'exposé, il est normal que le questionnement incline à rectifier les erreurs. Par exemple sur un poème de Ponge, « Le

« cageot », la question a porté sur la prétendue tentative de glorification et d'idéalisation de l'objet trivial que défendait le candidat. Le jury souhaitait attirer son attention sur le sens du segment : « simple caissette à claire-voie vouée au transport de ces fruits qui de la moindre suffocation font à coup sûr une maladie. » Si le candidat décelait l'humour enfermé dans le jeu de mots, il pouvait sans peine rectifier sa position initiale.

Quand le questionnement révèle une erreur de lecture commise dans l'exposé, il arrive que les candidats perdent leurs moyens, paniquent ou s'effondrent, comme si désormais les dégâts étaient trop importants pour qu'on songe encore à les réparer. Ils doivent cependant garder à l'esprit que le jury ne souffle jamais les réponses, que s'ils ont décelé leur erreur ils ne le doivent qu'à leur bon sens, et que cette autocorrection est l'une des premières bonnes réponses qui permettront une réévaluation positive de la prestation.

Les questions portant sur la compréhension des textes ne visent du reste pas toujours à la rectification d'une erreur, mais aussi à une appropriation plus fine, plus profonde du sens. Ainsi il a pu être demandé aux candidats si l'incipit de *La peau de chagrin* pouvait être plus qu'un simple avertissement adressé à ceux qui entrent dans un tripot. Si le candidat suggère qu'il peut s'agir également d'un avertissement à tout lecteur qui s'aventure dans les méandres de la fiction, et qu'il s'en explique, il montre qu'il a pu, sans trahir le sens littéral, mettre à jour certains des enjeux du texte – enjeux d'autant plus importants qu'ils conduisent à une relecture plus riche du dossier dans sa globalité et où se détachent sous un autre jour les relations entre le lecteur et le narrateur.

- La mise en œuvre des exercices

L'entretien peut être l'occasion de vérifier l'aptitude du candidat à réaliser lui-même les exercices du dossier. Il y échappera d'autant moins s'il s'est contenté dans l'exposé de paraphraser le dispositif didactique. Certes, ce dispositif est de dimension variable et, selon qu'il se constitue de quelques questions de repérage analytique, d'une dizaine d'exercices de grammaire ou des trois sujets d'E.A.F., on attendra du candidat une réalisation plus ou moins exhaustive des exercices. Ici encore, l'entretien qui s'oriente vers des applications de consignes ne doit pas être interprété comme le signe d'un exposé manqué : ce n'est qu'une de ses modalités ordinaires.

Avec un sujet de langue la réalisation d'un exercice peut permettre de réorienter la réflexion.

Prenons l'exemple d'un dossier sur l'expansion du nom en classe de 3^{ème}. L'un des exercices demande aux élèves d'utiliser une liste d'adjectifs qualificatifs comme épithètes d'un nom dans une phrase de leur choix. La consigne est simple mais elle sollicite implicitement des compétences sémantiques liées à la place de l'adjectif. L'entretien consiste à demander aux candidats de faire varier cette place, antéposée ou postposée par rapport au nom, pour faire émerger la valeur axiologique ou subjective de l'antéposition : avec des épithètes comme « heureux » ou « unique », l'entretien peut déboucher sur des commentaires pertinents. Dans ce cas, on vérifie que les candidats sont capables d'approfondir l'objet de la leçon, voire d'en éclairer les imprécisions.

Généralement l'exécution d'une consigne permet de cerner des enjeux qui ont pu être laissés de côté au cours de l'exposé. Ainsi, dans un groupement de textes portant sur le fantastique, il est demandé aux candidats de répondre à cette consigne qui accompagne un texte de Cazotte et un autre de Villiers de l'Isle-Adam : « Les deux récits sont écrits à la première personne. Selon vous, pourquoi ? » La réponse permettait d'éclairer un aspect récurrent du fantastique en rappelant que le héros qui se trouve en position de narrateur a ici, comme le lecteur, une position de rejet, voire de terreur, face aux événements inexplicables dont il est le jouet. Cette attention portée à l'emploi de la première personne pouvait être étendue à tous les exercices qui succédaient à ce corpus et qui présentaient, eux aussi, des

textes à la première personne : des extraits du *Horla* de Maupassant, de *L'araignée d'eau* de Marcel Bealu, de *Lady Long solo* d'André Hardelet, de *Sous la lumière froide* de Pierre Mac Orlan. C'est pourquoi, si les candidats réfléchissent à la raison d'être de la question du jury, ils pourront entrevoir un aspect du dossier qui a été négligé.

Il arrive également que le jury demande comment les candidats auraient traité un sujet du D.N.B. ou de l'E.A.F. contenu dans le dossier. Ici encore, il n'est pas question de paniquer. Ces exercices très lourds ne sont pas à traiter intégralement. Une problématisation de l'épreuve, un plan en deux ou trois axes suffisent. Ce qu'il s'agit d'évaluer, c'est la faisabilité de l'exercice et sa pertinence au regard du corpus et des programmes.

