



Secrétariat Général

Direction générale des
ressources humaines

MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

Concours du second degré – Rapport de jury

Session 2009

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

Composition française

Etude grammaticale d'un texte antérieur à 1500

Etude grammaticale et stylistique d'un texte postérieur à 1500

Versions de langue

Explication de texte et question de grammaire

Epreuve sur dossier

Epreuve orale de langue

PRÉSENTATION DU CONCOURS

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 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.

Les épreuves écrites de composition française, d'ancien français et de français moderne ainsi que l'épreuve orale d'explication de texte et l'épreuve orale sur dossier demandent une culture littéraire approfondie, reposant sur une conscience précise des relations qu'entretiennent langue et littérature. L'épreuve orale sur dossier suppose en outre une bonne connaissance des méthodes et des programmes qui sont ceux de l'enseignement du français au lycée et au collège. Enfin, l'épreuve de langue, en offrant à l'écrit et à l'oral un choix entre vingt et une options linguistiques, s'inscrit dans un horizon culturel diversifié, dont la maîtrise apparaît comme une nécessité en ce début du XXI^e siècle.

Ces exigences multiples ne doivent pas décourager les futurs candidats. Les résultats de la session de 2009 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. C'est à une telle préparation que les invite ce rapport, qu'ils doivent lire attentivement et dont ils doivent s'imprégner pour être en mesure de mobiliser avec efficacité toutes leurs connaissances, au moment de l'écrit et pendant la période de l'oral.

Situation du concours externe (CAPES)

Confirmant une tendance qui peut être observée depuis plusieurs années, le nombre des candidats inscrits, en 2009, était encore inférieur à ce qu'il était l'année précédente : 3986 candidats se sont inscrits, contre 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 2006, 2007 et 2008 et au cours des années précédentes : 2902 candidats seulement, soit 74 % des présents, contre 3168 en 2008, ont composé dans l'ensemble des épreuves, et ont pu être classés. Cette proportion de 3 présents pour 4 inscrits environ est constante depuis plusieurs années.

Les candidats de la session 2009 se sont vus proposer 750 postes, un nombre identique à celui de la session 2008. 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 en 2000 ou en 2001.

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 |
|-----------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Postes | 1030 | 1160 | 1336 | 1365 | 1153 | 1364 | 980 | 980 | 750 | 750 |
| Inscrits | 7523 | 6952 | 6092 | 5508 | 5098 | 5189 | 4922 | 4752 | 4299 | 3986 |
| Classés | 5845 | 5513 | 4975 | 4123 | 3827 | 3878 | 3425 | 3329 | 3168 | 2902 |
| Admissibles | 1995 | 2124 | 2421 | 2554 | 2300 | 2531 | 2158 | 2147 | 1679 | 1681 |
| Barre d'admissibilité | 8 | 7,83 | 7 | 6 | 6,33 | 6,25 | 6,25 | 6,33 | 6,92 | 6,75 |
| Barre d'admission | 8,87 | 8,67 | 8,16 | 7,63 | 8,21 | 8,21 | 8,71 | 8,75 | 8,92 | 8,88 |

En 2009, avec une barre pour l'admissibilité qui a été fixée à 6,75, il a été possible de déclarer admissibles 1681 candidats.

En plaçant la barre d'admission à 8,88, il a été possible de déclarer admis 750 candidats : tous les postes proposés ont, bien entendu, 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), comme dans celles 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 est comparable à celle du CAPES externe : 694 candidats se sont inscrits à la session de 2009, contre 772 en 2008 ; 452 candidats seulement ont composé dans l'ensemble des épreuves et ont pu être classés, contre 482 en 2008 (en 2008, on comptait 772 inscrits, en 2007, 868, en 2006, 845, en 2005, 868 ; en 2004, 770 ; en 2003, 746 ; en 2002, 806, et 1079 en 2001).

Avec une barre pour l'admissibilité fixée à 7,02, il a été possible de déclarer 165 admissibles. Placée à 9, la barre d'admission a permis de proposer 74 postes (ou contrats d'enseignement) ; tous les postes ont été pourvus.

Comme au CAPES, les candidats admis ont des moyennes supérieures à 10 dans les deux principales épreuves de l'oral et très proches de cette barre symbolique les quatre épreuves de 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.

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

- 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.

Les tableaux qui suivent présentent les moyennes des notes qu'ont obtenues les candidats de la session 2009 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 | 3986 | 2951 | 1681 | 7,25 | 9,47 |

| | Inscrits | Présents | Admissibles | Moyenne des présents | Moyenne des admissibles |
|----------------------------|-------------|-------------|-------------|----------------------|-------------------------|
| Ancien français | 3986 | 2913 | 1681 | 7,52 | 9,78 |
| Français moderne | 3986 | 2910 | 1681 | 7,16 | 8,99 |
| Versions de langues | 3986 | 2902 | 1681 | 9,28 | 11,26 |

Écrit du CAFEP

| | Inscrits | Présents | Admissibles | Moyenne des présents | Moyenne des admissibles |
|------------------------------|------------|------------|-------------|----------------------|-------------------------|
| Composition française | 694 | 458 | 165 | 6,57 | 9,92 |

| | Inscrits | Présents | Admissibles | Moyenne des présents | Moyenne des admissibles |
|----------------------------|------------|------------|-------------|----------------------|-------------------------|
| Ancien français | 694 | 454 | 165 | 6,65 | 9,60 |
| Français moderne | 694 | 453 | 165 | 6,80 | 9,29 |
| Versions de langues | 694 | 452 | 165 | 8,65 | 11,29 |

Oral du CAPES

| | Admissibles | Présents | Admis | Moyenne des présents | Moyenne des admis |
|----------------------|-------------|----------|-------|----------------------|-------------------|
| Explication de texte | 1717 | 1646 | 750 | 8,06 | 11,30 |
| Épreuve sur dossier | 1717 | 1646 | 750 | 8,20 | 11,34 |
| Oraux de langues | 1717 | 1646 | 750 | 8,89 | 11,12 |

Oral du CAFEP

| | Admissibles | Présents | Admis | Moyenne des présents | Moyenne des admis |
|----------------------|-------------|----------|-------|----------------------|-------------------|
| Explication de texte | 165 | 164 | 74 | 7,64 | 10,50 |
| Épreuve sur dossier | 165 | 164 | 74 | 8,41 | 11,51 |
| Oraux de langues | 165 | 164 | 74 | 8,92 | 10,93 |

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 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.

| Langues 2009 | CAPES CAFEP confondus |
|---------------------------|--------------------------|
| <i>Candidats présents</i> | <i>1882</i> |
| Anglais | 827 |
| Latin | 546 |
| Espagnol | 251 |
| Allemand | 124 |
| Italien | 83 |
| Occitan | 13 |
| Arabe | 4 |
| Portugais | 13 |
| Russe | 5 |
| Roumain | 5 |
| Grec moderne | 2 |
| Polonais | 2 |
| Grec ancien | 2 |
| Catalan | 0 |
| Néerlandais | 1 |
| Tchèque | 0 |
| Chinois | 2 |
| Suédois | 0 |
| Hébreu | 2 |
| Danois | 0 |
| Norvégien | 0 |

- Les épreuves écrites de la prochaine session auront lieu en mars 2010. L'oral se déroulera au lycée Paul-Louis Courier de Tours, à partir de la mi-juin.

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

Bureau DGRH D3

Le Ministre de l'éducation nationale

- Vu l'arrêté du 12 juin 2008 autorisant au titre de l'année 2009 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 12 juin 2008 autorisant au titre de l'année 2009 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 30 juin 2008 désignant les présidents des jurys des concours externes du CAPES et des CAFEP-CAPES ouverts au titre de la session 2009,
- Vu l'arrêté du 22 septembre 2008 modifiant l'arrêté du 30 juin 2008 désignant les présidents des jurys des concours externes du CAPES et des CAFEP-CAPES ouverts au titre de la session 2009,
- 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 2009 :

Président.

M Jean EHRSAM

Inspecteur général de l'éducation nationale.

Académie DE PARIS

Vice-président(s).

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

| | |
|---|--------------------------|
| Mme Arlette PROUST Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional | Académie D'ORLEANS-TOURS |
| Secrétaire général. | |
| M Marc ROBERT Professeur de chaire supérieure | Académie DE PARIS |
| Membres du jury | |
| Mme Anne-Marie ACHARD Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional | Académie DE DIJON |
| 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 |
| Mme Anne-Sophie ASTRUP Professeur de chaire supérieure | Académie DE POITIERS |
| M Gilles BARDY Maître de conférences des universités | Académie D'AIX-MARSEILLE |
| Mme Daniela BATTISTON-SCHIRMANN Professeur agrégé | Académie DE STRASBOURG |
| Mme Sarah BAUELLE-MICHELS Maître de conférences des universités | Académie DE LILLE |
| M Thomas BEAUFILS Maître de conférences des universités | Académie DE STRASBOURG |
| Mme Ingrid Marie BENEL Professeur agrégé | Académie DE VERSAILLES |
| M Jean-Louis BENOIT Maître de conférences des universités | Académie DE RENNES |
| M Jacques BERBESSOU Professeur agrégé | Académie DE BORDEAUX |
| M Olivier BERTRAND Maître de conférences des universités | Académie DE GRENOBLE |

| | |
|---|--------------------------|
| Mme Béatrice BIJON Maître de conférences des universités | Académie DE LYON |
| M Eric BLAISSE Professeur agrégé | Académie DE PARIS |
| M Bruno BLANCKEMAN Professeur des universités | Académie DE RENNES |
| Mme Marianne BLOCH-ROBIN Professeur agrégé | Académie DE CRETEIL |
| Mme Véronique BODAINÉ Professeur agrégé | Académie DE STRASBOURG |
| Mme Marie BOMMIER-NEKROUF Professeur de chaire supérieure | Académie DE LILLE |
| Mme Steluta Ramona BORDEI-BOCA Maître de conférences des universités | Académie DE DIJON |
| Mme Hélène BOUGET Maître de conférences des universités | Académie DE RENNES |
| Mme Carine BOUILLLOT 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 Muriel BOURGEOIS-GUERRIER Professeur agrégé | Académie DE MONTPELLIER |
| Mme Martine BREUILLOT Maître de conférences des universités | Académie DE STRASBOURG |
| M Jean-Paul BRIGHELLI Professeur agrégé | Académie D'AIX-MARSEILLE |
| Mme Anne BROCKMEIER Professeur agrégé | Académie DE VERSAILLES |

| | |
|--|--------------------------|
| Mme Elodie BURLE-ERRECADE Maître de conférences des universités | Académie D'AIX-MARSEILLE |
| M Pascal CAGLAR Professeur de chaire supérieure | Académie D'AMIENS |
| M Vigor CAILLET Professeur agrégé | Académie DE PARIS |
| Mme Marie-Madeleine CASTELLANI Professeur des universités | Académie DE LILLE |
| Mme Agnès CASTIGLIONE Maître de conférences des universités | Académie DE LYON |
| 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 |
| M Claude CHARBONNEL Professeur agrégé | Académie DE MONTPELLIER |
| Mme Séverine CHARON FARGE Professeur agrégé | Académie DE CRETEIL |
| M Pierre-Alain CHIFFRE Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional | Académie DE NANCY-METZ |
| 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 Nathalie COMBE Professeur agrégé | Académie DE VERSAILLES |

| | |
|--|--------------------------|
| Mme Mathilde CORTEY-LEMAIRE Professeur agrégé | Académie DE PARIS |
| Mme Anne COUDREUSE Maître de conférences des universités | Académie DE CRETEIL |
| M Régis COURTRAY Maître de conférences des universités | Académie DE TOULOUSE |
| Mme Claire COUTURAS Professeur agrégé | Académie DE CRETEIL |
| Mme Nathalie CROS Professeur agrégé | Académie D'ORLEANS-TOURS |
| Mme Delphine DALENS-MAREKOVIC Professeur agrégé | Académie DE NANCY-METZ |
| 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 |
| 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 Marie DOLLE-COSNEFROY Professeur des universités | Académie D'AMIENS |
| M Pierre DURAND Professeur agrégé | Académie DE MONTPELLIER |

| | |
|--|--------------------------|
| Mme Anne DURANTEL Professeur de chaire supérieure | Académie DE REIMS |
| M Bruno DURIER Professeur agrégé | Académie DE LILLE |
| M Patrick DUVAL Maître de conférences des universités | Académie DE NANCY-METZ |
| M François EMION Maître de conférences des universités | Académie DE CAEN |
| 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 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 |
| Mme Marie FURMAN-BOUVARD Professeur agrégé | Académie DE BORDEAUX |
| M Michel GAILLIARD Maître de conférences des universités | Académie DE TOULOUSE |

| | |
|--|--------------------------|
| Mme Hélène GALLE Maître de conférences des universités | Académie DE LILLE |
| M Fabrice GALTIER Maître de conférences des universités | Académie DE MONTPELLIER |
| Mme Patricia GAUTHIER Maître de conférences des universités | Académie DE POITIERS |
| M Dominique GAUTIER Professeur agrégé | Académie DE BORDEAUX |
| Mme Anne-Claire GIGNOUX Professeur agrégé | Académie DE LYON |
| M Dominique GIOVACCHINI Professeur de chaire supérieure | Académie DE CRETEIL |
| M Jean-Michel GOUVARD Professeur des universités | Académie DE BORDEAUX |
| M Gérard GROS Professeur des universités | Académie D'AMIENS |
| Mme Marie-Geneviève GROSSEL Maître de conférences des universités | Académie DE LILLE |
| M Antoine GUEMY Maître de conférences des universités | Académie DE LILLE |
| M Olivier GUERRIER Maître de conférences des universités | Académie DE TOULOUSE |
| 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 Philippe HAUGEARD Maître de conférences des universités | Académie DE STRASBOURG |

| | |
|---|--------------------------|
| Mme Hélène HENRY-SAFIER Maître de conférences des universités | Académie DE PARIS |
| 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 |
| Mme Jeanne-Antide HUYNH Professeur agrégé | Académie DE PARIS |
| Mme Danièle JAINES Professeur agrégé | Académie DE NICE |
| M Jean-Luc JOLY Professeur agrégé | Académie DE PARIS |
| M Philippe JOUSSET Professeur des universités | Académie D'AIX-MARSEILLE |
| Mme Marie-Ange JULIA Professeur agrégé | Académie DE VERSAILLES |
| Mme Nathalie KOBLE Maître de conférences des universités | Académie DE PARIS |
| M Djamei KOULOUGHLI Profession domaine recherche | Académie DE PARIS |
| Mme Miren LACASSAGNE Maître de conférences des universités | Académie DE REIMS |

| | |
|--|------------------------------|
| M Daniel LACROIX Professeur des universités | Académie DE TOULOUSE |
| Mme Nadine LARROUQUET Professeur agrégé | Académie DE VERSAILLES |
| M Guy LATRY Professeur des universités | Académie DE BORDEAUX |
| Mme Françoise LAURENT Professeur des universités | Académie DE CLERMONT-FERRAND |
| Mme Frédérique LE NAN Maître de conférences des universités | Académie DE NANTES |
| M Marc LE PERSON Professeur des universités | Académie DE LYON |
| 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 |
| M Jean-Baptiste LEPETZ Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional | Académie DE POITIERS |
| M Daniel LEQUETTE Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional | Académie DE LILLE |
| 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 Professeur agrégé | Académie DE LYON |
| M Boris LYON-CAEN Professeur agrégé | Académie DE CRETEIL |
| M Pascal MAILLARD Professeur agrégé | Académie DE STRASBOURG |
| Mme Il-H MALIBERT-YATZIV Maître de conférences des universités | Académie DE CRETEIL |
| M Pierre MANEN Maître de conférences des universités | Académie DE LYON |
| Mme Nadège MARSALÉIX Maître de conférences des universités | Académie DE REIMS |
| Mme Sylvie MARTIN Professeur des universités | Académie DE LYON |
| Mme Morgane MARZIN Professeur agrégé | Académie DE GRENOBLE |
| M Olivier MASSE Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional | Académie DE LIMOGES |
| Mme Dominique MASSONNAUD Maître de conférences des universités | Académie DE GRENOBLE |
| M Yves MAUBANT Professeur agrégé | Académie DE CAEN |
| M Claude MAURON Professeur des universités | Académie D'AIX-MARSEILLE |
| Mme Véronique MERIEUX Maître de conférences des universités | Académie DE NICE |
| Mme Setty MORETTI-ALAOUI Maître de conférences des universités | Académie DE LYON |
| M Frédéric NAU Professeur agrégé | Académie DE POITIERS |

| | |
|--|------------------------------|
| M Pierre NOBEL Professeur des universités | Académie DE STRASBOURG |
| M Jean-Louis NOEL Professeur certifié | Académie DE CAEN |
| Mme Sylvie NOURRY-NAMUR Professeur de chaire supérieure | Académie DE PARIS |
| M Laurent OLLIER Professeur agrégé | Académie DE CRETEIL |
| Mme Rosalba PAGES I MONTANER Professeur certifié | Académie DE MONTPELLIER |
| Mme Sophie PAILLOUX RIGGI Professeur agrégé | Académie DE VERSAILLES |
| Mme Hélène PAPIERNIK Professeur agrégé | Académie DE VERSAILLES |
| Mme Hélène PERIN Professeur agrégé | Académie D'ORLEANS-TOURS |
| M Eric PETAGNA Professeur de chaire supérieure | Académie DE POITIERS |
| M Gérard PETIT Maître de conférences des universités | Académie DE VERSAILLES |
| M Julien PIAT Maître de conférences des universités | Académie DE GRENOBLE |
| M Jean-Paul PILORGET Professeur agrégé | Académie DE VERSAILLES |
| Mme Elisabeth PINTO-MATHIEU Professeur des universités | Académie DE NANTES |
| M Rémy POIGNAULT Professeur des universités | Académie DE CLERMONT-FERRAND |
| M Fabrice POLI Maître de conférences des universités | Académie DE DIJON |

| | |
|---|--------------------------|
| Mme Fabienne POMEL Maître de conférences des universités | Académie DE RENNES |
| M Jean-Michel POTTIER Maître de conférences des universités | Académie DE REIMS |
| M Didier POURQUIE Professeur agrégé | Académie DE BORDEAUX |
| M Christian PUECH Professeur des universités | Académie DE PARIS |
| 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 Florence RANDANNE Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional | Académie D'AMIENS |
| Mme Adeline RICHARD Professeur agrégé | Académie D'AIX-MARSEILLE |
| Mme Nicole RIFFAULT Professeur agrégé | Académie DE PARIS |
| Mme Annie RIZK Professeur agrégé | Académie DE CRETEIL |
| Mme Anne ROBIN Maître de conférences des universités | Académie DE LILLE |
| Mme Adriana SANTOMAURO Professeur agrégé | Académie D'ORLEANS-TOURS |
| M Dan SAVATOVSKY Professeur des universités | Académie DE DIJON |
| Mme Françoise SAVINE Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional | Académie DE VERSAILLES |

| | |
|--|--------------------------|
| Mme Catherine SCHNEIDER Maître de conférences des universités | Académie DE STRASBOURG |
| Mme Martina SCHNOOR Professeur agrégé | Académie D'ORLEANS-TOURS |
| Mme Christine SEUTIN Professeur agrégé | Académie DE VERSAILLES |
| Mme Kinga SIATOWSKA-CALLEBAT Professeur agrégé | Académie DE PARIS |
| M Pierre SIVAN Professeur agrégé | Académie DE PARIS |
| M Pierre SOLDA Professeur agrégé | Académie DE BORDEAUX |
| Mme Olga SPEVAK Maître de conférences des universités | Académie DE TOULOUSE |
| M Michel STAUB Professeur de chaire supérieure | Académie DE STRASBOURG |
| M Daniel STISSI Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional | Académie DE CRETEIL |
| M Jean-Philippe TABOULOT Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional | Académie DE CRETEIL |
| M Ludovic THIVOLLE Professeur certifié | Académie DE MONTPELLIER |
| M Jean Max THOMSON Professeur de chaire supérieure | Académie DE TOULOUSE |
| Mme Carole TISSET Maître de conférences des universités | Académie DE VERSAILLES |
| Mme Orly TOREN-PORTE Professeur agrégé | Académie DE PARIS |
| M Trung TRAN QUOC Maître de conférences des universités | Académie DE MONTPELLIER |

| | |
|--|------------------------------|
| Mme Marie-Claude TREMEAU Professeur agrégé | Académie D'ORLEANS-TOURS |
| 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 |
| M Jean-Louis VALLIN Professeur agrégé | Académie DE LILLE |
| 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 Fleur VIGNERON Maître de conférences des universités | Académie DE GRENOBLE |
| Mme Céline VINCENTELLI 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 Virginie WALBRON Professeur agrégé | Académie D'AMIENS |
| Mme Marie-Albane WATINE Maître de conférences des universités | Académie DE NICE |

Mme Myriam WHITE-LE GOFF
Maître de conférences des universités

Académie DE LILLE

Mme Chantal WIONET
Maître de conférences des universités

Académie D'AIX-MARSEILLE

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 : Le directeur général des ressources humaines est chargé de l'exécution du présent arrêté.

Paris, le **12 FEV. 2009**

Le directeur général des ressources humaines



Thierry LE GOFF

Secrétariat général
Direction générale des ressources humaines
Sous-direction du recrutement
Bureau DGRH D3

Le Ministre de l'éducation nationale

- Vu l'arrêté du 12 juin 2008 autorisant au titre de l'année 2009 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 12 juin 2008 autorisant au titre de l'année 2009 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 30 juin 2008 désignant les présidents des jurys des concours externes du CAPES et des CAFEP-CAPES ouverts au titre de la session 2009,
- Vu l'arrêté du 22 septembre 2008 modifiant l'arrêté du 30 juin 2008 désignant les présidents des jurys des concours externes du CAPES et des CAFEP-CAPES ouverts au titre de la session 2009,
- Vu l'arrêté du 12 février 2009 nommant le jury du concours externe du CAPES et du CAFEP-CAPES, section lettres modernes à la session 2009,
- Vu les propositions du président de jury,

ARRETE

Article 1 : Les dispositions de l'arrêté susvisé en date du 12 février 2009 sont complétées comme suit :

Au lieu de :

Mme Kinga SIATOWSKA-CALLEBAT
Professeur agrégé

Académie DE PARIS

Lire :

Mme Katarzyna BESSIERE
Professeur agrégé

Académie DE PARIS

Article 2 : Le directeur général des ressources humaines est chargé de l'exécution du présent arrêté.

Paris, le - 2 MAR. 2009

Le directeur général des ressources humaines

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'TLG', enclosed within a large, loopy circular flourish.

Thierry LE GOFF

Secrétariat général

Direction générale des ressources humaines

Sous-direction du recrutement

Bureau DGRH D3

Le Ministre de l'éducation nationale

- Vu l'arrêté du 12 juin 2008 autorisant au titre de l'année 2009 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 12 juin 2008 autorisant au titre de l'année 2009 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 30 juin 2008 désignant les présidents des jurys des concours externes du CAPES et des CAFEP-CAPES ouverts au titre de la session 2009,
- Vu l'arrêté du 22 septembre 2008 modifiant l'arrêté du 30 juin 2008 désignant les présidents des jurys des concours externes du CAPES et des CAFEP-CAPES ouverts au titre de la session 2009,
- Vu l'arrêté du 12 février 2009 nommant le jury du concours externe du CAPES et du CAFEP-CAPES, section lettres modernes à la session 2009,
- Vu les propositions du président de jury,

ARRETE

Article 1 : Les dispositions de l'arrêté susvisé en date du 12 février 2009 sont complétées comme suit :

Au lieu de :

Mme Brigitte DEL CASTILLO

Professeur agrégé

Académie DE LILLE

Lire :

Mme Martine VANDOORNE

Académie DE PARIS

Professeur certifié

Article 2 : Le directeur général des ressources humaines est chargé de l'exécution du présent arrêté.

Paris, le **9** MAR. 2009

Le directeur général des ressources humaines

A handwritten signature in black ink, consisting of a large, stylized 'T' and 'L' followed by 'G' and 'O'.

Thierry LE GOFF

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 : 3986
Nombre de candidats non éliminés : 2889 Soit : 72.48 % 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 : 1681 Soit : 58.19 % des non éliminés.

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité

Moyenne des candidats non éliminés : 07.67 / 20 (soit une moyenne coefficientée de : 0092.05)
Moyenne des candidats admissibles : 09.74 / 20 (soit une moyenne coefficientée de : 0116.84)

Rappel

Nombre de postes : 750
Barre d'admissibilité : 06.75 / 20 (soit un total coefficienté de : 0081.00)

(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 : 694

Nombre de candidats non éliminés : 449 Soit : 64.70 % 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 : 165 Soit : 36.75 % des non éliminés.

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité

Moyenne des candidats non éliminés : 07.00 / 20 (soit une moyenne coefficientée de : 0084.05)

Moyenne des candidats admissibles : 09.99 / 20 (soit une moyenne coefficientée de : 0119.84)

Rappel

Nombre de postes : 74

Barre d'admissibilité : 07.92 / 20 (soit un total coefficienté de : 0095.00)

(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 : 1717
Nombre de candidats non éliminés : 1640 Soit : 95.52 % 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 : 750 Soit : 45.73 % 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 : 08.99 / 20 (soit en moyenne coefficientée : 0215.78)
Moyenne des candidats admis sur liste principale : 11.28 / 20 (soit en moyenne coefficientée : 0270.81)
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 : 08.25 / 20 (soit en moyenne coefficientée : 99.04)
Moyenne des candidats admis sur liste principale : 11.29 / 20 (soit en moyenne coefficientée : 0135.43)
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 : 750
Barre de la liste principale : 08.88 / 20 (soit en total coefficienté : 213.00)
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 : 165
Nombre de candidats non éliminés : 162 Soit : 98.18 % 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 : 74 Soit : 45.68 % 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 : 09.04 / 20 (soit en moyenne coefficientée : 216.91)
Moyenne des candidats admis sur liste principale : 11.00 / 20 (soit en moyenne coefficientée : 0264.07)
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 : 08.11 / 20 (soit en moyenne coefficientée : 97.33)
Moyenne des candidats admis sur liste principale : 10.99 / 20 (soit en moyenne coefficientée : 0131.93)
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 : 74
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)

SESSION 2009

**CONCOURS EXTERNE
DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS CERTIFIÉS
ET CONCOURS D'ACCÈS À LA LISTE D'APTITUDE**

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

Réfléchissant sur l'histoire littéraire et sur la figure du grand écrivain, Chateaubriand déclare :

« On renie souvent ces maîtres suprêmes ; on se révolte contre eux ; on compte leurs défauts ; on les accuse d'ennui, de longueur, de bizarrerie, de mauvais goût, en les volant et en se parant de leurs dépouilles ; mais on se débat en vain sous leur joug. Tout se teint de leurs couleurs ; partout s'impriment leurs traces ; ils inventent des mots et des noms qui vont grossir le vocabulaire général des peuples ; leurs expressions deviennent proverbes, leurs personnages fictifs se changent en personnages réels, lesquels ont hoirs¹ et lignée. Ils ouvrent des horizons d'où jaillissent des faisceaux de lumière ; ils sèment des idées, germes de mille autres ; ils fournissent des imaginations, des sujets, des styles à tous les arts : leurs œuvres sont les mines ou les entrailles de l'esprit humain. »

Chateaubriand (1768-1848), *Mémoires d'outre-tombe* (1809-1841, publication posthume 1848), Livre XII, Chapitre 1.

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

¹ Hoirs : terme juridique archaïque : héritiers, successeurs.



SESSION 2009

**CONCOURS EXTERNE
DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS CERTIFIÉS
ET CONCOURS D'ACCÈS À LA LISTE D'APTITUDE**

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

Le chevalier rencontre Marion en train de chanter.

LI CHEVALIERS

Bergiere, Dieus vous doinst boin jour !

MARIONS

Dieus vous wart, sire !

LI CHEVALIERS

Par amour,

Douche puchele, or me contés
Pour coi cheste canchon cantés 16
Si volentiers et si souvent :
*Hé ! Robin, se tu m'aimes
Par amour, maine m'ent.*

MARIONS

Biaus sire, il i a bien pour coi ; 20
Car j'ain Robinet, et il moi,
Et bien m'a moustré qu'il m'a kiere :
Donné m'a cheste panetiere,
Cheste houlete et chest coutel. 24

LI CHEVALIERS

Di moi, veïs tu nul oisel
Voler par deseure ches cans ?

MARIONS

Sire, oie, je ne sai pas quans.
Encore i a en ches buissons 28
Et cardonnereus¹ et pinchons,
Qui mout cantent joliment.

LI CHEVALIERS

Si m'aït Dieus, bele au cors gent,
Che n'est pas chou que je demant. 32
Mais veïs tu par chi devant,
Vers cheste riviere, nule ane² ?

MARIONS

Ch'est une beste qui recane³ ?
J'en vi ier trois seur che kemim 36
Tous carquiés aler au molin.
Est che chou que vous demandés ?

LI CHEVALIERS

Or sui je mout bien assenés !
Di moi : veïs tu nul hairon ? 40

MARIONS

Herens, sire ? Par me foi, non ;
Je n'en vi nis un puis quaresme,
Que j'en vi mengier chiés dame Emme,
Me taien, cui sont ches brebis. 44

LI CHEVALIERS

Par foi, or sui jou esbaubis,
N'ainc mais je ne fui si gabés.

MARIONS

Sire, foi que vous me devés,
Quele beste est che seur vo main ? 48

LI CHEVALIERS

Ch'est uns faucons.

MARIONS

Menjüe il pain ?

LI CHEVALIERS

Non, mais boine char.

MARIONS

Chele beste ?

Eswar ! Ele a de cuir le teste !
Et ou alés vous ?

LI CHEVALIERS

En riviere. 52

Adam Le Bossu (Adam de La Halle),
Le Jeu de Robin et Marion, édition E.
Langlois, Paris, Honoré Champion,
CFMA, v. 13-52.

¹ *Cardonnereus* : 'chardonnerets'.

² Marion confond *ane* signifiant 'cane' et *asne*, dont l'*s* ne se prononçait plus.

³ *Recaner* : 'braire'.

QUESTIONS

1. **Traduisez** le texte du vers 13 au vers 38 (4 points)

2. **Phonétique** (4 points)

- a. Expliquez l'aboutissement de *a* latin dans les mots suivants : *contés* (v. 15) < *computatis* ; *kier* (v. 22) < *cara* ; *cans* (v. 26) < *campos* ; *teste* (v. 51) < *testa*. Vous conduirez l'étude jusqu'au français moderne.
- b. Comparez la graphie des mots suivants : *ier* (v. 36) < latin *heri* ; *a* (v. 22) < latin *habet* ; *hairon* (v. 40) du francique **haigro* ; *herens* (v. 41) du francique **hâring*. Comparez ces graphies à celles du français moderne. Expliquez ces dernières et indiquez le statut de *h* dans la chaîne parlée, à l'époque actuelle, dans *hier*, *hareng* et *héron*.

3. **Morphologie** (4 points)

- a. Analysez le statut et la fonction du *s* dans les mots suivants : *contés* (v. 15) ; *biaus* (v. 20) ; *veïs* (v. 25) ; *cans* (v. 26) ; *Dieus* (v. 31) ; *cors* (v. 31) ; *brebis* (v. 44).
- b. Reconstituez les paradigmes auxquels appartiennent le substantif *oisel* (v. 25) et l'adjectif *bele* (v. 31) et étudiez-en l'évolution jusqu'en français moderne.

4. **Syntaxe** (4 points)

Etudiez l'interrogation et la réponse dans l'ensemble du passage.

5. **Lexique** (4 points)

Etudiez les mots suivants en insistant sur le sens contextuel: *sire* (v. 14), du latin *senior* ; *char* (v. 50), du latin *caro, carnis*.

SESSION 2009

**CONCOURS EXTERNE
DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS CERTIFIÉS
ET CONCOURS D'ACCÈS À LA LISTE D'APTITUDE**

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

Plus avant commençait la foule des courtisans de toute espèce. Le plus grand nombre, c'est-à-dire les sots, tiraient des soupirs de leurs talons, et, avec des yeux égarés et secs, louaient Monseigneur, mais toujours de la même louange, c'est-à-dire de bonté, et plaignaient le Roi de la perte d'un si bon fils. Les plus fins d'entre eux, ou les plus considérables, s'inquiétaient déjà de la santé du Roi ; ils se savaient bon gré de conserver tant de jugement parmi ce trouble, et n'en laissaient pas douter par la fréquence de leurs répétitions. D'autres, vraiment affligés, et de cabale frappée, pleuraient amèrement, ou se contenaient avec un effort aussi aisé à remarquer que les sanglots. Les plus forts de ceux-là, ou les plus politiques, les yeux fichés à terre, et reclus en des coins, méditaient profondément aux suites d'un événement si peu attendu, et bien davantage sur eux-mêmes. Parmi ces diverses sortes d'affligés, point ou peu de propos, de conversation nulle, quelque exclamation parfois échappée à la douleur et parfois répondue par une douleur voisine, un mot en un quart d'heure, des yeux sombres ou hagards, des mouvements de mains moins rares qu'involontaires, immobilité du reste presque entière. Les simples curieux et peu soucieux presque nuls, hors les sots qui avaient le caquet en partage ; les questions, et le redoublement du désespoir des affligés, et l'importunité pour les autres. Ceux qui déjà regardaient cet événement comme favorable avaient beau pousser la gravité jusqu'au maintien chagrin et austère, le tout n'était qu'un voile clair qui n'empêchait pas de bons yeux de remarquer et de distinguer tous leurs traits. Ceux-ci se tenaient aussi tenaces en place que les plus touchés, en garde contre l'opinion, contre la curiosité, contre leur satisfaction, contre leurs mouvements ; mais leurs yeux suppléaient au peu d'agitation de leur corps. Des changements de posture, comme des gens peu assis ou mal debout ; un certain soin de s'éviter les uns les autres, même de se rencontrer des yeux ; les accidents momentanés qui arrivaient de ces rencontres ; un je ne sais quoi de plus libre en toute la personne, à travers le soin de se tenir et de se composer : un vif, une sorte d'étincelant autour d'eux les distinguait malgré qu'ils en eussent.

Mémoires du duc de Saint-Simon (année 1711), édition Y. Coiraud, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, tome IV, 1993, pp. 70-71.

QUESTIONS

1. Lexicologie (2 points)

Étudiez les mots : *politiques* (ligne 9) ; *redoublement* (ligne 17)

2. Grammaire (8 points)

a. Les adjectifs qualificatifs, de la ligne 18 (« *Ceux qui déjà regardaient...* ») jusqu'à la fin du texte. (6 points)

b. Faites toutes les remarques nécessaires sur : « *Parmi ces diverses sortes d'affligés, point ou peu de propos ; de conversation nulle ;* » (lignes 11-12). (2 points)

3. Stylistique (10 points)

Vous ferez une étude stylistique de ce texte.



SESSION 2009

**CONCOURS EXTERNE
DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS CERTIFIÉS
ET CONCOURS D'ACCÈS À LA LISTE D'APTITUDE**

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

Der Tangospieler

Am Tage seiner Entlassung aus dem Gefängnis konnte Dallow seine Finger nicht bewegen. Sie waren steif und kalt und wie gelähmt. Die Beamten legten ihm vier Papiere vor, die er unterschreiben sollte. Dallow klemmte den Stift zwischen Daumen und Zeigefinger und krakelte mühselig seine Unterschrift.

„Was ist mit Ihrer Hand?“ fragte der Beamte, der vor ihm saß und ihm zusah.

„Nichts“, entgegnete Dallow, „den Fingern ist der Schreck in die Knochen gefahren.“

„Sie meinen, das macht die Aufregung?“

„Wenn ich das meinte, hätte ich es gesagt“, erwiderte Dallow.

Der Beamte sah ihn an und überlegte.

„Sie müssen zum Arzt“, verkündete er dann.

Dallow schüttelte den Kopf. „Das ist nicht nötig. In ein paar Minuten haben sich die Finger daran gewöhnt. Man muss das einfach nicht beachten.“

„Wie Sie wollen. Aber dann unterschreiben Sie mir das noch.“ Er schob ein weiteres Papier über den Tisch. Dallow klemmte wieder den Stift zwischen die Finger und malte mit vorgeschobener Zungenspitze seinen Namen auf das Papier. Dann betrachtete er sein Werk, es sah aus wie die Unterschrift eines Achtjährigen. Er nickte zufrieden.

„Was sind Sie von Beruf, Dallow?“ fragte der Beamte. „Hier steht Pianist, in meiner Akte steht Oberassistent.“

„Es trifft beides zu.“

„Das ist keine Antwort“, sagte der Beamte geduldig. „Also was ist Ihr Beruf?“

„Pianist“, sagte Dallow, „ich bin als Pianist zu Ihnen gekommen und nicht als Oberassistent. Schreiben Sie: Pianist.“

Dallow stand mit hängenden Armen vor dem Schreibtisch und wartete darauf, gehen zu können. Die Finger der rechten Hand waren vollkommen weiß.

„Wie die Wachsfigur eines Heiligen“, stellte Dallow laut fest.

Der Beamte sah auf. Er erwiderte nichts, als er Dallow ansah, sondern schüttelte nur müde den Kopf und seufzte vernehmlich.

Als ihm die Tür zur Straße aufgeschlossen wurde, erkundigte er sich nach dem Weg zum Bahnhof. Er ging in die angegebene Richtung, seine Tasche hielt er unter den Arm geklemmt.

Christoph Hein, *Der Tangospieler*, 1989.

VERSION ANGLAISE

Immediately upon entering Washington, we made a wrong turn in the heavy traffic, and while my mother was trying to read the road map and direct my father to our hotel, there appeared before us the biggest white thing I had ever seen. Atop an incline at the end of the street stood the U.S. Capitol, the broad stairs sweeping upward to the colonnade and capped by the elaborate three-tiered dome. Inadvertently, we had driven right to the very heart of American history, and whether we knew it in so many words, it was American history, delineated in its most inspirational form, that we were counting on to protect us against Lindbergh.

"Look!" my mother said, turning to Sandy and me in the back seat. "Isn't it thrilling?"

The answer, of course, was yes, but Sandy appeared to have fallen into a patriotic stupor, and I took my cue from him and let silence register my awe as well.

Just then a motorcycle policeman pulled alongside us. "What's up, Jersey?" he called through the open window.

"We're looking for our hotel," answered my father. "What's it called, Bess?"

My mother, enthralled only a moment earlier by the dwarfing majesty of the Capitol, immediately went pale, and her voice was so feeble when she tried to speak that she couldn't be heard above the traffic.

"Gotta get you folks out of here," the cop shouted. "Speak up, missus."

"The Douglas Hotel!" It was my brother eagerly calling out to him and trying to get a good look at the motorcycle. "On K Street, Officer."

"Attaboy," and he raised his arm in the air, signaling the cars behind us to stop for ours to follow him as he made a U-turn and started in the opposite direction up Pennsylvania Avenue.

Laughing, my father said, "We're getting the royal treatment."

"But how do you know where he's taking us?" my mother asked. "Herman, what's happening?"

With the cop out front, we were headed past one big federal building after another when Sandy excitedly pointed toward a rolling lawn just to our left. "Up there!" he shouted. "The White House!" whereupon my mother began to cry.

"It isn't," she tried to explain, just before we reached the hotel and the cop waved us goodbye and roared away, "it isn't like living in a normal country anymore. I'm terribly sorry, children—please forgive me." But then she began to cry again.

Philip Roth, *The Plot Against America*, 2004.

VERSION ARABE

تذكّرت آخر كلمة لزوجها قبل أن يغادر البارحة، عندما رآها تمسك دفترها وتكتب فيه. ظنّ أنّها تقرأ كتاباً :

- اقرئي شيئاً مفيداً، لا قصص الحبّ والجنون التي تقود إلى الحزن ! أنت تضيعين وقتك في ما لا فائدة منه.

"وهل أملك شيئاً سوى الوقت؟". قالت تحدّث نفسها، وتنظر إليه بحنق وهو يجمع بقايا أوراق عن المنضدة، ويضعها في حقيبته. قبل طفليه في حجرتهما، ثمّ ألقى تحية باهتة وغادر. تحية تشبه تلك التي نلقبها على أصدقاء نراهم من بعيد في المقاهي.

تعليق زوجها على ما تقرأه لم يكن الأوّل، ولن يكون الأخير. اعتادت من بعض أشقائها تعليقات مشابهة. فقد كانت منذ صغرها شغوفة بقراءة الروايات. شقيقها الأصغر كان نقيضهم. ذلك أنّها اعتادت أن تقرأ له قصص الأميرة النائمة¹، وبياض الثلج²... عندما كانت تقرأ له تكتشف أنّ الإنسان، وهو الجسد والعقل، عليه أن يسخرّ هذا الثنائي لزرع المزيد من الحبّ على الأرض، لأنّ الحياة بدونها تفقد مقوماتها.

حتّى الصغار يولدون وهم يبحثون عن الحبّ، من أجل ذلك يقرؤون سندريلا، وبياض الثلج، وغيرهما من قصص العشق الطفولي.

"عريب كيف لم يمنعوا قصصاً كهذه". قالت تحدّث نفسها وهي ترتّب مكتبتها وتذكّر. وفي لحظة التقطت ورقة صغيرة كتبت عليها : "غاية الحياة إدراك الحبّ المطلق". هي تفعل ذلك عندما تراودها فكرة ما فتكتبها كيفما اتفق ريثما تنقلها إلى دفتر يومياتها التي تنصرف إليها في الليل. ليس دائماً، بل حين تشعر بالحاجة إلى ذلك. أخيراً أخذت تستعيز عن يومياتها بتجميع أفكارها لمواصلة رسائلها إلى رئيس التحرير.

تأمّلت صندوقاً ملأ بالكتب، وتذكّرت من جديد كلام الطيف في تلك القصة التي قرأتها أكثر من مرّة : "إنّ الله سيعاقب أولئك الذين لم يجربوا الحبّ ولو مرّة واحدة في حياتهم".

من رواية "اختلاس"، هاني نقشبندي، دار الساقي، بيروت، ص. 176-177

¹ - La belle au bois dormant.

² - Blanche neige.

VERSION CATALANE

L'home que fa un moment ha dit: "Vaig a comprar tabac" no tornarà mai més a casa seva. Mentre camina cap al bar de la cantonada amb la intenció de comprar-hi dos paquets de Kent, comprova si du prou monedes per la màquina. Sorprenentment, però, el bar és tancat. L'home no s'immuta. Després de mirar a dreta i a esquerra –i de deixar passar tres camions de bombers–, travessa l'avinguda. Potser en trobarà a la botiga del pakistanès que no tanca fins a mitjanit, pensa. S'hi dirigeix. La botiga del pakistanès s'està incendiant. La pressió de les mànegues dels bombers no pot evitar que les flames s'elevin fins a convertir-se en una columna de fum d'una foscor semblant a la del cel. Il·luminat per la resplendor, l'home sent una necessitat intensa de fumar. Fa gairebé mitja hora que no encén cap cigarret. Mira al voltant. Entre les persones que s'han aturat a contemplar l'espectacle de la lluita de l'aigua contra la força devastadora del foc, busca algú que dugui un cigarret als llavis i que pugui convidar-lo. Ningú. Prova d'asserenar-se pensant que coneix prou bé aquell barri –el seu– per recordar un lloc on venguin tabac. Sense esforçar-s'hi, se li acuden dues màquines expenedores: la de la gasolinera i la de l'hotel. L'hotel és més a prop; més ben dit: no tan lluny. Podria anar cap el pàrquing i agafar el cotxe, però calcula que hi arribarà abans caminant. Mentre s'allunya de l'incendi, gairebé corre. És conscient que, a casa, la dona i la filla l'esperen per sopar. Però també sap que no hi tornarà si no és amb dos paquets de Kent. La porta giratòria de l'hotel va molt dura. Per entrar, l'home ha d'empènyer amb força, amb l'espatlla. L'acullen la moqueta del vestíbul i el taulell de recepció, desert. L'home passa de llarg. A diferència d'altres vegades, la màquina està desconnectada.

Sergi Pàmies, *Sentimental*, Quaderns Crema, Barcelone, 1995.

VERSION CHINOISE

丁大头

组织部长是个大知识分子，早年毕业于交通大学的机械系。他对我们这些小知识分子十分熟悉：「现在要给大家分配工作了，组织上尽量照顾客人的特长和志愿，希望你们在回答问题之前好好的考虑，分定之后就不许犯自由主义。」

当时的气氛本来很严肃，却被我们的老同学，诨名叫丁大头的人弄得豁了边。丁大头的头其实也不大，可是他的知识很广博、天文、地理、历史、哲学他样样都懂一点。因为他的脑子里包容的东西太多，所以看起来他的头好像比平常的人大了一点。他第一个被部长叫起来：

「你想干什么呢？」

「随便。」丁大头回答得很爽气。

部长翻了翻眼睛：「随便是什么东西？说得具体点。」

「具体点。。。那也随便。」

人们哄堂大笑了：「他什么都懂，可以随便！」

部长也笑了，翻翻档案：「什么都懂的人到什么地方去呢？我问你，你对什么东西最感兴趣？」

「看书。」

「那你为什么不早说呀，到新华书店去。」

陆文夫《美食家》

上海文艺出版社 1988

机械：mécanique

诨名：surnom

弄得豁了边：ouvrir une brèche

VERSION DANOISE

Langt ude i det kviksølvlysende verdenshav ligger et ensomt lille blyfarvet land. Det lillebitte klippeland forholder sig til det store hav omtrent som et sandskorn til gulvet i en balsal. Men set under forstørrelsesglas er dette sandskorn alligevel en hel verden med bjerge og dale, sunde og fjorde og huse med små mennesker. Ja, et sted ligger der endda en hel lille gammel by med brygger og pakhuse, gader og stræder og stejle gyder, haver og torve og kirkegaarde. Der er ogsaa en gammel højtliggende kirke, fra hvis taarn der er udsigt over byens tage og videre ud over det almægtige hav.

Oppe i dette taarn sad der en blæsende eftermiddag for mange aar siden en mand og tre drenge og lyttede til de lunefuldt skiftende toner fra en vindharpe. Det var klokkeren Kornelius Isaksen og hans tre sønner, Moritz, Sirius og Lille-Kornelius, og vindharpen, de lyttede til, var den første i den anselige række, der udgik fra klokkerens haand, for denne ejendommelige mand udviklede sig efterhaanden til en vindharpebygger i virkelig sjælden stil. En overgang hang der saaledes ikke mindre end sytten vindharper i taarnet, og det kan nok være, de frembragte en koncert, der gik gennem marv og ben.

Men vi vender tilbage til den dag, da den magiske musik fra en vindharpe¹ for første gang naaede de tre drenges øren og vakte en underlig glubende længsel i deres unge sjæle. De havde hidtil ikke hørt anden musik end den, der udgik fra det gamle astmatiske orgel, som organist Lamm sad og kludrede med om søndagen.

Far, hvem er det, der spiller paa vindharpen? Spurgte Lille-Kornelius, som dengang var seks aar gammel.

Det er naturligvis vinden, svarede den ældste broder.

William Heinesen
De fortabte spillemænd,
København, 1950

¹ vindharpe: "harpe éolienne" (instrument à corde qui émet des sons sous l'effet du vent).

VERSION ESPAGNOLE

La Enana y la Madruga¹

La señora Zoa atravesaba el parque cada mañana, con un niño de cada mano, camino del colegio y durante los prolongados inviernos (muy duros en la ciudad) la niebla se enredaba entre los esqueletos de los árboles y la mujer y los niños, como sombras fantasmales, semejaban los últimos habitantes de un mundo inanimado. A la difusa luz crepuscular, grises ratas gigantes cruzaban los paseos, y entre el follaje, junto al estanque helado, se oían los alaridos terminantes de los pavos reales. A Gervasio, con la peluda bufanda hasta los ojos, le agradaba la media luz de la estación, los jardines desiertos, el aliento blanco de la señora Zoa precediendo a su roja nariz, como si ella misma fuera una fábrica de niebla. Los días de lluvia, en primavera y otoño, se formaban grandes charcos en los paseos, hormigueantes de lombrices, y la señora Zoa brincaba de un lado a otro para no pisarlas, con el negro paraguas abierto, como una equilibrista, pues nada le repugnaba tanto como los ratones y los animales reptantes.

En los días extremosos solían encontrarse con *la Enana* en el paseo central, la señorita Candelaria Alonso, rubia, de media edad, los largos tirabuzones sobre los hombros y su cuerpecillo ruin, más chico que el de Gervasio, encaramado en una bicicleta minúscula, de anchas llantas y ruedecillas laterales de seguridad. Y no era raro que, estando contemplándola, apareciera por el lado opuesto la señorita Aurora Burgos, *la Madruga*, una mujer lineal, de dos metros treinta de estatura, cargada de espaldas, cuya reducida cabeza se desvanecía en lo alto, difuminada por la niebla. Crucita decía que tanto *la Enana* como *la Madruga* eran “señoritas de buena cuna”, distinguidas y bien educadas pero, debido a su aspecto físico, se veían obligadas a recluirse en sus casas :

-Zoa, ¿por qué *la Enana* y *la Madruga* salen a pasear tan temprano?

-Por su facha, ¿no ves la facha que tienen? Si salieran a otra hora la gente se pitorrearía de ellas.

Aceleraba el paso y añadía como para sí :

-Digo yo si no podrían cortar a la una y añadirle a la otra y así quedaban las dos arregladas.

-¿Se puede Zoa?

-Eso digo, hijo, si se podría.

Algunos días la señora Zoa, aprovechando la ausencia de Florita, en cama con sus anginas periódicas, le hacía a Gervasio, en la profunda soledad del parque, tiernas escenas de amor :

-¿Qué sería de ti, corona, si no fuese por la Zoa ? ¿Eh ? ¿Me lo quieres decir ?

El niño la miraba por encima de la bufanda de lana, con sus inmóviles pupilas grisamarillentas.

- A ti no te quiere nadie. [...]

- Tú sí me quieres, ¿verdad Zoa?

La anciana se acuclillaba, oprimía al niño contra su pecho:

- Más que a las niñas de mis ojos.

Miguel Delibes, *Madera de héroe*, 1987 Ediciones Destino.

¹ La enana y la Madruga : la Naine et la Lève-tôt.

VERSION GRECQUE :
GREC ANCIEN

CONDOLEANCES ET...DOLEANCES

Après la mort d'Alceste, qui a accepté de mourir à la place de son époux Admète, Phérès, le père d'Admète, vient présenter ses condoléances à son fils. Mais ce dernier, qui reproche à son vieux père de n'avoir pas voulu se proposer à la place d'Alceste, est pour le moins mal disposé à son égard...

ΦΕΡΗΣ

Ἦκω κακοῖσι σοῖσι συγκάμων, τέκνον·
ἔσθλης γάρ, οὐδεις ἀντερεῖ, καὶ σώφρονος 615
γυναικὸς ἡμάρτηκας. Ἄλλὰ ταῦτα μὲν
φέρειν ἀνάγκη καίπερ ὄντα δύσφορα.

Δέχου δὲ κόσμον τόνδε, καὶ κατὰ χθονός
ἴτω· τὸ ταύτης σῶμα τιμᾶσθαι χρεών,
ἥτις γε τῆς σῆς προύθανε ψυχῆς, τέκνον, 620
καὶ μ' οὐκ ἄπαιδ' ἔθηκεν οὐδ' εἶασε σοῦ
στερέντα γῆρα πενθίμῳ καταφθίνειν,
πάσαις δ' ἔθηκεν εὐκλεέστερον βίον
γυναιξίν, ἔργον τλάσῃ γενναῖον τόδε.

ὦ τόνδε μὲν σώσασ', ἀναστήσασα δέ 625
ἡμᾶς πίτνοντας, χαῖρε, κἂν Ἄιδου δόμοις
εἶ σοι γένοιτο. Φημί τοιούτους γάμους
λύειν βροτοῖσιν, ἢ γαμεῖν οὐκ ἄξιον.

ΑΔ. Οὐτ' ἦλθες ἐς τόνδ' ἐξ ἐμοῦ κληθεὶς τάφον,
οὔτ' ἐν φίλοισι σὴν παρουσίαν λέγω. 630
Κόσμον δὲ τὸν σὸν οὔποθ' ἦδ' ἐνδύσεται.
Οὐ γάρ τι τῶν σῶν ἐνδεῆς ταφήσεται·
τότε ξυναλγεῖν χρῆν σ' ὅτ' ὠλλύμην ἐγώ.

EURIPIDE, *Alceste*, vers 614-633

VERSION GRECQUE : GREC MODERNE

Μια περιοδεία στην επαρχία

Καθισμένη τα βράδια στο γραφείο της από φορμάκια, μ'ένα χαλάκι στα πόδια, η Μπέμπα Ταντή βυθιζόταν στους λογαριασμούς. Κόντευε χειμώνας κι ακόμα να εισπράξουν δραχμή. Από τη μια οι πελάτες έβρισκαν δικαιολογίες να καθυστερούν τις πληρωμές, κι από την άλλη οι προμηθευτές αρνιόντουσαν να τροφοδοτούν τη βιοτεχνία.

Η Μπέμπα έκλεινε τα βιβλία κι άναβε τσιγάρο. Με σφιγμένες τις γροθιές αναμετρούσε την κατάσταση. Άλλη λύση δεν ήταν παρά να περιοδεύσουν την επαρχία. Γιατί, όπως εξηγούσε του Βλάση, διαφορετικό πράγμα ήταν η αλληλογραφία και τα τηλέφωνα και διαφορετικό να πας από κοντά, να μιλήσεις με τους εμπόρους, να τους σφίξεις τα λουριά. Κι επειδή μόνη της, σα γυναίκα, δύσκολο να το κάνει, ήταν ανάγκη να φύγουν μαζί. Στους φερέγγυους θα έδιναν κι άλλη πίστωση, στους τζαναμπέτηδες και κακοπληρωτές θ'αποκρινόντουσαν με μηνύσεις και δικαστήρια. Τώρα που το πλοίο κινδύνευε, η Μπέμπα είχε παραμερίσει κάθε άλλο πρόβλημα στη ζωή της. Και με το μαγαζί, τι θα γινόταν με το μαγαζί; ρωτούσε ο Ταντής. Η Μπέμπα είχε και σ'αυτό έτοιμη την απάντησή της. Θ'άφηναν στο πόδι τους τον Ραχούτη και τον Μαλακατέ. Ήσαν τα ενδεδειγμένα πρόσωπα, άνθρωποι της δουλειάς κι από πάνω φίλοι.

Οι διατυπώσεις έγιναν στο άψε-σβήσε. Ο Βάσος εγκαταστάθηκε στο γραφείο των Ταντήδων· ο Σπύρος ανέλαβε τα τρεχάματα, τις συναλλαγές με τα γυαλάδικα και τις τράπεζες. Χώρισαν τις ευθύνες, τους παρέδωσαν βιβλία, χρήματα· μόνο τα κλειδιά του χρηματοκιβωτίου κράτησε η Μπέμπα, εκεί όπου είχε φυλαγμένες τις μετοχές, το κολιέ με τα μαργαριτάρια και την καρφίτσα με τα ρουμπίνια. Παρασκευή απόγευμα, η Μπέμπα πέρασε από έλεγχο τη Σκόντα. Σάββατο πρωί, το ζεύγος ξεκινούσε για την περιοδεία. Τουλάχιστον, έλεγε ο Βάσος, θα μπορούσαν να είχαν διαλέξει μια άλλη μέρα. Και τώρα, διατεινόταν ο Σπύρος, πώς θα καθίσουμε στις Μαρίδες, τι θα πουν για μας, σάββατο βράδυ, χωρίς τους Ταντήδες; Και όση ώρα η Μπέμπα καταγινόταν να ζεστάνει τη μηχανή, ο Βλάσης καθισμένος δίπλα της, μ'ένα αδιάβροχο διπλωμένο στο χέρι, έβλεπε μέσ' απ' το καθρεφτάκι, αμίλητος, το μαγαζί.

VERSION HEBRAÏQUE

שלושים שנה עברו. מאז קם והלך מהרבה מקומות. לא תמיד בנימוס. לא תמיד סגר אחריו את הדלת. לפעמים נאמרו דברים. לפעמים נשארו הדלתות פערות. לפעמים נטרקו בחבטה.

מאחורי אחת הדלתות אהב אישה. היה איזה זמן שגרר באותה דירה: בשוק-הפשפשים של יפו קנו מקרר יד-שנייה, שולחן, כסאות. קנו כיריים. מזרן זוגי הם קנו, משומש אבל במצב טוב. פרשו עליו כיסוי אדום צבעוני שקנו בטיול שבת אביבי, ופיזרו עליו כריות קטנות. עשו לעצמם מקום. שבעה חודשים אחרי שעזבה לארץ אחרת, נולד הילד.

בהתחלה היא לא טילפנה, לא כתבה. הוא לא ידע שנולד ילד. אחר-כך בחורף, מישהו נסע, מישהו חזר: סתם מכר, אפילו לא חבר קרוב, ראה אותה שם בתחנת רכבת מחבקת חבילה קטנה עטופה שמרכת צמר משובצת. לפי הגודל והצורה זה נראה כמו תינוק. אבל בעצם, במחשבה שנייה, זה יכול היה להיות כל דבר.

אחר-כך כתבה מכתב וסיפרה, אבל לא הסכימה לחזור. בטח לא עם התינוק לארץ שמסוכן בה לגדל ילדים. את הילד, אם ירצה, יראה כשתבוא פעם לביקור מולדת. אבל קודם-כל שיגדל קצת. בקרוב? נראה. בקיץ? אולי. את מבטיחה?

בלילות, כשהיה חולם על הזמן האבוד הזה, הבין שאהב את הילד עוד לפני שנולד. גם את האישה הוא אהב. אחר-כך חלם שהילד לא שלו. הרבה חלומות מפחידים באו אליו, למי לא? אבל אף אחד לא הכין אותו למה שירגיש: איך זה לחיות לבד כשהילד שלך לא איתך.

(...)