En somme, si la réalisation des exercices doit permettre de vérifier que le futur professeur est aussi capable de se débrouiller face aux consignes que ses futurs élèves, elle favorise surtout l'élargissement de la réflexion et la mobilisation du bon sens au service des textes.

- L'imagination

Ajoutons néanmoins que l'entretien permet, au détour de quelques exercices ou à l'issue d'une étude transversale des textes, de mettre à jour une qualité hélas sous-estimée par les candidats, à savoir l'imagination. Le professeur de lettres, dont la science n'est jamais inépuisable, sera maintes fois exposé à des questionnements nouveaux, à travers la préparation de son cours comme à travers l'intervention de ses élèves. Il lui faudra donc opter pour d'autres recours que celui de son seul savoir. Son imagination y pourvoira le plus souvent. Entendons-nous : il ne s'agit pas d'encourager les candidats à inventer de toutes pièces une réponse irréfléchie, irraisonnée, abracadabrante pour satisfaire la curiosité du jury ; il ne s'agit pas d'inventer une figure de style ou une nouvelle règle de grammaire, de créer un registre absent des programmes. La faculté imaginative ne doit pas entrer en conflit avec le bon sens qui doit guider toute démarche intelligente.

Un dossier sur les fables propose de comparer « Le laboureur et ses enfants » avec « Le loup et la cigogne ». S'il apparaît que le premier récit s'accompagne d'une moralité, il n'en va pas de même pour le second. Au candidat alors de proposer une voire plusieurs réponses : ce travail d'imagination fera alors apparaître la polysémie du texte et la conclusion selon laquelle l'absence de moralité ne correspond pas nécessairement à son évidence implicite.

Un dossier sur le registre épique montrait, à la suite d'un extrait du *Feu* d'Henri Barbusse et des *Champs d'honneur* de Jean Rouaud, un tableau de Félix Vallotton, *Verdun, tableau de guerre*. Le jury a sollicité l'imagination interprétative du candidat, en creux : si, dans le déluge de feu le candidat parvenait à voir la rigoureuse absence de la moindre silhouette humaine, il aurait pu en déduire le paradoxe de la présence dans le dossier d'un tableau qui tournait le dos à tous les éléments traditionnels du registre épique.

L'imagination est donc une faculté qui peut faire la différence dans le cadre d'un concours.

- La culture

Il est vrai que l'entretien cherche aussi à vérifier la culture des candidats. Non pour les prendre en faute mais, soulignons-le, pour les valoriser. Chaque jury a sa méthode. Elle peut consister à poser d'emblée une question difficile, puis à en poser d'autres, plus accessibles, pour mieux cerner un niveau de connaissance. Elle peut procéder à l'inverse, en posant des questions graduellement plus exigeantes. Ces échanges sont vécus parfois comme des épreuves douloureuses, et il n'est pas rare que certains se retirent convaincus d'avoir assuré une prestation catastrophique parce qu'ils n'ont pas su étiqueter un trope ou retrouver le nom du chroniqueur italien qui a inspiré *Lorenzaccio*. La culture littéraire se répartit selon une hiérarchie complexe. Si l'ignorance de *La princesse de Clèves* ou du mot « dialectique » reste sévèrement sanctionnée, une rigueur moindre frappera celle de *Mon cœur mis à nu* ou de

l'antanaclase. On ne peut donc que conseiller aux candidats de ne pas se laisser désarçonner par une ignorance passagère, ils ont toutes les chances de se rattraper avec les questions suivantes.

Le problème des connaissances est plus épineux dès qu'il s'agit d'affronter des questions de langue. La méconnaissance des notions de grammaire révèle *a fortiori* une inaptitude à opérer des repérages ou des manipulations simples. Ceux qui, par exemple, ne savent énumérer les quelques valeurs essentielles du présent avouent indirectement leur incapacité à lire correctement les textes. Nous ne saurions donc trop insister sur un élargissement de la culture personnelle à la grammaire, comme cela été dit dans la partie de ce rapport consacrée aux pré-requis, d'autant que, même si les candidats échappent à un dossier dit de langue, ils passent rarement à côté de questions portant sur la langue au cours de l'entretien.

En somme l'entretien est un moment d'ouverture qui doit permettre de faire la preuve non seulement de ses qualités de compréhension du dossier, de lecture des textes, de réflexion sur les exercices et les leçons, de culture générale, mais aussi d'aptitude au dialogue, qualité indispensable au professeur en situation d'interactivité dans une classe. Ce dialogue est lui-même le lieu d'une parole dont le contenu échappe plus sensiblement à la préparation, le lieu d'une parole plus spontanée où se vérifient sans détours des qualités d'expression. On ne saurait négliger cet aspect : si les élèves éprouvent parfois des difficultés à se défendre d'un langage relâché jusque dans le cours, ils sont les premiers à s'émouvoir des écarts de leur professeur.