הבית שהיה בית ילדותו נמכר מזמן. הוריו חדלו להתעקש, התפצלו כל אחד לחייו. הוא לא חזר לשם מאז. גם לא לעיר שלו. לעולם אינו חוזר למקומות שעזב. וגם את הבית הזה - הבית הישן של סבתו שניתן לו במין סידור משפחתי מתחשב - יצטרך לפנות בקרוב.

על-פי פסנתר בחורף מאת אילת שמיר, תל-אביב, עם עובד 2007, ע'18-18

VERSION ITALIENNE

Affanno agonico

La signora Elena pregò Emilio di procurarle una pezzuola per asciugare la faccia di Amalia. Per non dover lasciare quella stanza, egli – trovate le chiavi – aperse l'armadio della sorella. Fu subito colpito da uno strano odore di medicinali profumati. La poca biancheria era distribuita nei grandi cassetti ch'erano poi riempiti di boccette di varia grandezza. Egli non comprese subito e per vedere meglio prese la candela. Qualche cassetto era pieno fino all'orlo di boccette brillanti lietamente con dei bagliori gialli misteriosi di tesoro rinchiuso; in altri cassetti c'era ancora posto, e la distribuzione era fatta in modo che s'indovinava il proposito di completare ordinatamente la strana collezione. Una sola boccetta era fuori di posto, e in quella c'era ancora un resto di liquido trasparente. L'odore del liquido non lasciò luogo ai dubbi; doveva essere dell'etere profumato.

Il dottor Carini aveva avuto ragione: Amalia aveva cercato l'oblio nell'ebrietà. Non ebbe rancore verso la sorella neppure per un attimo perché la conclusione a cui corse subito la sua mente fu una sola. Amalia era perduta. Quella scoperta bastò a ricondurlo fino a lei. Rinchiuse accuratamente l'armadio. Non aveva saputo tutelare la vita della sorella, avrebbe ora tentato di conservarne intatta la riputazione.

L'aurora s'avanzava fosca, esitante, triste. Sbiancava la finestra ma lasciava intatta la notte nell'interno della stanza. Parve che un raggio solo vi penetrasse, perché sui cristalli sul tavolo, la luce del giorno si franse [...], azzurrina e verde, fine e mite. Sulla via soffiava ancora il vento, cogli stessi suoni regolari, trionfali, che aveva avuti quando Emilio aveva abbandonato Angiolina. Nella stanza invece v'era una grande quiete. Da parecchie ore il delirio di Amalia non si traduceva che in parole mozze. S'era quietata sul fianco sinistro, la faccia vicinissima alla parete, gli occhi sempre aperti.

[...] Emilio s'assise di nuovo al tavolo ma si scosse subito terrorizzato: Amalia non respirava più. Anche la signora Elena se n'era accorta e si era rizzata. L'ammalata guardava sempre con gli occhi spalancati la parete, e qualche istante appresso riprese a respirare.

Italo Svevo, *Senilità* [1898], BUR, Milano, 1996.

VERSION LATINE

Le roi des abeilles, un modèle à imiter

Sénèque, qui souhaite convaincre l'empereur Néron que la clémence est nécessaire à l'exercice du pouvoir, lui propose la nature en exemple, à travers le cas des abeilles.

Natura commenta est regem, quod et ex aliis animalibus licet cognoscere, et ex apibus ; quarum regi ¹ amplissimum cubile est medioque ac tutissimo loco ; praeterea opere uacat exactor alienorum operum et, amisso rege, totum dilabitur nec umquam plus unum patiuntur melioremque pugna quaerunt ; praeterea insignis regi forma est dissimilisque ceteris, cum magnitudine, tum nitore. Hoc tamen maxime distinguitur : iracundissimae ac pro corporis captu pugnacissimae sunt apes et aculeos in uolnere relinquunt, rex ipse sine aculeo est ; noluit illum natura nec saeuum esse, nec ultionem magno constaturam petere, telumque detraxit et iram eius inermem reliquit. Exemplar hoc magnis regibus ingens ; est enim illi ² mos exercere se in paruís et ingentium rerum documenta in minima aggerere.

Pudeat ab exiguis animalibus non trahere mores, cum tanto hominum moderatior esse animus debeat, quanto uehementius nocet. Vtinam quidem eadem homini lex esset et ira cum telo suo frangeretur nec saepius liceret nocere quam semel, nec alienis uiribus exercere odia ! Facile enim lassaretur furor, si per se sibi satisfaceret et si mortis periculo uim suam effunderet. Sed ne nunc quidem illi cursus tutus est ; tantum enim necesse est timeat, quantum timeri uoluit, et manus omnium obseruet et eo quoque tempore, quo non captatur, peti se iudicet nullumque momentum immune a metu habeat.

SÉNÈQUE

¹ Sénèque désigne sous le terme de *rex* ce qu'on appelle communément en français la 'reine' des abeilles.

² *Illi* renvoie à *natura* dans la phrase précédente.

VERSION NÉERLANDAISE

Het Nederlands in het Europese talenstelsel

Het Nederlands is springlevend en kerngezond. Het wordt overal in Nederland en Vlaanderen met smaak gesproken, geen mens die zich ervoor geneert of uit deftigheid een andere taal moet spreken. In Nederland is Nederlands vanzelfsprekend, en niemand doet dan ook voorzichtig met de taal alsof die breekbaar was en stuk kon. Buitenlandse termen worden graag overgenomen, andere talen gretig geciteerd zonder zorgen over vreemde smetten. Iemand die denkt dat een ander het al begrepen heeft maakt een zin niet verder af. Wie spreekt voelt zich vrij tijden door elkaar te husselen, naamvallen en verbuigingen te negeren, de geslachten te schofferen, kortom, de taal te hanteren alsof hij hem in pacht heeft. In de spreektaal voelen Nederlanders zich op hun gemak als in hun eigen huis. In de schrijftaal zijn ze op bezoek, bij oude kennissen, maar toch.

Wie Nederlands spreekt kan daarmee in het laaglands taalgebied overal terecht, het wordt thuis gesproken, op school, op het werk, aan het loket, in de rechtszaal en het parlement, op straat en in het café. De kranten verschijnen in het Nederlands, de boekwinkels liggen vol met Nederlandse boeken en in de bibliotheken liggen honderdduizenden Nederlandse titels opgetast. Hoogst zelden gebeurt het dat iemand iets zeggen wil waarvoor in het Nederlands geen woorden te vinden zijn. Geen literair talent hoeft zich af te vragen in welke taal het schrijven wil of moet, want het is met Nederlands grootgebracht en een alternatief doet zich maar nauwelijks voor.

Een enkele standaard geldt vrijwel onomstreden, het Algemeen Beschaafd. Oudere Brabanders, Groningers, Vlamingen of Limburgers zijn voor een Hollander soms maar met moeite te verstaan, maar de jongere generaties hebben op school en van de televisie voldoende ABN opgestoken om zich voor wie dan ook verstaanbaar te maken. Helemaal in het Noorden insisteert een minderheid van Friezen op handhaving van de eigen taal, die voor andere Nederlanders niet of nauwelijks te begrijpen is. Maar het Fries verbreidt zich niet ten koste van het Nederlands. Aan de zuidelijke rand van het taalgebied ligt een zwaar bewaakte taalgrens, en het Frans zal die niet overschrijden.

Ook Immigranten zullen de hegemonie van het Nederlands niet aantasten. Surinamers en Antillianen kenden de taal al voor ze hierheen kwamen. Turken en Marokkanen spreken soeverein in eigen kring Turks, Marokkaans of Berbers, maar buitenshuis is Nederlands de voertaal en voor hun kinderen wordt het, zo niet de moedertaal dan toch een gelijkwaardige tweede.

Het Nederlands is binnen het eigen taalgebied onbedreigd, het wordt door vrijwel iedereen gesproken en maar enkele, kleine, minderheden spreken daarnaast en onder elkaar een andere taal. In vroeger tijden waren de verschillen tussen de Nederlandse streektaalen veel groter, maar door algemeen onderwijs en later nog radio en televisie is de standaardversie, afkomstig van de betere kringen in het westen des lands, geleidelijk voor iedereen begrijpelijk geworden en meer en meer ook als eigen spreektrant overgenomen.

Het Nederlands gedijt. En de veranderingen zullen niet van binnen het eigen taalgebied komen, maar van buiten. Want zoals de Nederlandse economie door bankverkeer en handel is opgenomen in een wereldeconomie en de Nederlandse Staat via buitenlandse betrekkingen gekoppeld is aan de wereldpolitiek, zo is ook het Nederlands, door vertaling en veeltaligheid, deel van een wereldtalenstelsel.

Wat zich in dat wereldtalenstelsel voltrekt en vooral wat zich afspeelt binnen het Europese segment van dat stelsel, dat bepaalt op den duur of Nederlanders het Nederlands als eerste taal zullen blijven spreken en of daarnaast misschien een andere taal algemeen in zwang komt.

VERSION NORVÉGIENNE

På vei fra en syk hadde distriktslege Verner Vestad et uhell med bilen inne på en sidevei. Etter behørig sverging og en tydelig kunngjøring ut i mørket av at faen skulle være doktor, gjorde han seg klart at det ikke nyttet å gjøre noe med det, og at det var kanskje en time til nærmeste telefon.

Han så opp mot himmelen. Månen falt i de drivende skyene. Det regnet. Klokken var ni om kvelden. Det var rått og kaldt nå i oktober.

Han fikk la bilen stå der den stod, og ta veien hjem over skogen. Det ville bli en marsj på nærmere to timer, men den tiden av ens liv skulle jo under alle omstendigheter gå. Han hadde gått veien over skogen mange ganger før, særlig i begynnelsen da han bodde på disse kantene. Nå var det sjeldnere han hadde lyst på fotturer.

Verner Vestad var snart femti, han hadde et trett og lukket ansikt, et slikt som en overanstrengt lege får. Han hadde ikke fått det han hadde ventet av livet, og det fikk vel ingen, men han syntes han hadde fått bare bråk. Min kone er noe nervøs, pleide han å si, som menn sier når de har fått en hysteriker i huset. Hverken hun eller barna brydde seg om ham. En gang hadde han vært glad i barn. Var han det nå?

Regnet trommet på oljefrakken, men den var tett. De nye slagstøvlene holdt vannet ute, det hadde ikke de gamle gjort det siste året. Det hadde vært ekstra uhyggelig hjemme en lang tid, som alltid når han hadde kjøpt seg nye klær: Til deg selv kan du kjøpe inn, vi andre kan få lov å traske omkring i de fillene vi har.

Aksel Sandemose
Tjærehandleren
Oslo, 1945.

VERSION D'OCCITAN-LANGUE D'OC

Les candidats doivent obligatoirement traduire les deux textes ci-dessous.

« Ame quand [Jóusè] parlo », disié Marto. « Tout ço que racontò, lou sabe. Es pas pèr lou raconte, es pèr la voues. Es elo que seguisse. Quand parlo, vese lou mounto-davalo dis erso. Entènde la cansoun di remaire. Vese li vilo roujo estalouirado e tóuti aquéli port fourestié ounte anarai jamai ! »

Jóusè se pensavo : « Amariéu-ti resta eici ? Lou crese. Aquéu païs m'agrado pèr sis aigo e pèr si bèsti. Sis aigo, me sèmblo que me desassermon après tant d'annado dins mi païs de secaresso e de roucas pela. Si bèsti, lis ame pèr ço que dis ome n'ai moun proun. » Se Jóusè se sentié à l'aise emé li bèsti, es que la sóuvagino èro sènsò ahiranço. Manja, dourmi, canta, ama, vouiaja, ié bastavo. Lis arpian éli-meme èron destrússi que pèr necessita. Se n'en poudié pas dire autant di gènt.

Li viéure se fasien clar. Un matin, emé sis ome, fuguèron óubliga d'ana esclapa la glaço de la roubino pèr faire béure li rosso.

FARFANTELLLO (Henriette Dibon), *Ratis*, Audin, Lyon, 1967.

Non l'atendí pas mei. Qu'èri a l'acès. Que m'acostumavi pòc a pòc au burèu on m'avèn exiliat... Que credí que'u me calè envescar tà que Sénher J. e'm sauvèsse. Mes eth qu'avè la soa idea, la medisha... Chic a chic, que m'ac hasó sentir. Pas tròp. N'èra pas briga pressat. Qu'atendè la soa òra, l'òra deliciosa quan me podora botar tà dehòra...

Lo temps que s'escorrè e jo de m'imaginar qu'avora quauque umanitat. Que m'avè bessè desbrombat com las barcas tancadas, deishadas au lor destín, au cap de *Les Andalouses*... Que'm trompavi. Aqueth monde que v's plegan dens un canton d'ua pèça estremada. Que son segurs que seratz braves e tranquilles : la paura de'vs pèrder lo vòste tribalh. Non v'oblidan pas. Qu'an, com vos e jo, ua memòria. Que saben qu'un dia o aute, que'vs tornaràn trobar magres et barbuts com Robinson, sus la medisha cadiera, esglaihsats de terror carada, cans batuts, espudits peu lor mèste.

Sergi JAVALOYÈS, *Trangas e tempèstas*, ed. IEO, 2005

VERSION POLONAISE

BANKIET

Karafki z wódką między czerwonymi i białymi kwiatami georginii były pokryte rosą. Piotr Kwinto dziwił się, że mieli tutaj lód, dotykał z upodobaniem białego obrusa. Prawie każda twarz przywoływała mu wspomnienia dawnej, przedwojennej epoki. Baruga zmobilizował na przyjęcie kogo mógł z pisarzy i artystów, którzy znaleźli się po tej stronie, w Lublinie. Trzymali się sztywno, czujni, rzucający niepewne spojrzenia ku miejscu w podkowie stołów gdzie między Barugą i ministrem Pekielskim siedzieli, barczyści w swoich wojskowych bluzach i epoletach, goście — rosyjscy korespondenci wojenni. Piotr sprawdzał na rysach zebranych ślady tych lat: ostrzejszy rysunek podbródka, bruzdy, ale częściej zatarcie wyróżniających się cech, kiedyś pielęgnowanych. Jak przedwojenne wiersze i obrazy traciły ich charakter, który zdawał się kiedyś indywidualny, ukazując teraz swoją przynależność do pewnego pokolenia, pewnej klasy, pewnego okresu, tak twarze ludzi, niechronionych już przywilejem pieniędzy ni uznania przynosiły ze sobą anonim tłumy. Również wytarte marynarki czy kurtki robotnicze zapięte pod szyją redukowały ich, jak należało, do skromniejszej niż niegdyś roli, ukazywały czym byli: tymi którym udało się przetrwać.

Minister Pekielski zaczął przemowę zwracając się ku rosyjskim gościom. Mówił o niezwyciężonej Czerwonej Armii, która przyniosła wyzwolenie i o wiecznym odtąd sojuszu dwóch narodów. [...]

Goście odpowiadali według starszeństwa wojskowego stopnia. Pierwszym był pułkownik, korespondent moskiewskiego czasopisma. Wysuwając szeroką szczękę wyliczał zwycięstwa Czerwonej Armii i każdy ustęp kończył jak refrenem : « My moguczy »¹, bijąc pięścią w stół. Wybrał dobrą taktykę — oceniał Piotr. Przypominać o sile jest tu najbardziej skuteczne. I skutki były widoczne na twarzach słuchaczy — przestraszonych i troskliwych. Toast, gorliwe oklaski.

Czesław MIŁOSZ, *Zdobycie władzy*. (1955)

¹ laisser en russe dans la traduction.

VERSION PORTUGAISE

Daí a dias Lúcia foi viver com a tia.

Iniciou então o seu novo caminho. Passou a ter tudo que antes não tinha.

O mundo tem um preço e Lúcia pagou o preço do mundo. Onde antes encontrara desprezo agora encontrava triunfo. Todas as coisas lhe eram oferecidas como por mãos invisíveis. Era como se ela tivesse penetrado num palácio mágico onde tudo a servia, tudo lhe obedecia.

A partir do dia da escolha, o seu êxito tornara-se mecânico. Ela nem precisava quase de lutar por ele, ele aparecia-lhe, tudo o suscitava. Era como se nela houvesse uma fatalidade de triunfo.

Casou com um homem rico que depois de ter casado com ela se tornou cada vez mais rico. A sua beleza crescia de ano para ano, novos amigos a procuravam todos os dias. Na sua vida não havia nenhuma sombra senão a memória do antigo baile, do primeiro baile a que tinha ido.

Tinha o vestido de seda lilaz embrulhado em papel de seda, guardado dentro de uma caixa, escondida dentro de uma gaveta.

Mas, às vezes, Lúcia fechava-se à chave, sozinha, no seu quarto e tirava a caixa da gaveta e o vestido da caixa.

Depois estendia o vestido lilaz em cima da sua cama e olhava-o longamente e pensava :

-Preciso de queimar este vestido.

E assim passaram vinte anos. Também o tempo parecia servir Lúcia. Ela tinha embelezado sempre mais. O oval da sua cara agora era mais fino, os seus traços mais desenhados, os seus gestos mais perfeitos, a sua voz mais equilibrada e serena.

E nesse vigésimo ano, em certa manhã de Maio, Lúcia recebeu um convite. Um convite para um baile no primeiro dia de Junho. Um baile na mesma casa onde ela, vinte anos antes, tinha ido com um vestido lilaz, feio e fora de moda.

Sorriu e lembrou-se da frase que então dissera :

-Um dia hei-de voltar aqui com um vestido maravilhoso e com sapatos bordados de brilhantes.

Aquele convite para um baile, na mesma casa, na mesma noite de Junho era como um encontro marcado pelo destino. E pareceu a Lúcia que era preciso que agora ela fosse àquele baile para com o seu triunfo, o seu sucesso presente, apagar, até ao último vestígio, a memória da humilhação ali antes sofrida. Era preciso que ela, como a madrasta da Branca Flor, pudesse naquela noite perguntar a todos os espelhos da casa.

-Dizei-me espelhos, qual é a mais bela, a mais perfeita, a mais rica de triunfo, aquela que está em seu reino mais segura ?

E era preciso que todos os espelhos, até de madrugada, lhe respondessem :

-Tu.

VERSION ROUMAINE

De câteva zile, Chiostec nu mai are astâmpăr. Vrea parcă să-mi destăinuiească ceva și nu îndrăznește. Secretele lui Chiostec sunt ca misterele de la Eleusis — au un nimic special. Și țărani noștri parcă sunt copiii zeiței Ceres...

În cele două recreații de azi-dimineață, Chiostec nu ne-a mai cântat din flaut. A stat tot timpul în bancă, cu ochii pironiți pe filele unui curs de stil și compoziție.

În drum spre casă, mă ia de braț și mă pironeste locului, până ce se scurge tot șirul de elevi. Se scarpină apoi după ceafă, oftează lung, trage o înjurătură rustică și scuipă de pe trotuar tocmai în mijlocul bulevardului.

— Vrei să-mi faci un bine?... că și eu ți-o face la fel când vei avea nevoie de mine...

— Spune-mi, ce vrei?

— Să-mi faci o ciornă de scrisoare de dragoste, că tu te pricepi mai bine ca mine.

Adevărul era că până atunci nu scrisesem încă nici o scrisoare de dragoste, nici pentru mine, nici pentru altul. Corespondența mea sentimentală cu Margareta nu fusese decât un simplu schimb de salutări, și atâta tot. Curiozitatea, însă, mă îndemna să încerc.

— Și cui vrei s-o trimiți?

— Anișoarei.

— Care Anișoară ?

— Nu știi?... Fata aia blondă de la modistă... Lângă farmacia "Weinhold"...

— Bine. Ți-o aduc mâine.

Drept mulțumire, Chiostec mă bate cu palma ușor pe umăr și-mi recomandă să fiu discret, mai ales față de Cotan, care cam dă târcoale și el prin fața magazinului.

După ce mă despart de el, dau fuga să văd și eu pe Anișoara asta, pe care n-o cunosc încă. Dacă e blondă, cum spune Chiostec, trebuie să fie în genul Steluței, și dacă e modistă, trebuie să fie oarecum și în genul Margaretei, care este croitoreasă.

Ca și cum mi-ar fi ghicit gândul, Anișoara sta în ușa magazinului. Anișoara însă nu seamănă nici cu Steluța, nici cu Margareta. Nu e nici așa de blondă ca Steluța, nici așa de slută ca Margareta. E mică și subțire ca un ac cu gămălie și tristă ca o copertă de carte, decolorată de soare...

Iată o fată care, mie unuia, nu-mi place deloc. Ce-o fi văzut la ea Chiostec și mai ales Cotan?... Mi-e teamă însă că dacă e vorba de ales, Anișoara o să-l placă mai repede pe Cotan decât pe Chiostec.

Cotan e băiatul prefectului, se piaptână cu cărare pe o parte, se îmbracă elegant și-și parfumează batista în fiecare zi. Chiostec e murdar, cu cizmele pline de praf sau de noroi, cu părul vâlvoi și miroase a seu de oaie. Singura superioritate a lui Chiostec o să fie, probabil, scrisoarea de dragoste pe care am să i-o ticluiesc eu.

MINULESCU Ion, *Corigent la limba română*, 1928.

VERSION RUSSE

Женщина есть тварь хилая и ненадежная, сказал Блаженный Августин. Прав мракобес и женоненавистник, тысячу раз прав. Во всяком случае, в отношении одной особы по имени Варвара Суворова.

Начиналось, как веселое приключение, а закончилось вон чем. Так дуре и надо. Мама всегда повторяла, что Варя рано или поздно доиграется, вот она и доигралась. А отец, большой мудрости и ангельского терпения человек, во время очередного бурного объяснения поделил жизненный путь дочери на три периода: чертенок в юбке; Божье наказание; полоумная нигилистка. До сегодняшнего дня Варя говорила, что останавливаться на достигнутом не собирается, но самонадеянность сыграла с ней злую шутку.

И зачем только она согласилась сделать остановку в корчме, или как у них тут называется этот гнусный притон? [...]

Варя сидела в углу темного, заплеванного сарая, за неструганым дощатым столом и смертельно боялась. Такой тоскливый, безнадежный ужас она испытала только однажды, в шестилетнем возрасте, когда расколола любимую бабушкину чашку и спряталась под диван, ожидая неминуемой кары.

Помолиться бы, но передовые женщины не молятся. А ситуация между тем выглядела совершенно безвыходной.

Значит, так. Отрезок пути Петербург – Букарешт был преодолен быстро и даже с комфортом, скорый поезд домчал Варю до столицы румынского княжества в три дня. [...]

Второй этап путешествия тоже прошел без сучка без задоринки. [...]

Теперь предстояло осуществить последнюю, самую ответственную часть Плана, разработанного еще в Петербурге (Варя так про себя и называла – План, с большой буквы). Вчера вечером, под покровом темноты, она переправилась на лодке через Дунай чуть повыше Зимницы [...]. Отсюда начиналась турецкая территория, зона боевых действий, и запросто можно было попасться. По дорогам рыскали казачьи разъезды, чуть зазеваешься – и пиши пропало, в два счета отправят обратно в Букарешт.

Борис АКУНИН, *Турецкий гамбит*

VERSION SUEDOISE

En teknikers dröm

Andrées polarexpedition är den mest kända svenska polarexpeditionen någonsin. Ingenjören Salomon August André lyfte tillsammans med ingenjören Knut Frænkel och amanuensen i fysik och fotografen Nils Strindberg år 1897 i ballong från Danskön på Svalbard. Destinationen var Alaska eller Sibirien. Uppdraget Andréé gett sin expedition var geografiskt, man skulle kartlägga det inre av de norra polartrakterna och förhoppningsvis passera Nordpolen under färden. Genom denna upptäcktsresa skulle Andréé bevisa att ballongen var lämplig för längre färder i vetenskapliga syften.

Enligt en av Andrées levnadstecknare, Gurli Linder, hade ingenjören från början velat göra en ballongfärd över Atlanten. Detta hade troligen aldrig fått finansiering. Idéer om att korsa Atlanten från Amerika till Europa hade förekommit sedan 1840-talet men ingen hade på allvar försökt och inte heller fått finansiering för ett sådant projekt som måste ansetts dömt att misslyckas. Nordpolen var dock så prestigefylld i nationens intresse att finansiering var möjlig att erhålla. Andréé visste om detta och spelade ut sina kort väl som Sveriges då främste ballongpilot. Han var trots sin status i Sverige en mycket oerfaren ballongfarare men gav sig ändå på en av de mest avancerade och djärvaste ballongfärder som någonsin satts i verket i historien.

Det var ett komplicerat projekt han hade föreslagit. Han skulle starta från Spetsbergen långt uppe i Arktis med en vätgasballong. Det innebar att man var tvungen att producera gasen på plats för att fylla den enorma ballong som krävdes. Baslägret skulle alltså innehålla både hangar för ballongen och ett gasverk för dess fyllnad, vilket i sig var en bedrift att åstadkomma i en arktisk miljö.

Testerna Andréé utfört var dock mycket begränsade och i stort sett försumbara i sammanhanget. Expeditionen var till stora delar en ritbordskonstruktion. Polarballongen testflögs aldrig, vilket är den märkligaste detaljen i en kritisk läsning av förberedelserna. Ballongföretaget var en tekniskt avancerad plan. Andréé gjorde aldrig någon hemlighet av att han ansåg sig själv vara tekniker och inte vetenskapsman. I den distinktionen var också Andréé tydlig i sin övertygelse att det var teknikerna som drev utvecklingen framåt och inte vetenskapen. Tron på industrialismen, framtiden och nya teknologiers möjligheter var orubblig.

Andréexpeditionen är ett exempel på ett projekt från modernitetens 1800-tal. Med teknikens hjälp skulle naturen betvingas och människan slutgiltigt segra över naturen. Arktis skulle erövrats från luften.

Tyrone MARTINSSON
Nils Strindberg, 2006.

Origine du texte: Tyrone MARTINSSON, *Nils Strindberg. En biografi om fotografen på Andrées polarexpedition*, Lund, Historiska Media, 2006, ISBN 978-91-85057-60-3, pp. 11-12.

VERSION TCHEQUE

-Nejsem historik.

-Nejsem historik, opakoval František pomalu a důrazně, jakoby někdo či všichni v té společnosti tvrdili, že historikem je. Ale nikdo z nich nic takového neřikal, nikdo neřikal vůbec nic. Mlčeli.

- Nejsem historik, opakoval František znovu, a tentokrát jakýmsi naléhavým šeptem.

- A dokonce, pokračoval, - při vší úctě jsou mi historikové něčím nepříjemní. Sám se často obracím k historii a užívám historických příkladů, ale spíše v jakémsi poetickém smyslu.

Jeho žena stála opodál a hleděla na něj. Podíval se na ni, když říkal to o tom poetickém smyslu, a pomyslel si, že vždycky stojí tak opodál a hledí na něj. A také si pomyslel, že tak nějak by to mělo být vždycky a všude. Ano, vždycky a všude by měla žena stát opodál a hledět na svého muže, který hovoří o svých věcech či o svých přístupech k věcem cizím, a měla by mlčet. A obojí, ten pohled i to mlčení, by mělo být plné obdivu.

Ale tady, uvědomil si, tomu tak není. Hleděla na něj, jako by chtěla říci : Jen mluv. Mluv. Povídej.

Ona si to opravdu myslela a snažila se ze všech sil, aby bylo vidět, co si myslí. Bylo to vidět. Viděl to nejen on.

- A čím, zeptala se dívka vedle něho, - čím jsou vám vlastně historici nepříjemní ?

Pokusil se zapomenout na pohled své ženy a zachytit pohled dívčin. Chvilí mu to trvalo. Konečně ten pohled zachytil a byl to správný pohled. Byl obdivný a plný dychtivého zájmu. Takhle - řekl si - by to mělo být. Takhle kdyby se dívala moje žena !

- Čím ... těžko říct.... Řekl bych, a řekl to kupodivu velmi lehce, - že jim jde pouze o fakta. Data, údaje, čísla a tak. Chápete ? Ale jsou to jen kostry - chápete ?

Dívka se trochu zachvěla. Patrně chápala.

- Ano - kostry. Kostry lidí, kostry událostí.

Viděl, jak jeho žena mhouří oči. Znal toto mhouření a věděl, že mu závidí tu soustředěnou pozornost všech a hlavně to dívčí zachvění.

A ona si pořád myslela : Proč říká pořád - chápete ? Proč to každému a pořád říká ?

RAPPORTS DES EPREUVES ECRITES

COMPOSITION FRANÇAISE

Rapport présenté par Frédéric NAU

« On renie souvent ces maîtres suprêmes ; on se révolte contre eux ; on compte leurs défauts ; on les accuse d'ennui, de longueur, de bizarrerie, de mauvais goût, en les volant et en se parant de leurs dépouilles ; mais on se débat en vain sous leur joug. Tout se teint de leurs couleurs ; partout s'impriment leurs traces ; ils inventent des mots et des noms qui vont grossir le vocabulaire général des peuples ; leurs expressions deviennent proverbes, leurs personnages fictifs se changent en personnages réels, lesquels ont hoirs et lignée. Ils ouvrent des horizons d'où jaillissent des faisceaux de lumière ; ils sèment des idées, germes de mille autres ; ils fournissent des imaginations, des sujets, des styles à tous les arts : leurs œuvres sont les mines ou les entrailles de l'esprit humain ».

Chateaubriand (1768-1848), *Mémoires d'outre-tombe* (1809-1041, publication posthume 1848), Livre XII, Chapitre 1.

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

Le sujet proposé lors de cette session abordait la question de l'histoire littéraire à travers la figure du grand écrivain : cette notion et cette problématique pouvaient être familières aux candidats et donner lieu à une réflexion critique pertinente. Pourtant, la citation n'a pas toujours été assez bien comprise et la démarche adoptée dans les dissertations s'en est trouvée, trop souvent, grevée. C'est pourquoi nous commencerons par revenir longuement sur les idées présentées par Chateaubriand et sur les arguments qu'elles pouvaient inspirer. Nous consacrerons ensuite une seconde partie, plus brève, de ce rapport à l'évaluation des copies, en tentant de tirer des observations faites lors de notre correction des conclusions méthodologiques générales utiles pour les sessions prochaines.

Le sujet

Le sujet de composition française invitait à une réflexion sur l'histoire littéraire. La citation proposée insistait, en particulier, sur la réception des chefs d'œuvre, d'abord incompris, puis féconds et imprégnant non seulement la création littéraire ultérieure, mais également l'histoire et la vie des peuples.

Le choix de ce domaine satisfaisait à plusieurs critères. Après un sujet sur la poésie en 2008, il permettait aux candidats d'adopter une approche transversale, embrassant tout le champ littéraire. De plus, malgré la grande fortune académique et scolaire de cette question dans les deux dernières décennies, il n'y avait pas eu de sujet examinant le rapport des textes littéraires entre eux depuis la session 1991, lorsque fut proposée une citation de Henri Godard sur les liens entre la création et

l'imitation ; en abordant l'histoire littéraire, le sujet de cette année fournissait ainsi la possibilité de revenir, sous un angle particulier, sur la question de l'intertextualité et de la structuration des oeuvres entre elles dans la diachronie. Enfin, ce domaine bénéficie d'une certaine actualité : les années 2000, en effet, ont vu, sous une forme ou sous une autre, une renaissance des « histoires littéraires ». A l'occasion, cette évolution a emprunté, certes, la voie d'une restauration de valeurs oubliées, voire bafouées par le triomphe de la théorie littéraire depuis les années 60 et 70. Ce retour à l'ordre littéraire n'a, d'ailleurs, pas seulement agité les milieux spécialisés, mais également défrayé la chronique populaire, toutes proportions gardées, avec la réédition des fameux Lagarde et Michard. Or, la résurgence des histoires littéraires n'a pas toujours pris un tour aussi conservateur et, dans beaucoup de cas, il s'est agi plutôt d'une tentative pour intégrer à ce domaine de recherche les réflexions théoriques conduites dans les années antérieures et, en particulier, pour diversifier les informations historiques pertinentes à la définition du phénomène littéraire. La plupart des éditeurs para-universitaires ont ainsi accueilli un projet d'histoire littéraire, regroupant à la fois plusieurs auteurs et plusieurs volumes. L'originalité relative de ces projets tient, notamment, à ce qu'au lieu que la littérature y soit envisagée dans son mouvement diachronique, par un seul auteur (ou, tout au plus, par deux auteurs, formant cependant une unique entité, qui assument ensemble l'intégralité de l'ouvrage), elle y soit distribuée en différentes périodes chronologiques qui sont assignées à des spécialistes de chaque siècle. Citons, pour unique exemple, l'histoire littéraire française supervisée par Jean-Yves Tadié, publiée par la collection folio en deux volumes et convoquant pour chaque époque un universitaire (Jacqueline Cerquiglini-Toulet pour le Moyen-Age, Franck Lestringant pour la Renaissance, Georges Forestier et Emmanuel Bury pour le classicisme... etc.).

En résumé, cette question nous est apparue d'un intérêt général indéniable, et renforcé par une reviviscence contemporaine qui pouvait avoir, de près ou de loin, atteint et concerné les candidats, et qui a toute chance d'affecter l'enseignement des lettres dans les prochaines années.

La citation

Le sujet était constitué par une citation, extraite des *Mémoires d'outre-tombe*. En réalité, comme c'est souvent le cas dans les *Mémoires...*, il faut ajouter qu'il s'agit, en réalité, d'une pièce empruntée par Chateaubriand à une autre de ses oeuvres, l'*Essai sur la littérature anglaise*, paru en 1836. Cette double origine illustre l'étendue des préoccupations de Chateaubriand n'a jamais abandonné, tout au long de sa carrière, la réflexion sur la littérature, depuis les pages du *Génie du christianisme* jusqu'aux *Mémoires d'outre-tombe*.

L'analyse de la citation

Par le libellé retenu, le jury avait cherché à guider les candidats dans la lecture de la citation : il s'agissait bien de comprendre la place du génie dans l'histoire littéraire. L'expression même d'histoire littéraire peut prêter à confusion, dans la mesure où elle désigne traditionnellement les ouvrages et les manuels proposant un parcours historique de la littérature, mais aussi, plus largement, le choix d'une approche historique des oeuvres (selon des procédures variées), et enfin, également, l'histoire elle-même, c'est-à-dire l'évolution diachronique de ce que nous appelons

la littérature. Dans le développement de Chateaubriand, c'était bien sûr cette dernière acception qui prévalait. Toutefois, puisque les ouvrages d'histoire littéraire se fondent sur une conception, consciente ou non, de cet enchaînement dans le temps, ils n'en relevaient pas moins du sujet, quoique plus indirectement.

Tel était donc le principal axe problématique de ce sujet ; il impliquait une réflexion sur les modalités selon lesquelles, dans le temps, les oeuvres se succèdent : refusant implicitement le principe de hasard, les remarques de Chateaubriand identifient un enchaînement suivant le modèle biologique de la filiation qui présuppose, *ipso facto*, une succession chronologique. Il y a donc, dans la citation, l'affirmation non seulement d'une histoire nécessaire de la littérature, mais d'un certain modèle historique.

Par ce biais, ce qui est aussi mis en avant dans cette citation, c'est une organisation particulière du champ littéraire. Dans cette pensée, l'unité pertinente de signification au sein de la littérature, c'est l'œuvre, c'est-à-dire l'ensemble de la production d'un auteur, au détriment d'unités plus petites (comme l'œuvre, au sens cette fois de livre particulier, voire le morceau, le passage) ou plus grandes (comme l'école ou le courant littéraires). Au sein de ces unités, il y a une hiérarchie, plus ou moins admise, puisque certaines appartiennent à des « maîtres suprêmes » tandis que d'autres, secouant vainement leur joug, doivent bien finalement se soumettre à cette autorité. La légitimité de cette dernière tient à une relation d'engendrement : les maîtres suprêmes exercent une influence au-delà de leur propre production, dans la mesure où les oeuvres ultérieures ressemblent à la leur. Cette filiation n'unit d'ailleurs pas seulement les écrivains entre eux, mais aussi le « maître suprême » et le peuple dont il est issu et dont il contribue à modifier le langage. La fécondité du génie dépasse donc les seules frontières de la vie littéraire et imprègne aussi la langue et la pensée d'une nation.

Les relations intertextuelles sont ainsi représentées selon une conception originale. Sans exclure formellement l'existence d'autres modalités pour ces dernières, le propos de Chateaubriand fait nettement d'un fonctionnement héréditaire le cœur de la création littéraire. Il faudra donc voir si les oeuvres, dans le temps, peuvent entretenir d'autres relations, qui rendent également compte de la création littéraire.

La citation aborde donc également la problématique de la création et, en particulier, de son rapport dynamique avec la réception. En effet, Chateaubriand établit une distinction entre une réception faite d'incompréhension et de refus, et une réception plus large qui accueille les maîtres d'abord contestés. Sur ce point, la citation n'est pas parfaitement claire : le temps grammatical qui y est constamment employé est le présent et, en apparence, rien n'autorise à considérer que l'opposition entre ces deux réceptions corresponde à une succession chronologique ; dans cette interprétation, nous aurions uniformément un présent gnomique. Mais il n'en demeure pas moins une nuance entre tous ces présents, qui tient au sémantisme des verbes utilisés. Tandis que les premiers d'entre eux (« renie », « se révolte », « compte », « accuse », « se débat ») désignent une action se déroulant dans un segment temporel limité, les verbes suivants insistent davantage sur une évolution : le présent demeure gnomique, mais prend aussi une signification progressive (« se teint », « s'impriment », « deviennent », « se changent »). Le refus de reconnaître les maîtres suprêmes est donc contredit par une évolution au terme de laquelle ils acquièrent un rôle déterminant dans la culture qui les a rejetés, et se voient ainsi rendre l'hommage qu'ils méritent. Sans forcer le texte de Chateaubriand, il convient

donc de considérer que, dans l'accueil fait, selon lui, aux oeuvres géniales, une hostilité immédiate cède progressivement le pas à une imprégnation profonde et durable.

L'étude de l'histoire littéraire donnerait ainsi l'occasion d'observer les évolutions qui surviennent dans la perception du génie créateur. Par sa supériorité même, le maître suprême suscite l'incompréhension, mais sa valeur irréductible s'impose finalement. Il ressort de cette description que la nature de l'écrivain supérieur ne change pas et qu'elle est, d'emblée, géniale : elle est donc révélée, mais non pas faite par l'histoire. Le génie ne tient qu'à lui-même, et ne doit à la réception que sa reconnaissance.

En revanche, les créateurs ultérieurs doivent bien au génie fondateur, au « genie-mère » selon l'expression forgée par Chateaubriand un peu avant notre extrait, une part de leur propre créativité. En effet, si, d'une part, les oeuvres des maîtres suprêmes enrichissent le vocabulaire général – et c'est alors un accueil passif, peut-être inconscient même, qui est fait à leurs créations –, d'autre part, grâce à leur nouveauté extraordinaire, elles ouvrent la voie à une multiplicité d'autres innovations, qui dérivent et dépendent de ces oeuvres primordiales. Le rapport qui se tisse entre les oeuvres des génies suprêmes et la réception qu'ils reçoivent n'est donc caractérisé par aucune réciprocité : les oeuvres suprêmes et la réception, passive et/ou active qui leur est faite, ne se fécondent pas mutuellement : il s'agit, essentiellement, d'un rapport vertical, unidirectionnel, par lequel les maîtres suprêmes déterminent ce qui leur succède.

Les problématiques engagées par le sujet couvrent ainsi un spectre assez large, mais ne s'articulent pas moins clairement les unes avec les autres. Les discordances entre une réception immédiate sceptique et une influence ultérieure profonde manifestent à la fois la supériorité de certains génies et leur fonction déterminante pour le reste de l'histoire linguistique et littéraire de leur pays.

La citation dans son contexte

Ces premières remarques théoriques doivent être complétées par certaines considérations historiques et littéraires.

La citation soumise cette année aux candidats était extraite du passage des *Mémoires d'outre-tombe*, dans lequel Chateaubriand évoque son long exil anglais : quittant la France à l'automne 1792, le jeune vicomte gagne l'Angleterre après un séjour à Jersey et ce n'est que le 6 mai 1800 qu'il joint Calais, retrouvant ainsi son pays après quatre heures de traversée et huit ans d'émigration.

Après un long fragment narratif continu, le mémorialiste insère, au livre XII, juste avant le récit de son retour, cinq chapitres d'« incidences »¹ : dans la tradition des récits de voyage aux allures diverses, il se livre à un tableau détaillé non pas seulement de ce qu'il a vu dans le pays qui l'a accueilli, mais de ce qu'il y a appris à son sujet. Il passe en revue la géographie (sommaire) de l'Angleterre, sa vie politique et son histoire, mais commence par un développement sur la littérature dont la longueur domine largement le reste du tableau anglais.

¹ Jean-Claude Berchet, dans son édition des *Mémoires...*, donne la définition suivante des incidences : « Chateaubriand utilise parfois ce terme, au sens de : digression, développement ne concernant pas directement le sujet principal. Ce chapitre est en effet une véritable mosaïque dont le montage est complexe »... (L.G.F. 495)

Il faut rappeler, cependant, que cette incidence littéraire n'appartient pas strictement aux *Mémoires...* dans la mesure où elle est constituée de la reprise littérale d'un passage conséquent de l'*Essai sur la littérature anglaise* que Chateaubriand a fait paraître en 1836 pour accompagner la traduction du *Paradis perdu* de Milton.

Cet extrait doit donc être resitué dans un double contexte.

L'*Essai sur la littérature anglaise* témoigne, tout d'abord, de l'intérêt constamment manifesté par Chateaubriand pour toutes les littératures européennes, et, en particulier, pour la culture anglaise. C'est-à-dire que la réflexion sur une histoire littéraire étrangère participe, au premier chef, à une vision (et à une visée) universelle. L'essai a, d'ailleurs, pour sous-titre « Considérations sur le génie des temps, des hommes et des révolutions » : ce titre complémentaire ne doit pas être négligé puisque, dans son « Avertissement », Chateaubriand spécifie avec quelles intentions il a « donné un second titre à cet essai ». Or, ce second titre ne mentionne plus l'Angleterre : cette dernière est donc le terrain sur lequel s'exerce une pensée qui a une visée bien plus large.

Si l'Angleterre de Shakespeare ou de Milton possède une pertinence particulière, c'est, en premier lieu, parce qu'elle n'est ni la Grèce ni Rome. A la différence de l'Europe humaniste, qui s'est imaginée par la référence à un modèle antique commun, l'Europe romantique s'est élaborée dans un échange intense entre les différentes littératures nationales. Par son statut social et mondain aussi bien qu'intellectuel, Madame de Staël, dont on sait les rapports complexes avec Chateaubriand, est la championne de cette Europe moderne : outre que son groupe réunit des écrivains, des penseurs et des artistes de toutes les nationalités, elle a aussi montré comment la connaissance de l'Italie et de l'Allemagne pouvait revivifier la littérature française par son roman *Corinne ou l'Italie*, puis par son essai *De l'Allemagne*. Or, la littérature anglaise pouvait elle aussi passer pour une étape importante sur le chemin du renouvellement esthétique voulu par les Romantiques : Chateaubriand énumère ainsi plusieurs romanciers et plusieurs poètes à l'importance capitale dans la définition et la diffusion du romantisme. De plus, l'Angleterre est associée au génie de lord Byron, proche de Chateaubriand dans le temps (1788-1824), si bien que ce dernier lui dispute l'honneur d'avoir le premier inspiré les grands thèmes romantiques en Europe. En évoquant les « génies-mères » ou encore les « maîtres suprêmes », Chateaubriand revendique sa place parmi eux, au détriment de son rival anglais. L'émulation, l'imitation et la polémique ne recourent donc pas aux Anciens, mais aux littératures proprement européennes, à la construction desquelles l'auteur des *Mémoires...* entend bien contribuer, ou, du moins, avoir contribué.

Les cultures étrangères européennes sont convoquées pour justifier l'idée que la créativité n'ait pas été épuisée par la littérature antique et que d'autres maîtres suprêmes peuvent encore apparaître. En ce sens, la publication d'un essai sur une littérature étrangère représente, en soi, un geste significatif, participant de l'esprit nouveau. De la même manière, en traduisant Milton, et en le traduisant avec un grand souci de littéralité (qui le conduit parfois à passer outre les règles de la langue française), Chateaubriand rend hommage à la créativité singulière du génie, indocile aux contraintes et imposant les siennes propres à la langue. En ne francisant pas Milton et en tentant plutôt de le restituer dans toute sa puissance originale, la traduction chateaubrianesque montre que l'œuvre géniale crée la langue et la culture qui lui conviennent plutôt que l'inverse.

Le court extrait retenu pour le sujet de cette année se trouve donc en accord avec la démarche suivie par Chateaubriand dans l'ensemble de son essai et de sa traduction : les maîtres suprêmes imposent leurs propres règles ; ces dernières ne viennent pas des Anciens ni même de la langue elle-même. C'est pourquoi il est judicieux de traduire Milton en français, et de la traduire avec un rare scrupule littéral.

Le transfert de cet extrait de l'*Essai sur la littérature anglaise* dans les *Mémoires d'outre-tombe* revêt un intérêt singulier pour l'interprétation de la citation proposée aux candidats. Le segment inséré ne se limite pas à l'extrait retenu. Toutefois, la liberté avec laquelle Chateaubriand réutilise textuellement l'extrait d'un essai pour en faire le morceau de mémoires manifeste la liberté intellectuelle propre à l'essai, qui assume essentiellement sa part de subjectivité, et implique qu'il n'y a pas de distinction fondamentale entre le « moi » autobiographique et le « moi » essayiste. Il faut donc, comme pour tout auteur peut-être, mais singulièrement ici, s'interroger sur les liens entre les affirmations théoriques générales formulées ici par Chateaubriand et leur pertinence pour Chateaubriand lui-même. Cette remarque pointe, comme d'autres que nous avons faites auparavant, vers l'idée qu'en parlant de ces « maîtres suprêmes », Chateaubriand n'exclut pas d'y figurer lui-même et que cette définition du génie est avant tout, sinon un autoportrait, du moins un portrait imaginaire de l'artiste romantique.

L'invocation d'une postérité indulgente pour les audaces du génie, au point d'être intimement modifiée par ces dernières, apparaît alors comme un argument apologétique pour les premiers romantiques : rejetés et moqués en raison de leur originalité même, ils reçoivent et recevront une reconnaissance tardive, mais plus grandiose, qui rendra finalement justice à leur supériorité.

Dès avant l'insertion de larges extraits de l'*Essai...* dans les *Mémoires...*, la coloration subjective de l'ouvrage sur la littérature anglaise était affirmée à bien des égards. La forme même de l'essai indique un héritage montanien, et annonce ainsi l'entremêlement des considérations générales et des impressions personnelles. Si le titre n'y suffisait pas, Chateaubriand le rappelle avec insistance dans l'Avertissement dont il a fait précéder son livre.

Je dois prévenir que dans cet Essai je ne me suis pas collé à mon sujet comme dans la traduction : je m'occupe de tout, du présent, du passé, de l'avenir ; je vais çà et là ; quand je rencontre le Moyen Age, j'en parle ; quand je me heurte contre la Réformation, je m'y arrête ; quand je trouve la révolution anglaise, elle me remet la nôtre en mémoire, et j'en cite les hommes et les faits. Si un royaliste est jeté en geôle, je songe au logis que j'occupais à la préfecture de police.

Les poètes anglais me conduisent aux poètes français : lord Byron me rappelle mon exil en Angleterre, mes promenades à la colline d'Harrow et mes voyages à Venise ; ainsi du reste. Ce sont des mélanges qui ont tous les tons, parce qu'ils parlent de toutes les choses ; ils passent de la critique littéraire élevée ou familière, à des souvenirs généraux ou personnels. C'est pour ne surprendre personne, pour que l'on sache d'abord ce qu'on va lire, pour qu'on voie bien que la littérature anglaise n'est ici que le fond de mes stromates ou le canevas de mes broderies ; c'est pour cela que j'ai donné un second titre à cet essai.

Le genre de l'essai, le sous-titre généralisant et la référence aux *Stromates* de Clément d'Alexandrie (qui « brode », comme Chateaubriand le traduit, une série d'impressions relatives à des oeuvres d'art), tout donc désigne une réflexion

profondément personnelle, qui vise moins à l'établissement d'un discours scientifique et consensuel qu'à une prise de position originale dans le débat littéraire.

Les pages consacrées aux génies anglais, comme Milton et Shakespeare, concernent donc au moins autant la littérature romantique française que la Renaissance anglaise : il faut bien lire la citation comme un plaidoyer de Chateaubriand pour lui-même au premier chef, mais aussi pour ses pairs dans l'aventure du premier romantisme. A partir de là, le moment des *Mémoires...* dans lequel ces réflexions sont insérées revêt un intérêt singulier. S'il paraît naturel que Chateaubriand fasse figurer ses notes sur la littérature anglaise lors de son premier séjour outre-Manche, qui lui valut de découvrir véritablement la langue et les moeurs locales, ce choix ne s'offrait pas seul à Chateaubriand : d'autres séjours et, surtout, la parution de sa traduction de Milton auraient pu fournir une occasion au moins aussi légitime à un tel développement. Mais le premier séjour anglais se prête singulièrement à cette critique littéraire, car c'est au cours de cet exil que Chateaubriand est devenu écrivain, puisqu'il y a rédigé l'*Essai sur les révolutions* et y a entrepris *Le génie du christianisme*. Or, malgré les différences de perspective entre les deux ouvrages, ils n'en portent pas moins la trace de l'esprit novateur de leur auteur. Ils reflètent ainsi l'opposition qui, dans les *Mémoires*, structure symétriquement le récit de l'exil anglais et de la naissance de Chateaubriand à la littérature : tandis que la révolution politique mérite essentiellement d'être condamnée parce qu'elle n'apporte, avec un trouble inutile, que d'illusoires progrès, la révolution littéraire exprime un mouvement nécessaire. Dès l'*Essai sur les révolutions*, Chateaubriand avait tenté de réduire la singularité de la Révolution française de 1789 en la comparant à nombre d'autres mouvements de même nature, et en concluant que chaque convulsion politique en cause une autre et qu'ainsi s'enchaînent profondément les événements les uns aux autres. Or, il a poursuivi selon la même idée le récit de la Révolution dans les *Mémoires...*, qui dressent un portrait antipathique et surtout réducteur des grands dirigeants de la Révolution et de leurs projets. Mais, dans les mêmes pages, le mémorialiste se désigne lui-même comme un écrivain révolutionnaire. Le terme de « révolution » n'a donc pas une valeur unique : s'il désigne ce qui, dans le domaine politique, mérite au mieux d'être qualifié d'erreur, il correspond à un nécessaire élargissement de la vision dans le domaine artistique, et décrit alors un progrès. Dans un paragraphe relatant ses discussions esthétiques avec Fontanes, Chateaubriand évoque la signification historique de ses premières oeuvres. Ce passage présente un intérêt particulier, car il rappelle fortement les descriptions appliquées d'abord à Shakespeare et à Milton, puis, en général, aux « maîtres suprêmes » :

Si quelque chose au monde devait être antipathique à M. de Fontanes, c'était ma manière d'écrire. En moi commençait, avec l'école romantique, une révolution dans la littérature française : toutefois, mon ami, au lieu de se révolter contre ma barbarie, se passionna pour elle. Je voyais dans l'ébahissement sur son visage quand je lui lisais des fragments des Natchez, d'Atala, de René ; il ne pouvait ramener ces productions aux règles communes de la critique, mais il sentait qu'il entraînait dans un monde nouveau ; il voyait une nature nouvelle ; il comprenait une langue qu'il ne parlait pas. Je reçus de lui d'excellents conseils ; je lui dois ce qu'il y a de correct dans mon style ; il m'apprit à respecter l'oreille ; il m'empêcha de tomber dans l'extravagance d'invention et le rocailleux d'exécution de mes disciples. (690)

Le statut de Fontanes correspond aux considérations formulées par Chateaubriand dans notre passage sur la réception de l'œuvre de génie : puisque c'était son ami intime, le mémorialiste pouvait difficilement lui attribuer une incompréhension hostile ; mais, pour montrer la puissance novatrice de sa nature, il ne pouvait guère non plus donner à penser que ses premières productions furent assimilées aussitôt que découvertes. Fontanes allégorise ainsi parfaitement la transition possible entre les deux réceptions opposées dans la citation du concours : attaché aux « règles communes de la critique », à la correction de la langue, il ne parle pas la langue de Chateaubriand ; mais son ébahissement ne demeure pas stérile, car il inspire un désir de comprendre, et s'il ne pratique pas lui-même les innovations de son ami, Fontanes est capable de les comprendre et y découvre la nouveauté. Il est particulièrement intéressant que, plusieurs décennies plus tard, Chateaubriand se félicite d'avoir été, au fond, un révolutionnaire modéré, puisqu'il a, lui, évité la rocaille et la confusion, et qu'il en attribue partiellement le mérite à Fontanes. Le génie serait donc une pure créativité ; par son excès d'originalité, il pourrait ainsi « tomber » - et le verbe choisi par Chateaubriand est évidemment révélateur – dans la rocaille, soit le galimatias d'une langue incompréhensible, inarticulée.

Dans la citation, les « maîtres suprêmes » correspondent aux « génies-mères » dont il est question quelques lignes auparavant, ou encore à ces génies révolutionnaires, qui ont permis l'éclosion du romantisme en Europe. En rupture avec l'ordre linguistique et culturel, ils traduisent par leur style nouveau un nouveau sentiment du monde.

Cette image du maître suprême, à la croisée de l'autoportrait flatteur et du type de l'histoire littéraire, peut être aussi éclairée par la période à laquelle Chateaubriand a rédigé ces pages. Si nous avons évoqué, jusqu'à présent, la période à laquelle ces textes font référence, *l'Essai sur la littérature anglaise* et les *Mémoires d'outre-tombe* appartiennent tous deux, bien évidemment, à une période beaucoup plus tardive de l'existence et de la carrière de leur auteur : la citation choisie se situe ainsi dans un texte de vieillesse. Ce fait n'est pas anodin dès lors qu'il s'agit d'un développement qui escompte du passage du temps une meilleure reconnaissance pour les écrivains de génie : Chateaubriand a-t-il le sentiment, pour sa part, d'être parvenu à ce moment où son œuvre peut être finalement accueillie comme elle le mérite par le public ?

Cette interrogation sur le temps et sur la vieillesse se trouve au cœur de la dernière œuvre de Chateaubriand, la *Vie de Rancé* de 1844. La préface que Barthes a consacrée à cet essai biographique apporte un éclairage très précieux sur la citation du concours. Son introduction met, de fait, en parallèle l'attitude du lecteur face à l'œuvre et celle de Chateaubriand face à Rancé et à lui-même :

Comment l'œuvre pieuse d'un vieillard rhéteur, écrite sur la commande insistante de son confesseur, surgie de ce romantisme français avec lequel notre modernité se sent peu d'affinité, comment cette œuvre peut-elle nous concerner, nous étonner, nous combler ? Cette sorte de distorsion posée par le temps entre l'écriture et la lecture est le défi même de ce que nous appelons littérature : l'œuvre lue est anachronique et cet anachronisme est la question capitale qu'elle pose au critique : on arrive peu à peu à expliquer une œuvre par son temps ou par son projet, c'est-à-dire à justifier le scandale de son apparition ; mais comment réduire celui de sa survie ? (repris dans Nouveaux essais critiques, 105)

Or, pour Chateaubriand, la vieillesse pose également la question de la signification de sa propre existence et des moyens de faire de cette dernière un destin. Transfigurant la conversion de Rancé par un récit littéraire et poétique, Chateaubriand donne indirectement sens à sa propre existence littéraire, car, opérant ce geste qui met le lecteur à distance d'une réalité faussement familière, et l'initiant par là même à un regard autre, l'écrivain poète accomplit une oeuvre par-delà le temps, qui ne demande qu'à être comprise pour continuer son parcours.

Dans cette hantise littéraire, il s'agit donc, essentiellement, fondamentalement, d'échapper à l'achronie en garantissant l'anachronisme : l'écriture désigne cet acte qui, déclenché par la prise de conscience de sa vocation à mourir, conduit l'écrivain à s'adresser à la postérité afin de transcender les limites de sa propre existence. C'est partiellement ce que désigne l'expression forgée par Marc Fumaroli lorsqu'il parle, à propos des *Mémoires*, d'un « point de vue d'outre-tombe ». Barthes formule ainsi cette démarche : «... le souvenir est le début de l'écriture et l'écriture est à son tour le commencement de la mort (si jeune qu'on l'entreprene) ».

Si nous nous sommes si longuement référé à la *Vie de Rancé* et, plus particulièrement, à la lecture qu'en fait Roland Barthes, c'est que ce dernier isole précisément ce qui se trouve au centre de la citation donnée au concours cette année dès lors que nous l'envisageons sous son angle le plus personnel, le plus subjectif : il s'agit de la survie des oeuvres. Parlant des « maîtres suprêmes », Chateaubriand parle indirectement de lui-même. Dès lors, comment ne pas voir que, s'il célèbre l'admiration éternelle qui revient à ces maîtres, il cherche, par là, à se procurer à lui-même l'idée rassurante que son génie, faute d'avoir été acclamé immédiatement par tous ses contemporains, n'en recevra pas moins une place primordiale dans l'histoire ?

Notre passage apparaît alors sous un autre jour : c'est aussi le cri d'espoir et d'angoisse d'un vieillard qui cherche, dans le sort réservé à ceux en qui il veut voir ses devanciers, un réconfort contre les aléas inévitablement subis par sa propre renommée. Dans les *Mémoires...*, la vieillesse, parce qu'elle est un détachement de l'existence, est l'allégorie de ce mouvement de détachement poétique qui permet de donner une valeur transcendante aux êtres et aux choses ; mais, par un retour à son origine, ce discours du vieillard doit aussi lui procurer l'éternité qu'il procure au monde. Chateaubriand lie donc étroitement l'innovation stylistique et la postérité glorieuse d'une oeuvre : définissant le génie par l'une, il ne peut concevoir que le génie ne bénéficie pas de l'autre ; estimant avoir en son temps été le principal promoteur de l'une, il ne peut concevoir que l'autre ne lui revienne pas, à lui aussi.

La citation qui avait été soumise aux candidats de cette session exprime donc un point de vue associant étroitement la critique littéraire générale et la promotion du romantisme et de Chateaubriand lui-même : elle répond à des enjeux théoriques et individuels, et les entremêle. La conception présentée, exaltant la supériorité du génie sur ses contemporains, et annonçant sa reconnaissance tardive, définit une hiérarchie esthétique reposant sur l'innovation, en particulier stylistique, qui apparaît comme un apprentissage du regard qui s'ouvre sur un monde plus vaste par la découverte de nouveaux modes d'écriture. Ce langage nouveau suscite l'ébahissement, agressif ou curieux, avant d'être assimilé par le peuple et d'être une stimulation pour la postérité artistique.

Il y a, dans cette citation, l'expression d'une représentation souvent attribuée au romantisme en général, et à plusieurs auteurs plus ou moins proches de cette école, Hugo, Vigny, aussi bien que Chateaubriand lui-même. Si ce rapprochement a parfois été effectué par les candidats, ils en ont trop rarement tiré les conséquences : nous y reviendrons.

Ces éléments d'analyse et de contextualisation fournissent la matière d'une introduction, qui, selon une méthode rigoureuse, présente le sujet, en propose un commentaire précis et rigoureux, et élabore, à partir de là, une problématique, orientant une réflexion et une argumentation organisées. Nous suggérerons plus loin la rédaction intégrale d'une dissertation possible, qui comportera notamment une introduction développée selon ces critères. Mais envisageons, d'abord, plusieurs démarches acceptables pour traiter du sujet ainsi bien compris.

Trois argumentations acceptables

Les candidats pouvaient choisir de reprendre les principales articulations de la pensée de Chateaubriand pour en approfondir la signification et la portée :

1. l'originalité créatrice contre les règles : le critère du génie
2. la postérité culturelle du grand écrivain : l'accession au canon
3. la postérité littéraire du grand écrivain : le génie prophétique/le précurseur

Une autre démarche valable consistait à prendre pour pivot de la réflexion la question de la réception et à achever le parcours intellectuel avec un élargissement :

1. les deux temps de la réception des « maîtres suprêmes » (qui correspondent au délai d'acceptation de leur originalité)
2. les variations de la réception, qui rendent inadéquate la hiérarchisation sur laquelle repose le propos de Chateaubriand (les grands écrivains et les autres)
3. l'histoire littéraire doit être une histoire de la réception (Jauss)

Enfin, l'argumentation pouvait tenter de lier, plus explicitement, le statut de l'auteur, éventuellement du génie, et l'élaboration de l'histoire littéraire. Nous présentons de cette démarche une version plus détaillée, car c'est aussi que nous développerons complètement :

I. Le génie précurseur : la notion fondamentale de toute histoire littéraire

1. L'histoire littéraire contre la poétique : la création contre les règles
 - 1.1. La transgression des règles et du goût
 - 1.2. L'ancrage historique et culturel du génie
 - 1.3. Le caractère fondateur de l'œuvre géniale

2. La modernité du génie
 - 2.1. La notion de modernité dans l'histoire littéraire
 - 2.2. La sur-vie des génies et de leurs oeuvres
 - 2.3. Les filiations secrètes de l'histoire littéraire

3. Du précurseur au prophète : le « génie-mère »
 - 3.1. Le modèle
 - 3.2. La parole prophétique

II. Les aventures du génie : les aléas de la réception

1. La réception comme appropriation de l'œuvre
 - 1.1. La dynamique de la réception : un geste actif
 - 1.2. La compréhension et l'incompréhension : de la fécondité des contre-sens
 - 1.3. Les réceptions multiples

2. Les conflits de l'histoire littéraire
 - 2.1. Les histoires littéraires : un récit contesté
 - 2.2. Les relations intertextuelles et le conflit (contre la hiérarchie verticale)
 - 2.3. De la filiation à... l'Œdipe !

3. Le génie, l'histoire et le hasard
 - 3.1. Le génie stérile
 - 3.2. Le génie, vaincu de l'histoire ?

III. La multiplicité des histoires littéraires : un récit imaginaire à plusieurs protagonistes

1. L'inadéquation du génie comme unité d'observation de l'histoire littéraire
 - 1.1. Pour une histoire littéraire historique et non philologique
 - 1.2. Les limites de la distinction radicale entre le génie et les autres
 - 1.3. Le génie *dans* l'histoire (Brunetière)
2. Les boucles de l'histoire (littéraire)
 - 2.1. Le plagiaire par anticipation (vs le précurseur)
 - 2.2. Quelle histoire pour l'histoire littéraire ?
3. Imaginer son histoire littéraire
 - 3.1. L'exemple de la paratopie
 - 3.2. L'histoire littéraire, une filiation par adoption plutôt que par le sang ?

Proposition de rédaction

Introduction

L'artiste ne jouit pas, dans la société, de position vraiment stable : tantôt ignoré et même rejeté, tenu pour un charlatan ou pour un médiocre faiseur, tantôt adulé comme un voyant, capable de dévoiler le sens ultime de l'histoire et de l'univers, il peut passer par tous les états intermédiaires qui séparent ces deux extrêmes. A partir de cette réalité variée et instable, le romantisme a élaboré une figure mythologique du génie, victime de l'incompréhension de ses contemporains en raison de sa supériorité même, avant d'être reconnu et acclamé plus tard, souvent trop tard. Cet archétype a reçu diverses interprétations, du Chatterton de Vigny à l'Albert Savarus de Balzac. Or, dans un passage des *Mémoires d'outre-tombe* consacré à la littérature anglaise, Chateaubriand paraît reprendre à son compte une image semblable du génie et explique ainsi la fortune aléatoire connue par certains grands écrivains anglais (Milton et, surtout, Shakespeare) au cours de l'histoire : « On renie souvent ces maîtres suprêmes ; on se révolte contre eux ; on compte leurs défauts ; on les accuse d'ennui, de longueur, de bizarrerie, de mauvais goût, en les volant et en se parant de leurs dépouilles ; mais on se débat en vain sous leur joug. Tout se teint de leurs couleurs ; partout s'impriment leurs traces ; ils inventent des mots et des noms qui vont grossir le vocabulaire général des peuples ; leurs expressions deviennent proverbes, leurs personnages fictifs se changent en personnages réels, lesquels ont hoirs et lignée. Ils ouvrent des horizons d'où jaillissent des faisceaux de lumière ; ils sèment des idées, germes de mille autres ; ils fournissent des imaginations, des sujets, des styles à tous les arts : leurs œuvres sont les mines ou les entrailles de l'esprit humain ». Cette citation illustre, tout d'abord, la liberté et la souplesse avec lesquelles Chateaubriand a abordé le genre des mémoires. En effet, elle ne comporte aucun récit autobiographique à proprement parler. Mais l'écrivain intègre à la matière de son livre les réflexions que forme son esprit au gré de ses propres méditations, de ses rencontres ou de ses déplacements. C'est ainsi que, dans les *Mémoires d'outre-tombe*, la subjectivité imprègne toujours le regard sur le monde, et que, réciproquement, nulle considération n'y est dépourvue d'une dimension personnelle. Dans le passage cité en particulier, les remarques de Chateaubriand sur les « maîtres suprêmes » désignent à la fois Shakespeare et Milton, et Chateaubriand et ses disciples ; et, par ces phrases, l'auteur tente de définir par avance sa propre renommée dans l'histoire littéraire.

En entreprenant, non seulement, de comprendre les principes généraux qui gouvernent l'histoire littéraire, mais de dresser un premier bilan du romantisme et du rôle qu'il y a joué, Chateaubriand centre son propos sur les « maîtres suprêmes », qui reçoivent, selon lui, un accueil évoluant au fil du temps. La composition de ce paragraphe repose, d'ailleurs, sur une opposition entre une réception d'abord hostile, puis progressivement favorable. La proposition « mais on se débat en vain sous leur joug » sert de transition de l'une à l'autre : c'est parce que le génie s'impose finalement par ses mérites, que chacun ne peut, au bout du compte, que s'incliner devant sa valeur. La reconnaissance du maître revêt elle-même deux dimensions : le langage de l'écrivain, initialement transgressif, est assimilé par la langue commune ; et il donne aussi naissance à d'autres écrivains, qui trouvent en l'œuvre du maître une inspiration inépuisable. La représentation suggérée par Chateaubriand articule donc

l'histoire littéraire à la réception, mais ce serait se méprendre que d'y voir une affirmation pleine et entière du rôle de cette dernière, dans la mesure où le public semble demeurer essentiellement passif dans son rapport au génie : il ne fait qu'admettre et comprendre ce qu'il avait d'abord rejeté parce qu'il avait été troublé dans ses habitudes ; il se compte, au mieux, en son sein, certains écrivains qui suivront la voie ouverte par des génies plus puissants qu'eux-mêmes. L'histoire littéraire serait ainsi jalonnée par l'émergence régulière d'êtres supérieurs, qui, par leur originalité et par leur fécondité, surplombent secrètement leur temps et dominant de leur puissance créative la postérité : le génie est donc toujours aussi un précurseur.

Dans son développement, Chateaubriand donne, en outre, des indications sur les motifs qui valent à ces maîtres d'être d'abord « reni[és] », puis assimilés à la culture de leur peuple. L'instance collective manifestant une première indocilité au génie n'est désignée que par l'indéfini « on » et n'est pas davantage décrite, mais l'indistinction même dans laquelle elle est tenue dénonce en elle l'esprit de convention, attaché aux normes déjà reçues et rétif à l'audace de l'innovation. C'est ainsi parce qu'il juge la production littéraire selon les habitudes et selon les règles issues du passé que le public trouve dans la création de la « bizarrerie » et du « mauvais goût ». La même attitude critique, qui peut être notamment imputée aux tenants du classicisme au XVIII^{ème} et au XIX^{ème} siècles, explique pourquoi les oeuvres géniales suscitent l'« ennui » par leur prétendue « longueur ». Mais, puisque Chateaubriand reproche à ces mauvais plaisants de « compte[r] leurs défauts », il ne prétend pas qu'elles soient parfaites, et le principal travers de la réception immédiate consiste à ne pas reconnaître dans les défauts mêmes de l'œuvre le signe d'une créativité qui ne se laisse pas maîtriser. Les hardiesses lexicales, en particulier, peuvent d'abord dérouter, mais constituent l'un des legs majeurs du génie à son peuple : « ils inventent des mots et des noms qui vont grossir le vocabulaire général ». La seconde partie de la citation expose ainsi, d'abord, l'imprégnation progressive de la culture nationale par les oeuvres des maîtres, leurs mots, leurs expressions et même leurs personnages². Enfin, les innovations du génie, d'abord rejetées puis assimilées, se révèlent séminales et créent indirectement toute une littérature.

La réflexion que nous devons conduire tentera d'interroger la notion de génie précurseur et le rôle que Chateaubriand lui prête dans l'histoire littéraire : cette dernière est-elle, comme le mémorialiste le suggère, profondément et structurellement modelée par quelques créateurs supérieurs, qui déterminent jusqu'à la langue et la littérature ultérieures de leur peuple ? L'enjeu de ce travail consiste donc à déterminer les critères pertinents d'organisation du champ littéraire dans la diachronie.

Le génie précurseur : la notion fondamentale de toute histoire littéraire

² La procédure consistant à faire référence aux personnages pour désigner l'oeuvre entière remonte à une tradition critique au moins aussi ancienne que la « roue de Virgile » au Moyen-Age et, probablement, en deçà. Elle est, en tout cas, largement mise à contribution par Chateaubriand lui-même, en particulier dans les livres II et III de la II^{ème} partie du *Génie du christianisme*, traitant de la « poésie dans ses rapports avec les hommes » et passant en revue les différents caractères, naturels et sociaux, des littératures païenne et chrétienne, sous la forme de parallèles successifs. L'évaluation de la pastorale se résout, par exemple, en une comparaison des caractères de Polyphème et de Galatée (chez Théocrite) et de Paul et de Virginie (chez Bernardin de Saint Pierre).

Le propos de Chateaubriand sur le génie, exposé dans un essai publié en 1836, évoque, certes, les grands auteurs anglais Shakespeare et Milton, mais il n'est pas difficile d'y reconnaître les préoccupations propres à la nouvelle école littéraire qui s'est fait jour au début du siècle. L'idée que Shakespeare n'aurait pas été d'abord bien accueilli par ses contemporains reflète, en effet, le retard avec lequel le génie anglais a été reconnu en France plutôt que dans son pays natal : c'est donc bien l'histoire littéraire française dont traite Chateaubriand. Les romantiques ont, d'ailleurs, largement contribué à la redécouverte française du dramaturge de la Renaissance, et notamment Stendhal avec les essais intitulés *Racine et Shakespeare* (1823 et 1825). En affirmant un décalage entre les conventions admises à une époque et les innovations entreprises par les « maîtres suprêmes », Chateaubriand ne fait ainsi que reprendre l'idée que les premiers romantiques se sont faite de leur propre intégration dans le champ littéraire, conçue comme un surgissement et une rupture avec le classicisme, réputé figé dans ses règles devenues arbitraires. Dans son fameux poème des *Contemplations*, « Quelques mots à un autre », composé et rédigé ultérieurement, mais daté de 1834, Hugo réduit ainsi l'argumentation des tenants du classicisme à un attachement conservateur aux règles :

Vous me criez : «Comment, Monsieur ! qu'est-ce que c'est ?

La stance va nu-pieds ! le drame est sans corset !

La muse jette au vent sa robe d'innocence !

Et l'art crève la règle et dit : «C'est la croissance !-»

Géronte littéraire aux aboiements plaintifs,

Vous vous ébahissez, en vers rétrospectifs,

Que ma voix trouble l'ordre, et que ce romantique

Vive, et que ce petit, à qui l'Art Poétique

Avec tant de bonté donna le pain et l'eau,

Devienne si pesant aux genoux de Boileau !

Vous regardez mes vers, pourvus d'ongles et d'ailes,

Refusant de marcher derrière les modèles,

Comme après les doyens marchent les petits clercs ;

Vous en voyez sortir de sinistres éclairs;

Horreur ! et vous voilà poussant des cris d'hyène

A travers les barreaux de la Quotidienne.

Vous épuisez sur moi tout votre calepin,

Et le père Bouhours et le père Rapin ;

Et m'écrasant avec tous les noms qu'on vénère,

*Vous lâchez le grand mot : **Révolutionnaire.***

Ce passage (vv. 15-30) suggère une dramaturgie allégorique, dans laquelle les champions du classicisme sont représentés en Géronte, tandis que l'œuvre romantique secoue avec ardeur le joug de l'habitude. Mais cette confrontation n'oppose pas seulement deux systèmes de règles, ce sont les principes mêmes de la création poétique qui forment l'enjeu du combat : tandis que les adversaires de Hugo s'indignent en invoquant la règle, lui ne veut penser qu'à l'« art », qui défie, justement, toute contrainte, et accepte fièrement l'injure de « révolutionnaire » qui lui est lancée. L'écrivain romantique se pense lui-même comme un créateur révolté contre l'ordre écrasant des vieillards conservateurs, auquel il lui faut s'opposer pour

imposer la force de son talent : Hugo et Chateaubriand élaborent, sur ce point, un récit rétrospectif analogue, qui témoigne d'une représentation particulière et imaginaire du génie et de sa relation à l'institution littéraire. Les règles pesantes et inutiles héritées du XVII^{ème} siècle sont parfois aussi attaquées comme l'expression du « goût », voire du « bon goût », qui freine l'originalité. Dans *De l'Allemagne*, Madame de Staël fait ainsi une comparaison que n'aurait peut-être pas complètement désavouée, pour cette fois, Chateaubriand : « Le bon goût en littérature est, à quelques égards, comme l'ordre sous le despotisme, il importe d'examiner à quel prix on l'achète. En politique, M. Necker disait : *Il faut toute la liberté qui est conciliable avec l'ordre*. Je retournerai la maxime, en disant : il faut, en littérature, tout le goût qui est conciliable avec le génie : car si l'important dans l'état social c'est le repos, l'important dans la littérature, au contraire, c'est l'intérêt, le mouvement, l'émotion, dont le goût à lui seul est souvent l'ennemi » (Ce passage est cité par Claude Millet dans son ouvrage *Le romantisme*). L'insoumission d'un écrivain au goût dominant de son époque est, d'ailleurs, souvent invoquée pour justifier une (relative) infortune auprès des contemporains : malgré le succès de ses *Fables*, La Fontaine ne publie-t-il pas une pièce « Contre ceux qui ont le goût difficile » (II, 1)? Molière ne se plaint-il pas, par l'intermédiaire de son personnage Dorante dans la *Critique de l'Ecole des Femmes*, que « c'est une étrange entreprise que celle de faire rire les honnêtes gens » ? Les auteurs classiques eux-mêmes, en leur temps, firent l'expérience de la difficulté à imposer leur originalité face aux doctes et aux mauvais plaisants³. Par sa nature, la création artistique n'est pas volontiers docile à la règle et l'apparition du génie peut, dès lors, prendre la forme d'un conflit avec les goûts contemporains.

En situant le génie au sein d'une continuité historique, Chateaubriand montre, en outre, que la création n'est pas intemporelle. Selon lui, les « maîtres suprêmes » commencent par être mal compris et mal admis, puis imprègnent progressivement la culture de leur pays, dont ils deviennent finalement les éminents ambassadeurs. Il n'y a donc pas de principes universels de la création : c'est la possibilité même des poétiques, au sens normatif du terme, qui est implicitement dénoncée et contestée par le récit de Chateaubriand. Ce dernier présente ses propos dans un *Essai sur la littérature anglaise*, qui ancre la réflexion sur la littérature dans un ensemble national. Contre la *Poétique* d'Aristote, ou plus exactement contre l'usage stérilisant qui en avait été fait, les contemporains de l'écrivain avaient, chacun en son temps, multiplié les histoires de la littérature : Madame de Staël avec *De l'Allemagne* (ca 1810), Sismondi avec *De la littérature du midi de l'Europe* (1813), Sainte-Beuve avec le *Tableau historique et critique de la poésie française et du théâtre français au XVI^{ème} siècle* (1828)... Récusant le point de vue normatif, ces textes prétendent se limiter à une approche descriptive, qui contribue, en fait, à articuler la signification d'une oeuvre à son époque et à son espace culturel. Plus encore que dans ses brillants essais théoriques, c'est peut-être dans son roman *Corinne ou l'Italie* que Madame de Staël a montré le lien consubstantiel entre un écrivain et sa terre natale, puisque le malheur primordial de Corinne, l'héroïne, tient précisément à sa double origine, italienne et anglaise. Incarnant une mélancolie méridionale destructrice, la Sibylle moderne périt

³ La spécificité des romantiques tient plutôt à leur valorisation du mouvement ou de la révolution en art, c'est-à-dire en la transformation de la simple opposition avec un goût adverse en un mouvement révolutionnaire.

de n'avoir trouvé de patrie pour son talent comme pour son coeur. Ces considérations ont ouvert la voie de l'histoire littéraire : d'abord constitué contre l'idée classique de règles universelles et parfaites, ce domaine de la réflexion littéraire s'est défini en s'enracinant dans les différentes cultures nationales européennes. Par la suite, les grands projets d'histoire littéraire ont souvent eu une coloration nationaliste : ainsi de *l'Histoire de la littérature française* de Lanson (1894), ou du *Manuel de l'histoire de la littérature française* de Brunetière (1897), dont l'évolution politique vers un catholicisme antidreyfusard confirme les perspectives de travail. Ces développements de l'histoire littéraire rappellent l'importance d'une situation, voire d'un enracinement du génie : l'œuvre originale doit moins être rapportée à des règles, qui lui sont essentiellement étrangères, qu'à une histoire et à une culture ; et c'est ce lien primitif avec un peuple qui lui permet ensuite d'atteindre tous les peuples, l'« esprit humain ».

La citation de Chateaubriand éclaire le statut de l'écrivain génial au sein de l'histoire : s'élevant contre les poétiques établies, il élabore une oeuvre qui ne peut être dissociée des circonstances qui ont accompagné sa naissance. La création littéraire doit donc être lue à la lumière du développement historique d'une culture nationale. Par la suite, cette production, terminée, est livrée à la manière d'un héritage au peuple dont ces « maîtres suprêmes » sont issus, et, par cet intermédiaire, à tous les peuples. Une telle transmission serait aujourd'hui corroborée par l'idée répandue que la littérature constitue, au même titre que les autres arts, un « patrimoine national » et participe même à un patrimoine culturel mondial. Les exemples cités par Chateaubriand à l'appui de son argumentation, dans le passage qui précède notre extrait, peuvent également emporter l'adhésion : « Homère a fécondé l'antiquité : Eschyle, Sophocle, Euripide, Aristophane, Horace, Virgile sont ses fils. Dante a engendré l'Italie moderne, depuis Pétrarque jusqu'au Tasse. Rabelais a créé les lettres françaises ; Montaigne, La Fontaine, Molière viennent de sa descendance. L'Angleterre est toute Shakespeare, et, jusque dans ces derniers temps, il a prêté la langue à Byron, son dialogue à Walter Scott ». Cette énumération insiste sur le caractère fondateur volontiers attribué à l'œuvre de génie, et qui justifierait sa présence dans l'histoire littéraire. Le génie laisserait, tout d'abord, son empreinte dans le vocabulaire : « ils inventent des mots et des noms... », et cette idée trouve une confirmation dans l'invention verbale qui a caractérisé, notamment, certains mouvements poétiques, comme, au XVI^{ème} siècle, les Grands Rhétoriciens et la Pléiade. Or, si la majorité de leurs néologismes a sombré dans le néant, il n'en demeure pas moins un certain nombre qui ont rejoint les dictionnaires et jouissent ainsi d'une large postérité. Blâmées de leur temps, singées jusque dans les poèmes de Saint-Amant ou dans le théâtre de Desmarets de Saint-Sorlin au siècle suivant, ces créations représentent tout de même un incontestable legs pour la langue française dont les possibilités ont ainsi été étendues, par l'usage de mots composés, la dérivation de termes grecs ou latins, l'usage des infixes, entre autres⁴. De la même manière, certains personnages fictifs ont acquis une telle renommée qu'ils servent à décrire des êtres réels, selon un procédé généralisé d'antonomase : ainsi des

⁴ Se reporter, pour plus ample information, à l'article de Raymond Lebègue, « Dépérissement et mort du néologisme (d'Henri II à Louis XIII) », *Cahiers de l'A.I.E.F.* 1973 (25), 31-44. La perspective du savant est différente : il cherche à rendre compte de l'épuisement de la pratique du néologisme, et insiste sur sa causalité et ses conséquences. Il ne s'attarde donc guère sur les quelques succès des néologismes créés par Ronsard et ses successeurs.

« Rastignac » ou des « Emma Bovary ». Plus généralement, il arrive fréquemment qu'un auteur ait marqué si profondément un genre ou une tendance littéraires, qu'il lui est systématiquement associé. Le roman français, par exemple, n'a cessé de se définir par rapport à Balzac, qui l'a refondé il y a plus d'un siècle et demi : les nouveaux romanciers, après la seconde guerre mondiale, éprouvent ainsi encore la nécessité (on n'ose dire l'urgence) de prendre position contre lui ; mais, en un retournement qui ne manque pas d'ironie, l'un des théoriciens du courant, Lucien Dallenbach, publie en 1996 un essai, *La canne de Balzac*, qui revient sur la lecture qui a été faite jusque-là de *La comédie humaine*, pour prouver qu'en réalité, la technique balzacienne se révèle bien plus moderniste qu'il n'y paraît de prime abord ! En somme, que ce soit pour lui faire obéissance, la critiquer, ou la revendiquer, le roman français semble peu disposé à s'émanciper de la tutelle balzacienne. Cette observation paraît pouvoir s'appliquer aux rapports entre toute oeuvre supérieure et sa postérité : loin de se soumettre aux règles du passé, le « maître supérieur » invente les règles du futur, puisque, s'il appartient au patrimoine culturel de son pays ou du monde, c'est justement parce que son oeuvre a transmis aux générations ultérieures un héritage qui a contribué à réinventer à la fois la littérature et le monde.

Les propos de Chateaubriand permettent donc de penser le génie dans la diachronie : en rupture avec les règles issues du passé, l'écrivain supérieur vise à renouveler la culture de son pays et à enrichir l'esprit humain, et s'adresse ainsi à la postérité, qui, en assimilant ses expressions et ses inventions, lui garantit une présence dans le patrimoine culturel de l'humanité, ou, plus spécifiquement, dans l'histoire littéraire.

Cette définition du génie littéraire en fait donc une figure aux avant-postes de la modernité. Il est possible de s'étonner d'une telle prise de position chez un auteur légitimiste, mais elle correspond bien à la distinction nette qu'il fait entre la révolution politique et la révolution littéraire. De plus, Antoine Compagnon reconnaît bien en lui l'un de ces antimodernes qu'il dépeint « non pas [comme] tous les champions du *statu quo*, les conservateurs et les réactionnaires de tout poil, non pas tous les atrabilaires et les déçus de leur temps, les immobilistes et les ultracistes, les scrogneugneux et les grognons, mais [comme] les modernes en délicatesse avec les Temps modernes, le modernisme ou la modernité, ou les modernes qui le furent à contre-coeur, modernes déchirés ou encore modernes intempestifs » (*Les antimodernes*, Paris : Gallimard, 2005, 7). Il convient, par conséquent, de définir cette modernité du génie. Elle présente un apparent paradoxe, puisque l'artiste sera volontiers qualifié de moderne, qui, installé dans son temps, a pu, pourtant, y percevoir les frémissements de l'époque future, celle à laquelle il est lu et jugé « moderne », parlant à la fois à ses contemporains et à ses descendants. Le poète de cette modernité tendue entre le présent et l'avenir, c'est, évidemment, Baudelaire, dont les pages dans *Le peintre de la vie moderne*, forment un manifeste éclairant : l'art de Constantin Guys consiste, selon lui, à « tirer l'éternel du transitoire ». Mais, s'il s'agit d'héroïser le présent, ce n'est pas sans une certaine ironie vis-à-vis de lui, qui permet à l'artiste de métamorphoser le réel plutôt que lui être asservi. Foucault l'exprime bien dans un article sur la notion de modernité : « Cette héroïsation ironique du présent, ce jeu de la liberté avec le réel pour sa transfiguration, cette élaboration ascétique de soi, Baudelaire ne conçoit pas qu'ils puissent avoir lieu dans la société elle-même ou dans le corps politique. Ils ne peuvent se produire que dans

un lieu autre que Baudelaire appelle l'art » (« Qu'est-ce que les Lumières ? » repris dans *Dits et écrits*, n°339, Paris : Gallimard, 1994). Le génie supérieur se reconnaît ainsi à sa capacité à transcender son époque : tout en en percevant l'originalité, il sait la formuler sur un mode (ironique, éventuellement, surtout si le terme est entendu *lato sensu*) qui le rende intéressant pour toutes les générations ultérieures : la modernité rend ainsi paradoxalement compte de la capacité des créateurs supérieurs à passer au-delà de leur temps.

C'est cette sur-vie de l'œuvre que les réflexions de Chateaubriand permettent d'aborder. Il est souvent admis, de fait, que le génie se reconnaît à l'intérêt qu'il peut susciter à travers les âges et les générations. L'histoire littéraire, de ce point de vue, n'étudie pas seulement le passé, mais elle en commémore les grandes figures. Or, la problématique de la renommée du grand homme hante l'œuvre entière de Chateaubriand. Dans son étude de la *Vie de Rancé*, Barthes a montré comment il y abordait une fois de plus cette question. L'œuvre révèle, en effet, un lien entre l'auteur et son sujet. Les événements de la vie du célèbre religieux rappellent au pseudo-biographe nombre d'événements ou d'aspects de la sienne ; ces réminiscences ne se fondent pas, toutefois, sur la similitude, mais sur le contraste ou la dissemblance. « Chateaubriand ne double pas Rancé, il l'interrompt » (110). Or, ce lien ambigu de n'être que partiellement et imparfaitement identitaire, n'est nulle part mieux tissé que dans l'*écriture*. Il faut ici insister sur cette notion, car elle joue un rôle crucial dans la démarche littéraire de l'auteur des *Essais critiques* et du *Degré zéro de l'écriture*. Dans la première section de ce dernier ouvrage, il s'efforce de prouver que, tandis que la langue constitue un organe collectif, le style n'exprime qu'un tempérament, une nature, si bien que ni l'un ni l'autre ne relèveraient de la liberté de l'écrivain. Substituant, dans l'introduction, l'histoire de l'Écriture à l'histoire littéraire, il définit ensuite l'écriture comme « le rapport entre la création et la société », ou encore « le langage littéraire transformé par sa destination sociale », c'est-à-dire « la forme saisie dans son intention humaine ». A travers le langage d'une culture et d'une époque, l'auteur fait ainsi le choix d'une écriture et c'est par là qu'il est susceptible d'être lu par-delà son temps. Par exemple, Chateaubriand, par les interruptions déjà évoquées, préfigure la littérature du fragment. S'il fait usage de la rhétorique classique, c'est ainsi avec une distance encore modeste, mais marquée tout de même. A ce sujet, Barthes parle significativement d'« ironie », le terme même que Foucault utilise également pour qualifier l'attitude moderne de Baudelaire. Avec un vocabulaire moins théorique, c'est bien de cette « ironie », c'est-à-dire de cette distance variable et personnelle, mais toujours significative, dont parle Chateaubriand pour exprimer la relation des « maîtres suprêmes » au temps. Pas tout à fait de leur époque, ils se placent vis-à-vis d'elle à une certaine distance, et les générations ultérieures comprennent finalement cette distance et réalisent ce qui n'était d'abord qu'une projection imaginaire de l'artiste de génie. La transfiguration de la réalité dans le domaine de l'art par l'écrivain prend une réalité à part entière. Le génie possède ainsi une place singulière et évolutive dans l'histoire littéraire : il se démarque d'abord des critères et des règles traditionnels ; et cette originalité, dans un premier temps décriée, lui vaut ensuite d'être reconnu, au point que l'ironie initiale semble destinée à s'abolir elle-même progressivement. Ce n'est rien autre, au fond, que la réalisation du fameux rêve stendhalien d'être mieux compris en 1930 qu'en 1830.

Il ressort d'une telle définition de l'histoire et de la place qu'y occupe le génie que la modernité n'est pas principalement déterminée par la chronologie, mais plutôt par un rapport à la temporalité. Les essais de Stendhal intitulés *Racine et Shakespeare* vont en ce sens, puisqu'ils démontrent combien le dramaturge anglais est plus « moderne » que son successeur français. En règle générale, le grand écrivain se reconnaît ainsi non seulement à son oeuvre elle-même, mais à la descendance qu'elle a trouvée : dans ses propos, Chateaubriand multiplie, d'ailleurs, les images impliquant une relation verticale. Il évoque non seulement les héritiers du génie (« hoirs et lignée »), mais les « germes » qu'ils sèment ; il les qualifie d'emblée de « maîtres suprêmes ». Cette expression, en particulier, convoque la figure du génie à la tête d'une école, modèle pour les générations ultérieures, et comptant de nombreux disciples. Il n'est pas difficile d'imaginer que Chateaubriand pense, ici encore, à lui-même, et il est incontestable que l'écrivain était devenu, pendant les années de la Restauration et de la Monarchie de Juillet, une référence incontournable pour les jeunes auteurs ambitieux, à commencer par Victor Hugo, dont est connue la formule : « Je serai Chateaubriand ou rien ». Toutefois, cette figuration du génie n'est pas mise en oeuvre par Chateaubriand pour dresser son propre monument. Il l'applique également à d'autres écrivains. Il analyse, par exemple, le développement du roman au XIX^{ème} siècle selon une perspective analogue : « De *Clarisse* et de *Tom Jones* sont sorties les deux principales branches de la famille des romans modernes anglais, les romans à tableaux de famille et drames domestiques, les romans à aventures et à peinture de la société générale ». Cette interprétation n'est pas démentie par la critique moderne, qui fait volontiers de Fielding et de Richardson les deux (re)-fondateurs du genre romanesque. L'image du maître permet donc de saisir une dimension importante du génie : c'est un créateur, au sens artistique du terme, puisqu'il crée une oeuvre originale ; mais c'est aussi un créateur, car il confère à l'histoire littéraire son orientation pour plusieurs décennies, voire pour plusieurs siècles, lorsqu'il est redécouvert par les générations ultérieures. Une fois de plus, il n'est pas inutile de signaler que cette idée de la place du génie dans l'histoire littéraire ne vaut pas seulement à l'âge romantique. Les poètes classiques reconnaissaient ainsi volontiers en Malherbe un maître qui avait défini les règles de la composition poétique en langue française pour jamais. En clamant, dans son *Art poétique*, « Enfin Malherbe vint, et le premier en France / Fit sentir dans les vers une juste cadence », Boileau n'affirme-t-il pas, lui aussi, l'importance de la figure du maître dans la littérature ?

L'histoire littéraire, comme l'histoire générale, fournit un récit rétrospectif, qui est constamment situé par rapport au présent de la narration historique. Elle obéit ainsi au paradoxe consistant à chercher à restituer un passé dans son altérité, tout en le rendant intéressant à un présent. Les grands personnages qui ressortent de la trame générale de ce récit se distinguent alors par leur rôle historique, certes, mais aussi par leur fécondité pour les temps futurs : c'est la notion de modernité qui est chargée de rendre compte de cette double postulation. En envisageant les grands écrivains comme des « maîtres suprêmes », Chateaubriand donne à voir cette particularité du génie, caractérisé par sa fécondité, désignant sa faculté à fonder de nouvelles formes et à recevoir une abondante postérité.

Le génie acquiert une place prépondérante dans l'histoire littéraire par ce que nous avons appelé sa « modernité », décrite par Chateaubriand à travers les images de la généalogie et de la fertilité. Par cette approche, l'histoire littéraire se trouve justifiée dans son principe même : en se tournant vers le passé, elle développe un récit rationnel, qui peut expliquer l'évolution des formes et des genres à partir de figures fondatrices. La littérature ne pourrait alors être envisagée qu'à travers une chronologie : le « maître suprême » doit, en effet, précéder ses disciples, il est un illustre et éternel devancier. C'est pourquoi Chateaubriand s'attarde volontiers lui-même sur des polémiques faisant une place de choix à la chronologie : l'enjeu de telles querelles n'est rien moins, de fait, que le statut de « génie-mère » qu'il assigne, par ailleurs, à Homère ou à Shakespeare. Il n'a ainsi cessé, tout au long de sa carrière ultérieure, de répéter l'originalité première de René : cette prétention doit être garantie par le caractère absolument inédit du personnage ; il doit être le premier incontesté. Dans un passage légèrement ultérieur des *Mémoires d'outre-tombe*, il entreprend donc de montrer que lors Byron a suivi le modèle de René et non l'inverse. Il lui importe grandement de revendiquer la première position chronologique, qui sera, en même temps, la première position dans une échelle de valeurs esthétiques :

S'il est vrai que René entrât pour quelque chose dans le fond du personnage unique mis en scène sous des noms divers dans Childe-Harold, Conrad, Lara, Manfred, le Giaour ; si, par hasard, lord Byron m'avait fait vivre de sa vie, il aurait donc eu la faiblesse de ne jamais me nommer ? J'étais donc un de ces pères qu'on renie quand on est arrivé au pouvoir ?

Cette préoccupation prend toute sa signification par la nouvelle mention de l'image du père, qui serait renié, de même que les contemporains tentent de secouer le joug des maîtres suprêmes. Chateaubriand entend bien obtenir la place qu'il croit mériter dans l'histoire littéraire qu'il ne borne pas aux frontières de sa patrie. : le romantisme a été un mouvement européen, et c'est à l'échelle européenne qu'il a été un initiateur, un maître suprême, un précurseur. S'il ne nous appartient pas de trancher qui, de Chateaubriand ou de lord Byron, a créé le héros romantique, il faut bien admettre que l'histoire littéraire ne manque pas d'exemples d'œuvres qui ont servi de modèle. La plupart du temps, c'est, au surplus, l'œuvre mère qui recueille une renommée particulière, d'avoir été, justement, la première. Le succès d'un texte se mesure ainsi parfois au nombre d'imitations, plus ou moins avouées, plus ou moins évidentes, dont il a fait l'objet. Ce phénomène prend même parfois la forme frappante des « suites », lorsque d'autres auteurs se mêlent d'écrire une suite, à un roman particulièrement populaire, par exemple. Ce fut le cas, récemment, avec les suites controversées des *Misérables* ou de *Autant en emporte le vent* : tandis que les héritiers de Hugo ne sont pas parvenus à faire interdire la publication de la première, la descendance de Margaret Mitchell a savamment orchestré la parution de la seconde. Le droit rejoint ainsi, à sa manière, le propos de Chateaubriand. Mais, sans nous attarder sur ces exemples dont le caractère commercial l'emporte sur les considérations esthétiques, nous pouvons évoquer les suites composées pour les grands romans inachevés de Marivaux, comme la fin de la *Vie de Marianne*, imaginée par Madame Riccoboni. *Le paysan parvenu* a, par ailleurs, engendré une *Paysanne parvenue*, signée par Mouhy. Le roman *Pamela* de Richardson a, lui, inspiré le roman *Joseph Andrews* dans lequel Fielding met en scène le frère de Pamela, soucieux, comme elle, de conserver sa virginité. De la même manière, le premier *Don Quichotte* a emporté un tel succès

qu'il a amené un écrivain aujourd'hui encore anonyme à en rédiger une suite, qui a apparemment suffisamment déplu à Cervantès pour qu'il s'attache à écrire sa propre suite, dans laquelle il fait périr son illustre personnage afin d'éviter que d'autres ne se l'approprient par la suite. Ce dernier exemple se révèle, en outre, d'une richesse exceptionnelle, car la succession de *Don Quichotte* ne se limite pas à cette reprise du personnage. Par son originalité fondatrice, le roman de Cervantès a suscité, en effet, un nombre infini de disciples, en Espagne et dans l'Europe entière. En France, *Le berger extravagant* propose, par exemple, une version pastorale du délire romanesque. Il semble donc incontestable que la notion de modèle possède un rôle crucial dans l'histoire littéraire : le grand écrivain apparaît comme le devancier de nombreux auteurs qui s'inscrivent, délibérément ou pas, dans son sillage et qui parviennent, par ce biais, à élaborer une oeuvre plus ou moins originale à leur tour. Ce n'est donc pas la notion d'imitation qui est mise en jeu ici, car le point de vue est inverse : les remarques de Chateaubriand adoptent la perspective du génie original et affirment le rôle séminal de ce dernier ; le maître suprême est un modèle et ne peut être reconnu que dans le cadre d'un récit chronologique, historique, qui permet de montrer qu'il a *inspiré* de nombreuses autres créations. Défini comme la cause dans une relation de cause à effet, le génie ne peut être aperçu qu'à travers ses effets, et la perspective historique seule peut et doit se charger d'en rendre compte.

En lui ouvrant la voie de l'avenir, le grand écrivain donne naissance à la postérité. Ce constat a souvent amené la conclusion, qu'inspirateur, il était lui-même inspiré. La conception du génie présentée par Chateaubriand reflète ainsi une évolution du statut de l'auteur, amorcée dès le siècle précédent, qui s'affirme plus encore au XIX^{ème} siècle. Paul Bénichou, dans ses études sur le romantisme comme *Le sacre de l'écrivain* et *Les mages romantiques*, a étudié l'ancrage historique et idéologique de cette figuration religieuse de l'écriture à l'époque du romantisme. L'avènement des prophètes et des mages dans la poésie de la première moitié du XIX^{ème} siècle résulterait de la décomposition des fondements catholiques propres à la société de l'Ancien Régime : le personnage du poète recueillerait les prérogatives d'une parole sacrée en déshérence. Vigny en constitue un exemple particulièrement évident par son originalité même. A son sujet, Bénichou écrit : « La position de Vigny, relativement pessimiste, lui a fait éviter ce qu'il peut y avoir de fadeur ou d'enflure dans l'optimisme humanitaire, sans qu'il ait dû pour ça répudier fondamentalement cet optimisme » (*Les mages romantiques*, Quarto, 1227). L'inspiration poétique de Vigny part, en effet, d'un puissant doute religieux, et d'un refus simultané de renoncer aux vertus prophétiques de la poésie. La dernière strophe des « Oracles », poème des *Destinées* au titre significatif, exprime cette espérance :

Le Diamant ? c'est l'art des choses idéales
Et ses rayons d'argent, d'or, de pourpre et d'azur,
Ne cessent de lancer les deux lueurs égales
Des pensers les plus beaux, de l'amour le plus pur.
Il porte du Génie et transmet les empreintes.
Oui, de ce qui survit aux nations éteintes,
C'est lui le plus brillant trésor et le plus dur.

Ce poème importe à notre propos, car il déroule un ensemble de considérations politiques et historiques. Portant pour sous-titre « Destinée d'un roi », il explicite le

transfert de la parole sacrée de la sphère politique au domaine artistique : « L'Oracle est à présent dans l'air et dans la rue ». Adoptant un regard foncièrement critique vis-à-vis des nouvelles formes de pouvoir, il en déplore le vide spirituel et assigne à la poésie la fonction salutaire de préserver et de transmettre un sens de l'éternité, symbolisé ici par le Diamant. Claude Millet commente cette évolution du langage poétique, désormais inexorablement dissocié du langage commun : « Les écrivains romantiques (...) consomment cette rupture - comme à la même époque, en particulier du fait de l'usage des pointes, les danseuses coupent la pratique artistique de la danse de la pratique mondaine. Les écrivains n'écrivent plus seulement mieux que les autres, mais *autrement* » (*Le romantisme*, 211). Dans la même étude, elle rappelle que le Moïse de Vigny figure le poète. Investi d'une mission spirituelle, l'écrivain, nécessairement poète, car la poésie évoque la dimension sacrée de la parole, s'égale aux grands personnages religieux. « Hugo, dans *William Shakespeare* comme dans « Les Mages » des *Contemplations*, met absolument sur le même plan Ezéchiel et Dante, Job et Shakespeare » (175). Il n'est pas étonnant, dès lors, que Chateaubriand, à la même époque, considère que « les oeuvres sont les mines ou les entrailles de l'esprit humain ». Le nom « esprit », en particulier, résonnant avec les images de la lumière utilisées dans la phrase précédente et qui évoquent le *Fiat lux* chrétien, doit être lu avec toute sa force religieuse. La conception romantique du génie peut apparaître comme une formulation singulière de la prétention générale de la parole littéraire à transcender l'instant, à saisir, à travers le présent, l'avenir. Tout en abandonnant les accents strictement chrétiens, la littérature du XX^{ème} siècle a réactualisé cette fonction de l'écrivain capable de tracer la voie de l'avenir. Par sa forme fragmentaire et aphoristique, recourant volontiers à une formulation elliptique et mystérieuse, la poésie de Char se rattache, par exemple, à une tradition gnomique, comme les pièces orphiques. L'éloge des « maîtres spirituels » par Chateaubriand révèle donc un aspect essentiel de la littérature, qui, ancrée dans l'histoire, tente d'en défier les simples contingences, pour en éclairer la destinée plus profonde. Et l'histoire littéraire réserve, en conséquence, une place particulière à ces prophètes, même si elle se montre nécessairement plus sceptique sur la valeur proprement sacrée de cette parole.

En centrant son essai de littérature anglaise sur les « maîtres suprêmes », Chateaubriand exprime donc une approche de l'histoire littéraire, mais, au-delà, de la littérature elle-même. Il montre, en effet, que cet art ne peut être expliqué par des règles universelles de production, comme les poétiques pouvaient tenter de le faire, mais que l'originalité créative seule assigne ses normes provisoires à l'esthétique. Par cette analyse, il met donc en avant les conditions de possibilité même d'une histoire littéraire, qui, sans cette idée historicisée du génie, n'aurait pas lieu d'être. Mais dès lors qu'il ne peut se juger à l'aune de critères intemporels, le génie se caractérise précisément par le défi qu'il lance au temps, s'adressant autant à l'avenir qu'à sa propre époque : moderne, le grand écrivain est essentiellement un précurseur ou un prophète. Ces traits correspondent à l'intérêt que les historiens de la littérature, et, avec eux, le public en général, peuvent porter à un auteur, quoiqu'il ne soit pas leur contemporain. En somme, les propos de Chateaubriand rendent compte de la profonde inactualité de la littérature : intempesive, elle fait de cet anachronisme foncier une vertu, puisqu'elle s'oriente ainsi vers le futur, si ce n'est vers l'éternité.

Les aventures du génie : les aléas de la réception

La citation de Chateaubriand envisage l'histoire littéraire comme le royaume de génies supérieurs, qui, se succédant dans le temps, défient chacun à son tour les règles établies, en imposant leur propre esthétique puis en devenant eux-mêmes les modèles prophétiques de la postérité. Si elle a pu être corrigée en plusieurs points, cette approche théorique, pensée ou impensée, a continué, au moins jusqu'à une date récente, à dominer l'enseignement de l'histoire de la littérature, centrée sur la figure d'auteurs majeurs autour desquels l'exposé des époques et des auteurs réputés mineurs est organisé. Il faut d'ailleurs bien admettre que, d'un point de vue pratique, cette méthode présente une certaine commodité, puisqu'elle permet d'articuler aisément l'explication de texte et la réflexion historique plus générale.

La citation de Chateaubriand montre la position biface du génie dans l'histoire : expliqué au sein d'une temporalité particulière, il doit aussi être mis en relation avec sa postérité. L'auteur des *Mémoires d'outre-tombe*, qui n'a cessé lui-même de se préoccuper de la trace qu'il laisserait parmi les générations futures, constitue ainsi la notion de réception. Malgré tout, il ne nous semble pas en tirer toutes les conséquences : si, pour lui, le génie se reconnaît à ce qu'il est un « maître suprême », il n'est pas créé comme tel par les lecteurs, c'est-à-dire que c'est lui qui, par la puissance féconde de son originalité, s'impose à eux, mais la réception, elle, ne joue alors qu'un rôle bien passif : elle enregistre, en quelque sorte, un phénomène qui la dépasse. Tout en historicisant la notion de grand écrivain, Chateaubriand ne pousse pas cette logique à son terme, et n'aperçoit pas l'attitude *active* qui peut appartenir à la réception dans la constitution d'un grand écrivain. Autrement dit, l'histoire littéraire ne gagnerait-elle pas à donner à cette notion une signification plus relative – plus *historique* ?

Tout en reprenant l'idée de modèle, utilisée par Chateaubriand pour définir le grand écrivain, nous voudrions, tout d'abord, montrer comment, en se choisissant un modèle, l'écrivain, loin de se borner à suivre une voie toute tracée, procède à une réécriture active : l'histoire littéraire ne peut donc se limiter à observer les relations de parenté décrites par Chateaubriand, parce qu'à la différence de ce qui se produit dans la nature, cette relation n'est pas donnée, mais elle est élaborée. Les romantiques eux-mêmes ont contribué à recréer les écrivains dont ils se sont réclamés. Récusant la démarche classique, par trop asservie, selon eux, à de rigides modèles, en particulier antiques, ils n'en ont pas moins cherché, également, d'illustres parents. La figure de Shakespeare a, notamment, accompagné le mouvement romantique tout le siècle durant. Réhabilité par Hugo dès ses débuts dramatiques, le dramaturge anglais est évoqué par le même auteur à la fin de sa carrière dans une biographie qui a tourné au manifeste littéraire, *William Shakespeare*. Le drame romantique a fait son entrée sur la scène française avec la traduction-adaptation d'*Othello* que Vigny a intitulée *Le More de Venise*. Il est inutile de rappeler que Shakespeare avait, jusque-là, bénéficié d'une réputation pour le moins mitigée auprès du public français. C'est, d'ailleurs, à son sujet que Chateaubriand évoquait l'hostilité initiale des contemporains devant les « maîtres suprêmes ». Pourtant, cette information est partiellement inexacte, dans la mesure où, en Angleterre, Shakespeare fut, dès son existence, un auteur populaire. Le legs du dramaturge a été considérablement modifié par les romantiques, qui ont promu un écrivain anti-classique dont ils ont fait le précurseur de leur propre

démarche poétique. Le génie apparaît, dès lors, comme l'écrivain dont l'œuvre se prête à une relecture, à une réappropriation. Contrairement à ce qui a été souvent affirmé, l'attitude des classiques n'était d'ailleurs pas fondamentalement différente. Si la théorie, voire le dogme de l'imitation présuppose que les Anciens représentent une réussite esthétique insurpassable, cette référence n'en demeurerait pas moins susceptible d'interprétations diverses, qui laissent une relative liberté aux auteurs français. De plus, les Anciens ne forment pas un corpus uniforme et indistinct, si bien que, par le choix de leurs devanciers, les classiques accomplissent un acte personnel. Ce phénomène se fait sentir particulièrement avec les formes mineures. La relation de La Bruyère à son prédécesseur grec, Théophraste, a, par exemple, suscité des interprétations diverses : tandis que, pour les uns, il en a suivi scrupuleusement les traces, pour les autres, il s'en est largement affranchi. Il n'est pas inopportun de souligner, quoi qu'il en soit, que, tandis que la première édition des *Caractères*, mettait typographiquement en valeur la tradition de l'œuvre de Théophraste, cette dernière est progressivement rendue moins visible, et l'inverse est vrai pour les pièces composées par La Bruyère lui-même. En réalité, tandis que l'entreprise du disciple d'Aristote devait fournir une matière humaine à la rhétorique, c'est La Bruyère qui, par son œuvre, a constitué le caractère en genre à part entière. Dans un article consacré à cette question (« La Bruyère et la tradition des *Caractères* »), Emmanuel Bury écrit : « Comme La Fontaine avait su le faire pour la fable, La Bruyère a transformé une pratique rhétorique en fait littéraire ». L'exemple de La Bruyère, ainsi que celui de La Fontaine, illustre que le génie est constitué par ceux qu'il est convenu d'appeler ses successeurs, autant qu'il les devance : le modèle, en fait, est (re)modelé par la réception. Elle modifie, au sens étymologique, la grande œuvre, c'est-à-dire qu'elle affecte le mode selon lequel cette dernière est perçue, comprise et évaluée par la postérité. L'œuvre n'existe pas en elle-même, telle que Chateaubriand l'imagine s'imposant à tous avec le temps : pour ne pas rester lettre morte, elle doit être relue et ainsi accéder au rang d'œuvre supérieure par cette réappropriation ; et l'histoire littéraire n'est pas figée, une fois pour toutes.

En conséquence, l'évolution dont Chateaubriand fait le signe de la reconnaissance du génie nous paraît, parfois, le vecteur d'une ignorance foncière de l'œuvre : tout en insistant sur l'imprégnation de tous par le langage, le style et toutes les formes de création du « maître suprême », il soutient que cette patrimonialisation de la création est à la fois la condition et le résultat d'une meilleure compréhension de cette dernière. Pourtant, l'acclamation tardive et consensuelle des œuvres implique, souvent, une certaine méconnaissance de leur signification et repose, parfois, sur cette ignorance même, voire sur un contre-sens. L'histoire littéraire compte ainsi nombre de scandales, causés par des révélations défavorables aux écrivains concernés, dont la postérité avait voulu faire les champions de telle ou telle cause, opportune pour les lecteurs ultérieurs. C'est évidemment souvent le cas à propos des auteurs ayant vécu dans les années 1940, parmi lesquels le public français ne se lasse pas de traquer les traîtres qui se seraient compromis avec le régime de Vichy ou avec les forces d'occupation, en dépit du message dont ils étaient censés être les porteurs. Mais sans même évoquer une période aussi douloureuse pour la mémoire française, nous pouvons mentionner le discrédit parfois jeté par le sens commun sur Beaumarchais, lié à des affaires commerciales variées, et notamment à certains trafics impliquant la traite négrière : le dramaturge serait alors pris en flagrant délit de contradiction avec les idées défendues par ses pièces ; mais c'est peut-être,

précisément, parce qu'à ses pièces, nous avons voulu faire dire ce que nous entendons par les principes républicains, qui ne pouvaient pas être les mêmes avant 1789. Ces fausses affaires, par la déception sincère qu'elles relaient, de la part du public vis-à-vis d'auteurs peut-être trop chéris, éclairent la part d'incompréhension qu'il y a dans toute reconnaissance publique. Parfois, le temps semble devoir épargner à l'écrivain acclamé une lecture ainsi filtrée par une aspiration idéologique qui se meut en exigence anachronique ; mais, en réalité, l'intégration au canon peut alors entraîner un affadissement de l'œuvre qui ne se laisse plus découvrir, tant a été divulguée : chacun semble (et croit) la connaître sans l'avoir vraiment lue, sans plus s'en étonner. Dans la préface à l'édition de *La Fontaine* qu'il a procurée pour la collection de *La Pléiade*, Jean-Pierre Collinet déplore, par exemple, que la complexité du fabuliste soit souvent perdue de vue en raison de son succès. Il cite, notamment, les vers suivants, extrait du *Second discours à Madame de la Sablière* : « Papillon du Parnasse et semblable aux abeilles / A qui le bon Platon compare nos merveilles (...) / Je vais de fleur en fleur et d'objet en objet ». Or, ce passage serait devenu si célèbre que nul ne remarque plus la discordance entre l'allégorie du papillon et l'allégorie de l'abeille. La diffusion large de l'œuvre de La Fontaine aboutirait paradoxalement à une connaissance médiocre du poète, à qui s'appliquerait mieux alors le qualificatif de « suprême » que le terme de « maître ». Toutes ces références peuvent paraître bien décourageantes, dans la mesure où elles pointent vers une incompréhension des œuvres célébrées ; et il est vrai qu'un écrivain n'est pas nécessairement mieux compris quand il est exalté. Ce n'est pourtant pas là notre principal propos. Au contraire : l'idée qu'il y aurait une vérité de l'œuvre peut en elle-même susciter un certain scepticisme. En réalité, les réceptions ultérieures peuvent bien s'écarter d'une lecture initiale, mais, participant par là à la (re)création d'un livre, elles peuvent contribuer à sa place dans l'histoire littéraire et à la reconnaissance de leur auteur comme « maître suprême ». Si nous avons d'abord recouru au terme de « contre-sens », c'est parce que les lectures dont nous faisons état, appauvrissent manifestement leurs cibles ; mais il n'en est heureusement pas toujours ainsi. Les modèles assumés par Nerval dans *Aurélia*, Virgile, Apulée, Dante, n'auraient sans doute pas complètement partagé les illuminations du romantique, et, en ce sens, en en faisant ses précurseurs, il ne respecte pas strictement la signification initiale de leur œuvre. Pour autant, il ne convient pas de parler alors d'erreur, mais d'une lecture active. C'est pourquoi nous sommes réservé sur l'idée que les maîtres suprêmes sont mieux admis grâce à un accueil moins jaloux, capable finalement de s'incliner devant le mérite. Les grands écrivains n'acquièrent ce statut que par les interprétations renouvelées dont ils peuvent faire l'objet : ils conservent de la sorte la fécondité qui est, selon Chateaubriand, leur apanage spontané. A l'inverse, si les œuvres n'étaient soumises qu'à une lecture qui serait systématiquement fidèle à la réception immédiate (qui ne pourrait être atteinte, en réalité), elles seraient véritablement stérilisées.

L'histoire littéraire ne doit pas être assimilée à un processus linéaire et uniforme qui permette le passage de l'incompréhension à la compréhension et laisse ensuite les œuvres persister dans leur être interchangeable. Par le travail dynamique de la réception, la postérité modifie les œuvres et ce sont ces multiples réinvestissements qui en font le statut singulier. Cet aspect de notre propos touche à la dimension mémorielle de l'histoire : il s'agit de la renommée, presque légendaire en l'occurrence, des « maîtres suprêmes » et des faits qui aboutiront à l'entretenir.

Certains textes atteignent une renommée exceptionnelle, et, avec eux, leur auteur, qui peut alors être qualifié à bon droit de « maître suprême », mais un tel succès est dû autant à la multiplicité des réceptions dont ils ont bénéficié qu'à eux-mêmes. L'étude d'*Hernani* en fournit un exemple patent. Il est peu de pièces du répertoire français dont le nom évoque une réussite aussi bruyante. L'histoire du drame de Hugo paraît correspondre, point par point, au récit suggéré par Chateaubriand à propos du génie : d'abord contestée, la pièce aurait finalement fait son chemin et serait aujourd'hui reconnue comme le chef d'œuvre audacieux d'un jeune auteur original. Mais, à y regarder de plus près, bien des éléments viennent perturber cette représentation trop simple. Tout d'abord, malgré sa célébrité immense, la pièce n'est guère jouée, et, depuis la mise en scène d'Antoine Vitez en 1985, n'a guère bénéficié d'interprétations marquantes. De manière générale, les représentations se sont faites rares pour le drame tout au long du XX^{ème} siècle. Mais c'est peut-être à propos de sa réception immédiate que les idées reçues sur *Hernani* doivent être le plus corrigées. En fait, ce n'est pas le premier drame romantique qui ait été porté à la scène et Hugo avait été précédé par Alexandre Dumas (*Henri III et sa Cour* en février 1829) et par Vigny (*Le More de Venise* en octobre 1829). De plus, la première a été longuement préparée aussi bien par les partisans que par les adversaires du théâtre nouveau, ainsi que par les acteurs qui adoptent parfois un point de vue plus pragmatique : si Melle Mars, interprétant dona Sol, refuse de prononcer « Vous êtes mon lion superbe et généreux », ce peut être moins en vertu d'un conservatisme esthétique que de la connaissance d'un public qui n'acceptera pas sans rire un tel alexandrin : tel est, du moins, l'opinion d'un critique de notre temps, Patrick Berthier. La bataille n'est donc pas survenue spontanément, mais résulte plutôt d'une polémique littéraire, déjà mûrie. Enfin, la « bataille » a plutôt tourné à l'avantage de Hugo, puisque sa pièce a remporté un succès de scandale et que, dans la salle, les opinions étaient assez également réparties. Les romantiques soutenant Hugo ne correspondaient donc pas à la minorité honnie mais destinée à triompher des vieux barbons de la Monarchie de Juillet, à laquelle ils se sont parfois identifiés par la suite. Par l'évocation qu'il en a faite dans *l'Histoire du romantisme*, Théophile Gautier a largement contribué à créer cette image de la « bataille d'Hernani », qui allait sans tarder trouver sa place dans les manuels d'histoire littéraire. Les chemins de la postérité apparaissent ainsi plus enchevêtrés que la citation de Chateaubriand ne le laisserait penser : le génie de l'auteur d'*Hernani* se voit aujourd'hui reconnu, mais quelque peu ignoré, et l'accession de son drame à la gloire a lieu au prix d'une série de distorsions dans le récit des premières représentations, qui participe à la légende de la pièce.

La citation de Chateaubriand ne fait appel à l'histoire postérieure du génie que pour en faire une vérification d'une qualité intrinsèque de l'œuvre, qui ne s'enrichirait guère de sa descendance. Nous avons essayé de montrer, au contraire, que la réception pouvait jouer un rôle plus actif dans la constitution des modèles en « maîtres suprêmes ».

La prise en considération plus poussée de l'historicité de la réception ne peut que nous conduire à un examen plus critique de la notion de « maître suprême » elle-même. Cette expression implique une nature essentiellement supérieure des grands écrivains, si bien qu'ils ne peuvent recevoir, *in fine*, qu'une seule réception valable, qui consiste à reconnaître leur incommensurable mérite. Dans une telle conception, l'histoire n'est pas établie ni interprétée : elle épouse plutôt une trajectoire préétablie.

Cette histoire littéraire n'aurait alors pas conscience de son historicité, et, à défaut de s'engager dans un mouvement réflexif, s'imaginerait avoir atteint une vérité inconditionnée. La réalité nous prouve, pourtant, le contraire : la variété des histoires littéraires, les changements dans la faveur dont un écrivain bénéficie, les divergences et les conflits dans l'évaluation d'une oeuvre attestent que l'histoire littéraire peut toujours être réécrite, et que cette possibilité, qui garantit une ouverture à la discussion, fonde également sa rigueur et son intérêt.

Dans le développement proposé par Chateaubriand, le récit des réceptions d'une même oeuvre obéit à un seul modèle et, par conséquent, ne peut être contesté. La vérité historique, unique, ne passerait donc pas par la discussion contradictoire. Cette conception nous paraît devoir être critiquée, aussi bien en amont qu'en aval. D'une part, elle ne tient pas compte des processus aléatoires qui ont pu conduire à la reconnaissance d'une oeuvre donnée. D'autre part, elle n'anticipe pas sur les éventuelles révisions dont l'histoire figée à un moment donné pourra faire l'objet. D'une manière générale, elle occulte le fait que l'historiographie de la littérature est prise dans l'histoire également, et qu'à ce titre, elle n'échappe pas complètement au transitoire. Pour les oeuvres déjà reconnues, Chateaubriand inverse le raisonnement : si elles ont exercé, au bout du compte, une influence décisive, c'est qu'elles portaient en elles cette faculté : ce point du raisonnement n'est pas très éloigné, à vrai dire, de la fameuse « vertu apéritive de la clef », brocardée par Pascal dans ses *Pensées*. Le propos de Chateaubriand ne permet pas de comprendre ce qui a *rendu* ces oeuvres géniales, parce qu'il pose cette supériorité comme un fait premier, naturel. Ces raisons historiques et donc non nécessaires qui ont conféré à l'oeuvre ce statut particulier expliquent pourtant que toute version historique rigoureuse peut donner lieu à une discussion et à une contestation. Dans la célèbre étude qu'il a composée en exil, *Mimèsis*, Erich Auerbach adopte, par exemple, une démarche indubitablement historique, puisqu'il organise son développement en une vingtaine de chapitres, développant chacun l'explication d'un passage, ordonnés chronologiquement. Le sous-titre de l'ouvrage indique, d'emblée, le principe fondateur de la démarche critique et historique d'Auerbach : il s'agit de « la représentation de la réalité dans la littérature occidentale ». Les analyses exposées précisent encore ce qu'il faut entendre par la « réalité » et témoignent de la représentation socio-culturelle que s'en fait Auerbach. Au fil de son enquête, il est amené à relever les premières manifestations littéraires d'une réalité sociologique basse non idéalisée, et à en étudier la traduction esthétique : il trouve ainsi dans les romans de Pétrone et d'Apulée des étapes décisives dans l'évolution qu'il cherche à décrire sur une période de plusieurs millénaires. Mais, passé le XIX^{ème} siècle, il remarque, au contraire, que la subjectivisation du point de vue et l'éclatement du récit omniscient conduisent à une décomposition du tableau social dont la littérature s'était rendue capable : Virginia Woolf est associée à ce moment de l'histoire occidentale qu'Auerbach juge avec peu de bienveillance. Pour distinguer les précurseurs et les retardataires dans son récit, le critique est donc amené à définir un critère selon lequel il juge les productions littéraires tout au long d'une période considérée, particulièrement étendue dans le cas d'Auerbach. Dans ce cas précis, l'histoire littéraire semble même envisagée selon une téléologie, si bien que l'auteur de *Mimèsis* a tendance à évaluer toute la littérature à l'aune du roman réaliste du XIX^{ème} siècle. Dans les dernières décennies, la diffusion de plus en plus large d'un scepticisme postmoderne a plutôt orienté le goût et l'intérêt de la critique vers des oeuvres qui paraissaient annoncer la

prise de distance ironique vis-à-vis du langage telle qu'elle a été pratiquée abondamment dans la seconde moitié du XX^{ème} siècle. Les romanciers qui avaient, auparavant, jeté le doute sur l'instance romanesque, comme Marivaux avec *La vie de Marianne* et *Le paysan parvenu*, ou Diderot dans *Jacques le Fataliste*, ont bénéficié, dès lors, d'un regain de faveur. Ces remarques illustrent l'idée que les histoires littéraires, multiples et diverses, sont construites selon un point de vue particulier qui peut être plus ou moins explicite, plus ou moins conscient. Le « maître suprême » ne peut l'être que s'il est reconnu pour tel, ce qui dépend des goûts et des tendances de chaque époque : c'est pourquoi l'histoire littéraire doit régulièrement être réécrite ; nulle ne sera jamais définitive. C'est cette relativité dans les perspectives selon lesquelles le passé littéraire est considéré qui nous semble manquer aux affirmations de Chateaubriand, qui reposent sur l'essentialisation de l'œuvre, et lui confèrent indûment une supériorité transhistorique.

Puisqu'elle donne lieu à des lectures variées, l'histoire littéraire peut devenir un enjeu polémique. Même lorsqu'à une époque donnée, elle accède au statut de modèle universellement reconnu, une oeuvre n'en reçoit pas, pour autant, une interprétation univoque. Si le grand écrivain lègue bien, comme Chateaubriand l'affirme avec l'une de ses images, un héritage aux générations à venir, il reste, en quelque sorte, aux héritiers à s'accorder sur le sens et la valeur de ce bien qui leur est transmis. Le récit par lequel le mémorialiste décrit ce processus nous paraît occulter la diversité des revendications qui peuvent être projetées sur l'œuvre d'un illustre aïeul : se réclamer d'un modèle, c'est aussi réclamer ce modèle, pour soi et pour un sens particulier. Le rôle de la référence à Aristote tout au long du XVII^{ème} siècle, à cet égard, offre un cas tout à fait intéressant. Quoique omniprésent dans les textes théoriques de plus ou moins grande ampleur, l'auteur de la *Poétique* ne fait pas l'objet d'un consensus. Ecrit en grec, le traité pose d'abord un problème de transposition, car l'enseignement de cette langue est alors moins répandu que celui du latin, et certains auteurs dépendent plus ou moins complètement de traductions ; les termes clefs de *mimèsis* et de *catharsis* continuent, d'ailleurs, aujourd'hui à soulever de considérables difficultés. Même si nous faisons abstraction de ce problème spécifique (mais commun !), nous savons que Corneille, à l'occasion de la Querelle du *Cid*, mais surtout dans ses trois discours sur le poème dramatique, s'est attaché à formuler une interprétation des préceptes du Stagiritique suffisamment ouverte pour justifier ses propres choix, en particulier la présence d'intrigues secondaires et la complexité, voire l'ambivalence de caractère de certains de ses personnages. Ce n'est pas qu'Aristote était récusé par ses adversaires, mais assurément ces derniers n'en avaient pas la même lecture. De la même manière, à la fin de sa carrière, Corneille trouvera en Racine un redoutable rival, qui ne manque pas de se fonder sur le même Aristote, dont il tire cependant des leçons sensiblement différentes. Il n'y a donc pas, dans l'histoire littéraire, de place qui puisse être définitivement assignée à Aristote, car il peut toujours être interprété à de nouveaux frais, du moins tant qu'il demeurera effectivement une référence, et son legs sera alors investi d'une signification nouvelle. N'a-t-il pas encore récemment, en 2007, été la cible d'un essai au titre éminemment révélateur ? Nous pensons au *Aristote ou le vampire du théâtre occidental* de Florence Dupont, qui rend le philosophe responsable de l'obsession herméneutique du texte au détriment du spectacle et de ses émotions directes dans toute l'histoire occidentale. La brillante polémiste situe ainsi, à sa manière, Aristote dans l'histoire littéraire. En conséquence, il nous paraît regrettable que

Chateaubriand, passant de « on » à « tout » ou encore aux « peuples » et à l' « esprit humain », élude la variété des réceptions possibles et les contestations et les polémiques auxquelles l'établissement d'une histoire littéraire peut donner lieu.

La transmission d'une oeuvre à la postérité suit un cours moins apaisé qu'il ne pourrait y paraître de prime abord. Les principes selon lesquels l'histoire littéraire est rédigée varient et affectent l'appréciation des auteurs passés ; de plus, cette dernière doit être comprise dans l'espace des débats et des controverses littéraires d'un temps. Un dernier phénomène contribue à modifier l'influence directe décrite par Chateaubriand : tout en subissant l'influence d'un prédécesseur, un écrivain ne peut-il pas continuer à se débattre sous son joug ? Très attentive aux traditions littéraires et à la manière dont elles se communiquent, l'oeuvre critique du professeur américain Harold Bloom attire ainsi notre attention sur la variété des rapports d'un poète à ses modèles. Si son étude majeure, *The Anxiety of Influence : Theory of Poetry* (1975), n'a pas été traduite en français, un travail plus récent a été publié sous le titre (emprunté à Andrew Marvell, qui s'en prenait alors à Milton auquel il reprochait de banaliser l'héritage scripturaire) *Ruiner les vérités sacrées*, revient sur l'image traditionnelle d'héritage et met en avant la notion de « filialité ». Réhabilitant l'idée qu'il existe des lignées littéraires, Harold Bloom s'emploie, dans le même temps, à faire valoir la complexité de cette image, à partir de laquelle il faudrait aussi concevoir l'émancipation, voire la révolte des écrivains considérés comme les fils des génies-mères⁵. De fait, la comparaison des relations intertextuelles au sein de l'histoire littéraire avec la filiation évoque aussi les conflits et les luttes qui accompagnent souvent l'histoire familiale. Le grand écrivain, ce serait alors celui qui a réussi à tuer le père : non pas celui qui s'est passé de modèles, mû par une inspiration spontanée, mais celui qui, riche de cet héritage, sait aussi s'en débarrasser. La théorie de Harold Bloom n'est d'ailleurs pas différente, puisqu'il fait même de cette capacité d'émancipation le critère du poète de génie. En quittant le domaine de la poésie cher à ce critique, nous pourrions ainsi citer l'exemple de Maupassant, qui a commencé à écrire dans l'ombre de deux modèles, puisque, si Flaubert assumait explicitement le rôle de maître, Zola, par son aura, pouvait également exercer son influence sur celui qui était de dix ans son cadet. Or, l'originalité de l'oeuvre de Maupassant ne s'est pas constituée contre ces deux autres auteurs, mais en leur compagnie : riche de l'exigence d'observation scrupuleuse du réel et de la précision du trait que Flaubert lui avait recommandées, la manière de Maupassant a également gagné en vivacité et en mordant à la fréquentation de Zola. Significativement, la nouvelle « Boule de suif », pour laquelle il a été félicité chaleureusement par Flaubert, a été composée dans le cadre des soirées de Médan. Pour autant, Maupassant s'arrache à la tutelle de Zola dans la préface à *Pierre et Jean*, et s'éloigne résolument de la voie tracée par Flaubert dans les romans de la fin de sa carrière, comme *Fort comme la mort* et *Notre cœur*, influencés par une nouvelle esthétique encore. En décrivant les grands écrivains comme des maîtres et en évoquant même leur joug, Chateaubriand instaure une rigide hiérarchie entre les génies premiers et ceux qui en dérivent, et il ne ménage guère de possibilité d'émancipation. Au contraire, il nous semble que, s'il y a une fonction propre aux auteurs majeurs dans l'histoire de la littérature, elle consiste bien à permettre à d'autres auteurs de définir

⁵ Nous reviendrons nous-mêmes plus loin sur les implications possibles de l'image familiale, qui peut aussi évoquer l'adoption.

leur position singulière par rapport à eux : l'influence n'implique pas la subordination.

Le point sur lequel la définition de Chateaubriand doit être, selon nous, nuancée, concerne la réception des oeuvres. L'auteur des *Mémoires d'outre-tombe* introduit cette instance dans sa réflexion sur la littérature, afin d'en penser l'historicité. Mais il ne lui confère qu'un rôle assez subalterne, qui consiste à confirmer une valeur inhérente aux écrits en eux-mêmes. A l'inverse, nous avons tenté de montrer que la lecture et la réécriture des oeuvres de génie implique un geste libre de réappropriation. En conséquence, l'histoire littéraire ne suit pas le déroulement linéaire que Chateaubriand décrit : elle varie considérablement selon la perspective adoptée par celui qui en fait le récit, et peut prendre un tour polémique. La vitalité d'une oeuvre dépendrait même de la capacité de ses héritiers à en contester le modèle.

L'histoire n'obéit pas nécessairement à une nécessité intrinsèque qui conduit à la reconnaissance d'un génie en soi. Même lorsque cette reconnaissance intervient, il faut ajouter que la lignée des grands auteurs n'est pas toujours à la mesure de leurs mérites : cette remarque montre que diverses circonstances peuvent affecter la perception d'une oeuvre majeure et la priver de cette descendance qui en ferait la marque, selon Chateaubriand. Nous pensons ici, en particulier, aux romans fin de siècle, inconfortablement logés entre les statues écrasantes de Zola et de Proust. Adoptant une position critique vis-à-vis du naturalisme alors triomphant, Huysmans, Schwob ou Dujardin, entre autres, généralisent leur soupçon au genre romanesque tout entier. Ce faisant, ils recourent à différents procédés, soulignant la subjectivité de la narration et l'autoréférentialité de tout récit, mais, de ces innovations, ils ne tirent nul manifeste et ne font pas école. En ce sens, l'influence de ce courant sur l'histoire littéraire demeure mineure, même s'il peut être, à plusieurs égards, qualifié de novateur, voire de précurseur. Etudiant les romans de cette période très limitée, les critiques Jean-Pierre Bertrand, Michel Biron, Jacques Dubois et Jeannine Paque écrivent : « De fait, le roman devient, sous la plume décadente, si chargé des problèmes littéraires du siècle finissant qu'il ne semble y avoir de solution que dans une sorte de moratoire tacite du genre : en attendant de concevoir un nouvel art romanesque, oublions l'ancien et laissons aller les choses. Au demeurant, cette position est aussi celle du héros décadent, qui médite sur son sort, abandonné à sa douce torpeur, incapable d'agir sur les événements auxquels il participe malgré lui » (*Le roman célibataire*, Paris : José Corti, 1996, 54). En vérité, le titre de l'ouvrage dont cette citation est extraite paraît répondre étroitement aux images utilisées par Chateaubriand : au lieu de génies fertiles, riches de leurs héritiers et de leurs lignées, une mouvance d'écrivains profondément stériles, voués à un éternel célibat. Cet état désigne, d'ailleurs, aussi bien le statut de ces oeuvres dans l'histoire littéraire, que la situation de la plupart des protagonistes des romans en question. Dans *Paludes*, Gide a ainsi ironiquement et réflexivement représenté l'impossibilité d'écrire un roman : le Tityre projeté par le personnage principal risque de s'enliser vainement dans les marais, et il n'en va pas différemment de l'entreprise romanesque de son auteur, voire de Gide lui-même, qui estimait, plusieurs décennies plus tard (en 1922)⁶, que *Paludes* avait été l'un de ses fours les plus noirs ! Ces romans semblent avoir, en quelque sorte, programmé leur propre échec. Ils donnent ainsi à voir un autre aspect

⁶ Le *Journal* de Gide, à la date du 15 juillet 1922, est cité dans *Le roman célibataire* (51).

de l'histoire littéraire : favorisant effectivement les traditions, les enchaînements et les liens, afin de construire un récit rationnel sur le passé, elle tend, souvent, à laisser de côté les oeuvres à la postérité moins abondante et à l'influence moins évidente. Par sa nature, le décadentisme pouvait difficilement fonder une véritable tradition. Si l'histoire ne doit s'attacher qu'aux oeuvres fécondes, elle aurait donc tout lieu d'oublier les romans fin de siècle. Pourtant, cette omission, parfois commise en effet, pourrait bien être injuste, dans la mesure où elle marginaliserait un texte aussi marquant qu'*A rebours*. La forme du roman de Huysmans n'a, cependant, pas plus engendré de postérité immédiate, que son langage, délibérément raffiné jusqu'à l'obscurité, n'a véritablement imprégné la culture française. L'histoire, littéraire et générale, ne doit pas, sous prétexte de dresser un tableau cohérent et significatif, ignorer les phénomènes isolés, qui n'y trouvent pas aisément leur place. En ce sens, la conception de la postérité qui est impliquée par la citation de Chateaubriand apparaît trop unilatérale : le silence des générations suivantes, l'absence d'héritiers ne signifient pas toujours qu'un écrivain n'est pas un « grand écrivain » ; il est, au contraire, des génies stériles.

La stérilité du génie peut résulter, de manière plus générale, d'une écriture à contre-courant (*à rebours*, justement ?), qui détermine une attitude critique volontiers ambiguë de la part de l'historien de la littérature. Marginales, certaines oeuvres sont franchement et résolument traditionnelles et conservatrices : ne peuvent-elles, pour autant, prétendre à aucune sorte de génie ? ou ne seront-elles alors géniales que *malgré* leur auteur ? Saint-Simon fournit un cas exemplaire de ce genre d'embarras. Longtemps considéré comme un historien, il était apprécié pour la richesse documentaire de ses *Mémoires*, mais aussi, à quelques exceptions près, blâmé pour son point de vue réputé rétrograde. Aujourd'hui prisé plutôt pour son style, il heurte tout de même le goût des tenants d'une langue plus équilibrée et plus soignée. Ces jugements permettent, quoi qu'il en soit, d'évacuer l'idéologie du mémorialiste, au profit d'autres interrogations et d'autres débats plus opportuns. Au bout du compte, Saint-Simon est ainsi lu tout à fait contre lui-même, puisque son projet d'écrivain, dissocié désormais du souci historique, est essentialisé et amputé de son cœur idéologique. Dans son livre *La passion selon Saint-Simon* (Grenoble : ELLUG, 2002), Philippe Jousset essaye de corriger cette erreur de perspective et affirme qu'il entend bien ne pas choisir « dans l'héritage » (7). Une nouvelle fois, l'image du legs revient sous la plume d'un critique, mais, une nouvelle fois, elle est employée avec une signification différente de celle qui lui est donnée par Chateaubriand, car cet héritage n'a rien d'évident et demande, au contraire, un effort de compréhension et, notamment, une suspension au moins provisoire de notre jugement. Un peu plus loin, Philippe Jousset s'en prend donc à l'histoire littéraire, dans la mesure où elle prend mal en compte les génies qui n'épousent pas les vues contemporaines : « La question n'est donc pas simple, et on peut parfois penser que l'histoire littéraire est sans doute plus moralisante, en définitive, qu'elle ne le croit – ou plus hypocrite, car d'une moralité assez unilatérale, et qui se repose paresseusement sur une idée de « fin de l'histoire » qui aurait remis *ne uarietur* ses trophées et ses blâmes (il serait entendu, par exemple, que la monarchie est définitivement désuète, sinon tabou, et qu'il n'est plus loisible que de plaider les circonstances atténuantes pour ceux qui sont compromis avec elle). Rimbaud – pour prendre au hasard un autre prophète – résisterait-il mieux devant une telle inquisition, si elle se montrait équitable ? Y échappe-t-il au nom d'une immunité qui stipule tacitement qu'on pardonne à ceux

dont les « fautes » sont modernes, rebelles ? Devant cette juridiction de bonne compagnie, il vaudrait ainsi mieux avoir trafiqué des armes que de se battre contre des moulins à vent » (10). Dans ces remarques, l'histoire littéraire ressemble bel et bien au « tribunal de l'histoire » ; mais, comme pour tout tribunal, la justice qui y rendue n'est pas infaillible et, surtout, veille à l'application de lois discutables. Il en ressort que le récit, élaboré par Chateaubriand, d'un génie d'abord contesté, puis assimilé, ne convient pas à tous les grands écrivains, car l'histoire littéraire, comme toute forme de discours, repose sur un système de normes, au nom desquelles elle constitue et évalue ses objets. Pensant souvent le passé comme une voie vers les temps et les canons présents, elle risque de laisser de côté les tentatives esthétiques plus marginales et moins modernisantes. C'est pourquoi elle ne constitue pas, à elle seule, l'unique référence au nom de laquelle la qualité d'une oeuvre peut être mesurée, et les propos de Chateaubriand font trop de cas de la postérité sans en évoquer les spécificités.

La position de Chateaubriand n'est pas tranchée : d'une part, il introduit l'histoire et la réception dans son approche de la littérature, car ces notions permettent de penser la créativité et la reconnaissance progressive du génie ; mais, d'autre part, il refuse d'étendre au génie cette historicisation et il ignore, par conséquent, la dynamique propre de la réception. Nous avons essayé de montrer, au contraire, que les générations ultérieures, qui rédigent l'histoire littéraire, développent souvent leur parti-pris et élaborent une vision du passé qui ne peut rester hermétique à leurs préoccupations esthétiques et idéologiques particulières. En conséquence, la relation entre le génie et la postérité obéit à des principes moins mécaniques que ceux qui sont postulés dans notre extrait des *Mémoires d'outre-tombe*. S'il n'est pas impossible, ni même rare, d'observer le phénomène décrit par Chateaubriand, ce n'est là qu'un cas de figure parmi d'autres, et l'évaluation des auteurs est appelée à varier avec le temps.

La multiplicité des histoires littéraires : un récit imaginaire à plusieurs protagonistes

La perception changeante d'un même auteur au fil des siècles prouve qu'il est impossible de tenir un écrivain, quel qu'il soit, pour un génie en soi, qui imprègne la littérature et la culture du monde entier sans discontinuer. Comment l'histoire littéraire, une discipline à la vocation plus ou moins scientifique, peut-elle alors se fonder sur une catégorie aussi mouvante et instable ? En réalité, les limites de la citation de Chateaubriand révèlent profondément la difficulté qu'il y a à utiliser la notion de génie (ou de « maître suprême ») dans l'histoire littéraire. La hiérarchisation entre les maîtres supérieurs et les autres a toute sa pertinence dans une réflexion purement esthétique, qui cherche à distinguer le beau et le reste. Mais ce n'est pas là, à proprement parler, la vocation de l'histoire littéraire, qui vise plutôt à jeter un éclairage historique sur la création littéraire. Dans un article consacré au chantier de l'histoire littéraire tel qu'il se dessine au début des années 1990 (« Barthes, Blanchot, Lanson : de l'origine de certaines gênes théoriques pour l'histoire littéraire », *Texte* 12, 1992, *Texte et histoire littéraire*, 10), Alain Viala suggère, en conséquence, non pas que l'histoire littéraire doive renoncer au jugement

de valeur, mais du moins le retarder : « L'histoire littéraire qui, posant la question de la valeur, ne posera donc pas de valeur a priori et travaillera sur les variations des conceptions de la littérature n'exclura pas davantage a priori aucun texte, mais se demandera comment sont advenues les classifications qui ont décidé que tel texte était « littéraire » et tel autre pas, ... ». En suivant plus étroitement ces principes, nous pourrions être amené à renverser l'idée de Chateaubriand selon laquelle le génie ne cesse d'influencer ses successeurs et joue un rôle premier, aussi bien chronologiquement qu'esthétiquement.

Les considérations extraites des *Mémoires d'outre-tombe* évoquent un processus historique qui aboutit à la reconnaissance et à l'influence universelles du grand écrivain. Elles impliquent explicitement une supériorité de ce dernier (avec l'adjectif « suprême ») et il n'y a pas vraiment de relation d'échanges entre lui et les autres écrivains, car la transmission, des idées et des formes, est à la fois verticale et unilatérale, c'est-à-dire que le grand écrivain transmet un legs, mais ne reçoit rien lui-même. La spécificité d'un tel auteur consisterait, précisément, dans une sorte d'originalité pure, et Chateaubriand semble bel et bien parler d'une création *ex nihilo*. C'est sur ce dernier point que nous voudrions revenir, car il concerne plus directement notre propos dans la mesure où il évoque le rapport du génie à l'histoire. En réalité, s'il existe, assurément, dans une oeuvre géniale, une dimension créative, dont la raison ne peut pleinement rendre compte, elle n'est pas, pour autant, dépourvue de tout ancrage spatio-temporel. Il convient ainsi de séparer nettement deux branches de la critique littéraire : la philologie, qui s'intéresse aux auteurs et à leurs oeuvres d'un point de vue herméneutique et postule leur supériorité esthétique absolue, et l'histoire littéraire, qui fait ressortir une évolution des formes qui transcende les auteurs et, surtout, leur hiérarchisation. Ces deux dimensions de la critique reprennent, d'ailleurs, les deux postulations de la littérature selon Barthes. Dans un article consacré à expliciter les conditions de possibilité d'une histoire littéraire authentique, ce dernier écrit : « En somme, dans la littérature, deux postulations : l'une historique, dans la mesure où la littérature est institution ; l'autre psychologique, dans la mesure où elle est création » (« Histoire ou littérature ? », initialement paru dans la revue *Annales* en 1960, avant d'être repris dans le *Sur Racine*). De cette distinction, il ressort que l'étude proprement historique devrait s'intéresser moins aux individus qu'aux techniques, aux règles, aux usages... A l'inverse, Barthes reproche aux ouvrages de son époque de ne livrer qu'une suite de monographies qui ne forment nullement une histoire. Cet appel à un changement d'échelle dans l'étude historique de la littérature a été plusieurs fois renouvelé, par exemple, pour en citer une occurrence récente, par Franco Moretti dans son ouvrage théorique *Graphes, cartes et arbres*, explicité ainsi par Laurent Jeanpierre dans l'édition française : « Plus que les textes, les formes sont, selon lui, le véritable objet de l'histoire et de la critique littéraire. Elles doivent être appréhendées à deux niveaux distincts ; celui du genre (...); celui du procédé littéraire... » (Paris : Les Prairies Ordinaires, 2008, 17). Si nous suivons la logique induite par ces raisonnements, nous aboutissons donc à un renversement complet par rapport à la conception formulée par Chateaubriand. Ce dernier brandit l'histoire contre les tentatives d'instaurer des poétiques universellement valables ; mais il la congédie ensuite, ayant foi en la capacité du génie à s'imposer de lui-même à une docile postérité. Ne revenant pas à une poétique classique, les grands théoriciens des cinquante dernières années admettent, en général, l'ancrage historique des grands écrivains et, sur ce point,

rejoignent l'auteur des *Mémoires d'outre-tombe*. Mais l'originalité propre au grand écrivain ne peut, par définition, se transmettre : c'est ce que Barthes, dans *Le degré zéro de l'écriture*, désigne par le terme de « style » ; c'est là, en l'écrivain, la part de la nature sur laquelle il ne possède pas plus de liberté que sur les circonstances historiques, sociales et culturelles qui l'entourent. Si, par le caractère marquant de son oeuvre, l'auteur majeur imprègne parfois la culture, il ne peut à lui seul influencer toute une descendance. L'histoire des formes et des idées littéraires ne saurait être ainsi réduite à une succession de sommets insurpassables entre lesquels une humanité d'écrivains plus communs s'agite en tentant de rejoindre ses devanciers. La transmission évoquée par Chateaubriand montre que la littérature suit, elle aussi, comme toute activité humaine, un processus historique, mais elle ne s'effectue pas, comme il le décrit, depuis un « génie-mère » vers le reste des membres de l'institution littéraire, jusqu'au peuple tout entier.

Il y a, plus que la citation des *Mémoires d'outre-tombe* ne le donnerait à penser, une interaction historique entre les grands écrivains et les autres. Le changement d'échelle préconisé par différents critiques n'indique pas seulement, en effet, la voie d'un renouvellement disciplinaire, mais engage une autre appréhension du grand écrivain : au lieu d'être isolé dans sa superbe originalité, il se trouve aux prises avec l'institution littéraire, voire avec d'autres formes de culture et d'écrit, et, si la naissance de l'oeuvre géniale ne se réduit pas à ses déterminations contextuelles, elle ne s'en trouve pas moins éclairée par ces informations fournies par l'histoire. Dans son ouvrage que nous avons précédemment mentionné, Franco Moretti recourt à trois formes de représentations classifiées de données, les graphes, les cartes et les arbres, afin de manifester la nécessité d'une étude statistique et quantitative des productions écrites d'une époque, et, ultimement, d'en pouvoir dresser le tableau littéraire. Le mouvement de l'interprétation suit alors une direction exactement inverse à celle qui est suggérée par Chateaubriand : au lieu que les grands écrivains constituent le point de référence à partir duquel l'ensemble de la production littéraire est observé, classé et évalué, l'oeuvre de génie sera d'autant mieux comprise qu'elle sera dûment resituée dans un paysage qu'elle n'a pas créé et qu'elle ne peut, isolément, radicalement modifier. L'un des exemples retenus par le théoricien éclairera opportunément notre propos. Il s'agit du roman : interprétant un graphique, Franco Moretti montre qu'en Grande Bretagne, aux XVIII^{ème} et au XIX^{ème} siècles, la diffusion du roman (et, partant, sa composition, selon toute vraisemblance) n'a pas mis en avant un caractère général, mais s'est répartie en un nombre considérable de sous-genres romanesques qui étaient alors perçus avec plus d'acuité que l'existence hypothétique d'un hyper-genre. Le « roman » en tant que tel ne serait, dans ce cas, qu'une abstraction théorique, justifiée aussi par certaines oeuvres exceptionnelles qui ont tenté de faire une synthèse des possibilités diverses relevant du romanesque. « Mais les quarante-quatre genres de la figure 9 suggèrent une représentation historique tout autre, où le roman ne se développe pas comme une entité individuelle – où est « le » roman, dans ce graphique ? – mais en générant périodiquement un ensemble de genres, puis un autre, et encore un autre... Synchroniquement comme diachroniquement, en d'autres termes, le roman est le *système de ses genres* (...). Au lieu de quoi, toutes les grandes théories du roman ont précisément réduit le roman à une seule forme fondamentale (réalisme, dialogisme, *romance*, méta-romans...) ; et si cette réduction leur a conféré élégance et efficacité, elle a également ignoré les neuf dixièmes de l'histoire littéraire » (64). Dans cette perspective, en tentant de comprendre la production

romanesque française du XIX^{ème} siècle à partir du modèle balzacien, le critique commet une erreur historique, car il applique à son objet une approche qui ne lui convient pas complètement; mais, de surcroît, il risque de ne pas interpréter convenablement Balzac lui-même, qui est mal resitué dans son époque, puisque cette dernière est décrite à partir de lui. De manière générale, en coupant les « maîtres suprêmes » de leur temps et en rejetant à la postérité leur succès, Chateaubriand fait, certes, valoir l'originalité foncière de certains grands artistes, ainsi que leur modernité parfois prophétique, mais il en crée aussi une image faussée et leur confère, de la sorte, des attributs qui ne sont pas systématiquement les leurs : l'écrivain de génie ne fait pas nécessairement l'expérience d'une opposition radicale avec l'opinion commune contemporaine, et, même quand c'est le cas, il n'en appartient pas moins à cette histoire, c'est-à-dire qu'il ne se borne pas à la créer, à la manière d'un geste divin, mais il la suit, la subit, y participe... Au lieu de considérer isolément le génie, la critique peut se donner pour tâche de mettre au jour les divers éléments qui ont participé à sa création et contribuent ensuite au rayonnement d'une oeuvre. La pièce *Les bonnes* de Genet est ainsi largement inspirée d'un fait divers célèbre, qui avait défrayé la chronique, et les spécialistes ont pu établir que l'auteur a abondamment utilisé les articles du *Nouveau détective* pour construire ses personnages et exprimer la fascination transgressive pour le crime. Ce que nous cherchons à montrer, ce n'est pas seulement qu'un écrivain utilise des matériaux divers pour élaborer son oeuvre, mais surtout qu'il n'occupe pas une position autonome, depuis laquelle il définit la culture et la création des générations ultérieures. En réalité, il est autant déterminé qu'il détermine lui-même. De plus, la capacité d'un auteur à formuler les motifs centraux de l'imagination humaine suscite un intérêt promis à se renouveler régulièrement. En somme, dans sa représentation du grand écrivain, Chateaubriand n'envisage que sa part originale de création et conçoit, à partir de là, son rôle dans l'histoire littéraire. Sans être entièrement fautive, cette définition nous paraît largement incomplète, car elle ne prend pas assez en compte le dynamisme de la réception d'une oeuvre et, de manière générale, tend à séparer trop radicalement la création du reste du monde.

A l'approche formulée par Chateaubriand, qui concentre l'attention sur le créateur et sa géniale originalité, s'oppose une critique qui se donne, au contraire, un modèle scientifique. Le XIX^{ème} siècle voit ainsi un ensemble de spécialistes nourris d'un positivisme plus ou moins subtil succéder aux tentatives romantiques de rendre hommage (et, par là, justice) aux « maîtres suprêmes ». Taine est, sans doute, le représentant le plus éminent de ce mouvement. Dans ses articles sur Balzac et sur Stendhal, il s'emploie à défendre les deux romanciers. Il ne le fait pas, toutefois, au seul motif de la sympathie que les grands écrivains pourraient inspirer, mais en montrant comment leur langage, leur style et leur projet esthétique constituent les expressions les plus abouties d'une conception particulière de l'être humain et du monde. Le jugement de valeur est second ; il doit être précédé par la compréhension intellectuelle. Cette démarche conduit Taine à élaborer la fameuse triade de la race, du milieu et du moment, qui n'est pas chargée de rendre compte entièrement de la création, mais doit, du moins, permettre de l'expliquer. Or, malgré la prudence de Taine, qui ne s'abandonne pas à un point de vue réductionniste, il faut bien constater que cette conception de la critique implique un statut différent du grand écrivain, car elle repose sur l'idée que la création n'est pas un acte solitaire, issu de la nature

géniale d'un individu. Les principes d'analyse posés par Taine peuvent aujourd'hui sembler datés, et les réflexions conjointes sur l'histoire et sur la littérature qui ont été élaborées dans les dernières décennies ont établi que les jeux d'influence entre texte et contexte ont toujours lieu dans les deux sens, et qu'il n'est donc d'action entre eux que réciproque. Mais, par le renversement de perspective qu'elle impose, la critique tainienne vient, pour nous, opportunément contrebalancer l'insistance de Chateaubriand sur l'originalité du génie, et met en valeur le gain qu'il y aura, pour l'histoire littéraire, à ne pas partir d'un jugement de valeur, qui risque de nuire, en fait, à la compréhension de l'œuvre.

L'histoire littéraire, telle qu'elle découlerait de la citation de Chateaubriand, se présenterait comme la succession de « maîtres suprêmes », si bien que l'inscription de la temporalité dans ce récit se bornerait à dérouler les effets produits par l'irruption marquante du génie. Or, si elle a le mérite de mettre la lumière sur l'originalité aux dépens des règles, cette pensée ne nous livre qu'une image bien partielle, à la fois de la réception avec sa dynamique propre, et de la création littéraire elle-même. Si elle ne désire pas se faire un discours psychologique sur le génie, la critique à proprement parler historique doit, par conséquent, suspendre tout jugement hiérarchique sur les œuvres et s'efforcer d'appréhender le système littéraire d'une époque, dans un sens plus ou moins large.

L'exploration des rapports complexes entre l'œuvre et la culture dans laquelle elle s'insère peut conduire, en outre, à une remise en cause plus radicale encore de la représentation de l'histoire littéraire induite par la citation des *Mémoires d'outre-tombe*. Cette dernière affirme, d'emblée, la situation surplombante des grands écrivains, qualifiés de « maîtres suprêmes ». Ce nom insiste non seulement sur leur éminence incomparable, mais sur leur rôle initiatique : ils enseignent, par les idées et les formes nouvelles qu'ils introduisent, un nouveau langage et un nouveau regard à l'humanité entière. Cette conception implique un déroulement temporel strictement chronologique, c'est-à-dire que le rapport entre deux œuvres ne peut s'établir que dans une succession de l'avant et de l'après, et ce qui fait l'écrivain supérieur, c'est, précisément, qu'il fait *date*. En réalité, l'histoire littéraire ainsi entendue passe sous silence un autre type de relations entre les œuvres, car il existe souvent des liens intimes entre des écrits d'époques variées. A ce stade, ce constat n'énoncerait qu'une limite de l'histoire littéraire, qui ne peut pas prendre en charge tous les aspects des phénomènes intertextuels. Dans son récent essai intitulé *Le plagiat par anticipation* (Paris : Minuit, 2009), Pierre Bayard pousse plus avant cette analyse en critiquant la constante référence à une temporalité linéaire dans les récits d'histoire littéraire. A rebours de la notion de « précurseur », il met en avant celle du plagiaire par anticipation : ce ne sont pas certains aspects de *Tristan et Yseut* qui annoncent la conception de l'amour développée par les romantiques, qui auraient ainsi copié le texte médiéval, mais ce dernier qui aurait, par anticipation, plagié par avance les romantiques. En faisant la part de provocation inhérente à une telle formulation, il est utile de s'attarder sur les fondements que le critique donne à sa théorie. Il en explicite, en particulier, trois. Tout d'abord, les idées ne sont pas emprisonnées dans une œuvre, propriétés d'un auteur unique, mais circulent d'une manière plus indéfinie, si bien qu'il est difficile, sinon impossible, d'assigner à chacune d'entre elles un auteur premier. Ensuite, « [l']histoire de la littérature, de l'art et de la pensée (...) laisse réapparaître, à des intervalles plus ou moins longs, les mêmes thèmes, les

mêmes formes, les mêmes intuitions, auréolés parfois d'un sentiment de nouveauté que dément une connaissance approfondie de l'histoire » (88-89) ; ces récurrences cycliques interdisent l'attribution de telle forme ou de telle pensée à un écrivain premier. Enfin, la situation historique d'un auteur obéit, essentiellement, à un hasard, si bien qu'il définit son projet d'écriture, entre autres, en réaction à des déterminations contingentes qui n'affectent pas nécessairement son esthétique profonde. En somme, en se limitant à une chronologie linéaire, l'histoire littéraire manque son objet, car elle emprisonne le texte artistique dans un système d'interprétation inadéquat. L'expression et la circulation des idées, l'élaboration et la diffusion des formes ne sont pas étroitement soumises à la loi de succession dans le temps. Ce n'est pas à dire qu'elles échappent à la temporalité elle-même, mais, au contraire, que ces rapports avec le temps sont multiples et se constituent dans toutes les dimensions du possible, le présent, le passé et l'avenir. La nouvelle histoire littéraire préconisée (imaginée ?) par Pierre Bayard ne doit donc pas être conçue comme un pur et simple reniement formaliste de l'histoire, mais comme une tentative de prise en compte d'aspects bien plus variés de cette dernière. « Cette nouvelle histoire littéraire ne saurait donc être une histoire figée, produite par une écriture assurée de l'existence d'une vérité à atteindre, ne serait-ce que progressivement. Elle est bien plutôt la tentative incertaine que devrait faire chaque critique, sous une forme beaucoup moins rigide que l'histoire littéraire traditionnelle, pour tenter de dégager, à l'heure où il vit, l'organisation transitoire du champ littéraire, ainsi que le jeu complexe et anachronique des influences qui l'ont déterminée » (119). En retenant un mot clef de ce dernier paragraphe, nous serions tenté de résumer la proposition de Bayard en y lisant un plaidoyer pour une histoire littéraire anachronique, mais point achronique. En voulant libérer le génie des contraintes de poétiques universalisantes et, en réalité, rigides, Chateaubriand l'aurait ainsi peut-être enfermé en lui-même, et, en tout cas, dans l'arc d'une chronologie entièrement tendue vers l'avenir créé par l'artiste, et occulté la multiplicité des processus qui sont actualisés dans la création originale.

La référence à une histoire multidimensionnelle prouve que la prise en compte de la temporalité n'implique pas une sujétion à la chronologie : l'opposition entre la source et ce qui en découle n'apparaît plus pertinente. Or, il est nécessaire d'approfondir encore la déconstruction de l'histoire traditionnelle qui sous-tend le développement de Chateaubriand, car, en présupposant une situation historique étroite de l'écriture, ce dernier juge également légitime de distinguer nettement la fiction, qui est le résultat de la création, et la réalité, qui constitue l'environnement extérieur de cette création. Le « maître suprême » surplomberait l'avenir et finirait par influencer la culture et les mentalités de l'humanité. La citation insiste sur la réalisation des oeuvres du génie : « les personnages fictifs se changent en personnages réels ». Cependant, la réflexion épistémologique sur l'histoire a jeté le doute sur cette ferme opposition. Nous n'en retiendrons, pour ce qu'elle a de frappant, que la formule de l'anthropologue Clifford Geertz : « Le réel est aussi imaginaire que l'imaginaire » (*The real is as imagined as the imaginary*). En ce cas, il est difficile d'assigner au génie un rôle de maître, non seulement parce que son oeuvre n'a pas une place unique et définitive dans une temporalité diverse, mais aussi parce qu'il n'agit pas sur une réalité *a priori* hermétique à la fiction. Les pensées du soupçon ont ainsi contribué à une forme de textualisation (sinon de littérisation) de l'histoire, qui perturbe, voire annule l'hypothèse d'une influence de la représentation

fictive sur la réalité tangible. C'est Antoine Compagnon qui, dans *Le démon de la théorie* (Paris : Le Seuil, 1998, rééd. « Points », 264-265), a livré une formulation synthétique de cette interrogation par laquelle doit passer, d'après lui, une histoire littéraire de notre époque : « En conséquence, l'historien de la littérature – même sous son dernier avatar d'historien de la réception – n'a plus d'histoire à laquelle s'adosser. C'est comme s'il se trouvait en apesanteur, car l'histoire, conformément à l'herméneutique post-heideggerienne, tend à abolir la barrière du dedans et du dehors, qui était au principe de toute la critique et de l'histoire littéraire, et les contextes ne sont eux-mêmes que des constructions narratives, ou des représentations, encore et toujours des textes ». En ne considérant dans la production littéraire que l'acte de création qu'il suppose et comprend, Chateaubriand a limité les interactions de l'œuvre avec le reste du monde. Mais il imagine, par là, une oeuvre littéraire par trop fermée sur elle-même.

Après avoir réhabilité le rôle dynamique de la réception dans la définition du génie, nous nous attachons à mettre en évidence la multiplicité des instances (et de leurs interactions) telles qu'elles interviennent dans la création littéraire et dans son installation en une temporalité. C'est pourquoi nous avons, d'abord, voulu montrer que l'histoire littéraire ne peut s'en tenir à l'échelle des oeuvres, mais doit les comprendre au sein d'ensembles à définir selon des critères variés et variables ; puis nous avons insisté sur la nécessité d'une historiographie multidimensionnelle, qui prenne en compte le brouillage des frontières chronologiques et logiques traditionnelles, issu de l'épistémologie de la seconde moitié du XX^{ème} siècle. Ces considérations renvoient, finalement, à la littérarité de l'histoire littéraire, et c'est sur ce point que nous voudrions terminer notre réflexion, en revendiquant, pour ainsi dire, l'histoire littéraire pour les écrivains eux-mêmes.

Le dernier point de notre réflexion consistera, dans une certaine mesure, à confirmer le jugement de Chateaubriand, mais par un détour qui en modifie considérablement la signification. Si nous convenons, avec lui, que le grand écrivain invente « des mots et des noms qui vont grossir le vocabulaire général » ou sème « des idées, germes de mille autres », ce n'est pas parce qu'*objectivement*, il possède cette naturelle faculté, mais plutôt, justement, parce qu'il l'invente et que d'autres écrivains, avant et après lui, la lui ont inventée. Le texte littéraire tend, en effet, à se donner ses propres cautions. Pierre Albouy en avait la remarque, dans un essai sur la poésie dite personnelle de Hugo : le poète doit commencer (mais, en fait, il n'en a jamais fini avec cette ambition) par se justifier de dire « je ». Dans notre extrait des *Mémoires d'outre-tombe*, l'écriture s'autoriserait, dans le présent, d'une position de rupture avec les valeurs communes, et, dans le futur, de l'acclamation dont elle est censée bénéficier. Au-delà de la seule citation et à l'échelle des *Mémoires* tout entiers, si ce n'est de la carrière de leur auteur, il y aurait aussi, dans un tel propos sur Shakespeare, une référence au passé pour fonder le positionnement de Chateaubriand dans le champ littéraire. C'est l'exemple de ce que le linguiste Dominique Maingueneau désigne comme un « discours constituant », et il applique lui-même cette notion à la littérature dans son étude intitulée *Le discours littéraire* (Paris : Armand Colin, 2004) : « S'il y a « constitution », c'est justement dans la mesure où la scène d'énonciation qui porte le texte légitime, de manière en quelque sorte performative, le droit qu'elle prétend tenir de quelque source (la Muse, Dieu...). Il y a ainsi circularité constitutive entre la représentation que le dispositif énonciatif donne

à voir de sa propre instauration et la validation rétrospective qu'il opère de ses modalités sociales d'existence : un mode de diffusion des textes, une distribution de l'autorité énonciative, un type d'exercice du pouvoir revendiqué ou dénoncé par le geste qu'instaure l'œuvre » (54-55). La caractéristique du discours littéraire consiste ainsi à s'enraciner dans une « localité paradoxale » (52), qui tient à la fois à l'insertion de l'auteur et de son oeuvre dans la société réelle et à la projection imaginaire d'un lieu idéal : c'est ce que Maingueneau désigne par le nom de « paratopie ». Or, le terme de lieu doit être compris ici dans une signification largement métaphorique et peut renvoyer, en particulier, à l'histoire. Il est intéressant de constater que Maingueneau évoque, d'ailleurs, le cas de Chateaubriand pour décrire cette réinvention de l'histoire par l'écrivain : « La paratopie n'est pas une situation initiale : il n'est de paratopie qu'élaborée à travers une activité de création et d'énonciation. Chateaubriand a beau être « objectivement » un aristocrate de l'Ancien Régime qui ne trouve pas sa place dans le monde issu de la Révolution, il n'y avait aucune nécessité pour qu'il organise une création autour de cette tension, qui ne s'avère paratopique qu'après coup » (86). La caractérisation socio-culturelle de Chateaubriand nous semble manquer singulièrement de précision, mais le propos n'en perd pas pour autant sa portée. L'intégration de l'auteur à une histoire n'est pas une donnée : elle est pensée, réélaboree et recréée. Le terme de paratopie permet ainsi utilement de mettre en valeur cette confusion de la réalité et de la fiction littéraire, qui, loin de s'opposer, s'étayent l'une l'autre dans un discours sous-jacent qui confère à l'œuvre sa légitimité. L'idée que le grand écrivain dépasse tant ses contemporains par son originalité qu'il ne peut d'abord qu'être mal compris et contesté par eux participe bel et bien de cet investissement imaginaire de l'histoire par l'écriture. Ce raisonnement doit être étendu, selon nous, à l'histoire littéraire. L'écrivain cherche une légitimité en se réclamant d'ancêtres glorieux et en escomptant une descendance abondante. Le phénomène de filiation décrit par Chateaubriand a donc une existence, mais elle n'est que très partiellement ancrée dans une réalité objective aux contours de toute façon douteux. Cette filiation est, elle aussi, un effet littéraire du texte.

Portée à un point extrême, la dimension paratopique de la littérature révèle que l'histoire pourrait bien n'être, très souvent, qu'une affabulation littéraire supplémentaire. C'est ce à quoi nous faisons allusion précédemment en annonçant une relecture de l'image chateaubrianesque de l'hérédité. S'il y a effectivement un rapport familial entre les oeuvres, il nous semble moins appartenir à la nature qu'à la décision des auteurs eux-mêmes : nous parlerions donc plus volontiers d'une filiation par adoption. Le film *Rois et reine* a récemment rappelé un discours du poète américain Ralph Waldo Emerson, qui, à la mort de son fils de sept ans, déclare qu'il n'a rien perdu, qu'il a été sauvé par son fils ; pour ainsi dire, régénéré par le sacrifice involontaire de l'enfant, il veut s'estimer adopté par lui. Cet éloge funèbre paradoxal, prononcé en 1842, c'est-à-dire six ans à peine après la première publication de notre citation, exprime avec acuité la situation des oeuvres dans le champ littéraire. La filiation ne peut y être que consentie par les fils, qui se choisissent et s'inventent des pères. En ce sens, nous rejoignons les vues de Chateaubriand, mais au lieu que la transmission héréditaire dont il parle tienne à la faculté du génie d'imposer un joug à la postérité, elle correspond à une projection imaginaire de l'écrivain qui se déguise en prophète, et à une reconstitution non moins imaginaire d'un passé de type familial par la postérité. C'est pourquoi nous proposerions que les histoires littéraires, plutôt que de chercher d'impossibles filiations objectives, assument leur créativité, et se

fassent explicitement les romans de la littérature ; et, si telle ambition disconvient aux principes scientifiques de la critique, cette dernière pourrait, du moins, se tourner vers l'archive, en tentant de constituer une bibliothèque universelle des histoires littéraires imaginaires – projet borgésien, indéfini ; mais n'est-ce pas le propre de toute bonne recherche ? Nous nous contenterons de quelques exemples. Tout d'abord, la bibliothèque de des Esseintes. Le troisième chapitre d'*A rebours* énumère les livres méticuleusement choisis par le personnage bibliophile, mais aussi intéressé par les zones d'ombre de l'histoire littéraire. Le propos se concentre, en réalité, sur la littérature en langue latine, et les goûts de des Esseintes, ainsi que leurs motivations, prennent l'exact contrepied des indications que comportent les histoires littéraires latines de cette époque. La formulation la plus provocante de ce parti-pris est la suivante : « L'intérêt que portait des Esseintes à la langue latine ne faiblissait pas, maintenant que complètement pourrie, elle pendait, perdant ses membres, coulant son pus, gardant à peine, dans toute la corruption de son corps, quelques parties fermes que les chrétiens détachaient afin de les mariner dans la saumure de leur nouvelle langue ». Ce paragraphe n'innove pas une nouvelle vision de l'évolution de la littérature latine, puisqu'il ne conteste pas les fondements à partir desquels les contemporains jugeaient les textes de la fin de l'Empire occidental : la même idée de corruption, de décadence et de décomposition de la langue classique est utilisée. Déclarant implicitement la guerre aux jugements académiques, Huysmans en reprend les critères. Mais il les inverse, et tout ce qui était considéré comme un vice est systématiquement retourné en vertu de cette littérature. Ce passage reflète ainsi une double invention : l'invention d'une originalité complète vis-à-vis des contemporains et l'invention d'une lointaine parenté dans le latin du Bas Empire. S'il fallait reprendre les images de Chateaubriand, ce serait Huysmans qui sèmerait ici les graines de la littérature latine tardive. Du même coup, il se positionne lui-même en représentant par excellence d'une écriture décadente. Dans cet enchevêtrement de relations intertextuelles, ce serait une gageure que de prétendre départager le grand écrivain de celui qui l'aurait suivi. Il n'en va pas très différemment d'un passage célèbre du premier *Manifeste du surréalisme*. Breton y énumère certains précurseurs du surréalisme :

Swift est surréaliste dans la méchanceté.

Sade est surréaliste dans le sadisme.

Chateaubriand est surréaliste dans l'exotisme.

Constant est surréaliste en politique.

Hugo est surréaliste quand il n'est pas bête.

(...)

J'y insiste, ils ne sont pas toujours surréalistes, en ce sens que je démêle chez chacun d'entre eux un certain nombre d'idées préconçues auxquelles – très naïvement ! – ils tenaient. Ils y tenaient parce qu'ils n'avaient pas entendu la voix surréaliste, (...). C'étaient des instruments trop fiers, c'est pourquoi ils n'ont pas toujours rendu un son harmonieux.

Ces quelques lignes explicitent les relations très diverses que Breton entend nouer avec l'histoire littéraire. Il ne faut pas, en effet, oublier que ce texte appartient à un manifeste. L'auteur et les partisans d'un tel discours se reconnaissent donc dans la figure du précurseur : un manifeste est chargé d'ouvrir la voie à de nouvelles possibilités, en l'occurrence plus particulièrement esthétiques. Ce sont donc les surréalistes qui devraient occuper la position de « maîtres suprêmes ». Pourtant, ces révolutionnaires de la littérature (et de la vie) ne s'en tournent pas moins vers d'illustres devanciers afin de légitimer leur entreprise, car si la liste citée comporte des auteurs moins connus qui peuvent passer pour des découvertes de Breton, Chateaubriand, Hugo, ou encore Desbordes-Valmore peuvent difficilement prétendre au statut d'auteurs inconnus. L'une des fonctions de ces références consiste, par conséquent, à déceler les traces d'un surréalisme dans la littérature antérieure, pour ancrer le mouvement dans une tradition qui justifie la systématisation de tendances anciennes déjà. Il était nécessaire alors, pour l'auteur du manifeste, à la fois de mentionner ces grands prédécesseurs et de les tenir à distance, pour ainsi dire en respect, afin de ne pas être pris pour un révolutionnaire déjà bien conservateur. Une fois encore, il n'y a pas de maître et de disciple : les relations entre Swift et les autres, d'une part, et les surréalistes d'autre part, ne suivent pas un modèle unique, et, surtout, elles sont composées en fonction d'enjeux polémiques et poétiques : c'est dire assez combien elles doivent à l'imagination. Enfin, nous recourons à un dernier exemple, qui fera appel autant à l'imagination des lecteurs et des interprètes qu'à celle des auteurs, illustrant définitivement le caractère rêvé des histoires littéraires. Nous pensons aux cycles épiques de la littérature médiévale, ainsi qu'aux *Lais* de Marie de France de la même époque, et en reprenons les analyses conduites par Michel Zink à partir de sa leçon inaugurale au Collège de France en 1995 (parue sous le titre *Le Moyen Age et ses chansons ou un passé en trompe-l'oeil*) et continuées dans une série de cours plus récente, intitulée « La poésie comme récit ; des nouvelles de l'amour ». La notion centrale de l'interprétation de Michel Zink est la « latence du passé » dans les chansons de geste médiévale. Sans cesse, ces dernières renvoient à un avant, un avant-texte, une chanson antérieure qui comprendraient une version intégrale de l'histoire dont ces textes ne content qu'un épisode particulier. C'est un passé latent, par rapport auquel les épopées médiévales se présentent comme un souvenir fragmentaire. Ces allusions à un texte entier ont souvent conduit les spécialistes à rechercher un arché-texte pour rendre compte des textes dont nous disposons. Or, l'hypothèse formulée par Michel Zink, c'est qu'au moins dans un nombre important de cas, ce texte n'existe pas, qu'il n'est qu'un fantôme invoqué par les conteurs épiques pour asseoir leur légitimité. Le souvenir d'un récit antérieur fonderait l'épopée française qui n'existe que sous la forme discontinue de fragments. Mais ces fragments ne seraient que le démembrement d'un récit fictif. Ce point de vue peut être justifié par l'étude d'un autre type d'oeuvres, les *Lais* de Marie de France. L'auteur y fait régulièrement référence à des lais lyriques bretons qui constitueraient sa source. Sur eux, nous ne savons presque rien. Certains doutent même que ces lais aient été composés d'autre chose que de musique. De plus, il n'est pas évident que la connaissance de la langue bretonne ait été si répandue dans le milieu de Marie de France, si bien que leur usage ne devait au moins pas être aisé. A l'inverse, la lecture des *Lais* de Marie de France révèle de nombreux emprunts à des chansons de troubadours : ces textes nous sont bien connus, en revanche. L'opposition entre le traitement de ces deux sources possibles est frappante : tandis

que les références revendiquées sont constituées de textes peu identifiés et difficiles, les références à des textes d'un accès bien plus facile (dès le Moyen Age), elles, sont dissimulées. De la latence du souvenir, Michel Zink déduit ainsi une latence du possible, c'est-à-dire qu'il affirme que les allusions à un texte antérieur, souvent construites fictivement, peuvent susciter ce texte rêvé, plus qu'elles ne s'en inspirent, à proprement parler. Il n'y a peut-être pas de meilleure illustration du statut fictif de toute histoire littéraire. Quel est, dans ce cas, l'avant-texte et l'après-texte ? Le précurseur et le successeur ? Le père et le fils ? C'est, en quelque sorte, le fils qui accouche du père.

Conclusion

Le passage de Chateaubriand qui a servi de point de départ à notre réflexion recourt à l'histoire contre les règles universelles et fait, par là, ressortir l'originalité créative propre aux grands écrivains. Toutefois, nous avons vu, d'abord, qu'il n'accordait pas son plein rôle à la réception, réduite à une instance passive, à laquelle la supériorité des génies s'imposerait. Enfin, nous sommes parti de cette revalorisation de la réception pour suggérer une histoire littéraire plus ouverte aux diverses instances qui interviennent dans le processus de création littéraire. La notion de « maître », en particulier, pour pertinente qu'elle soit dans le domaine de l'appréciation esthétique, pourrait conduire à plusieurs erreurs : tout d'abord, elle ne rend pas compte des mouvements structurels plus vastes de l'histoire de la littérature, puisqu'elle concentre l'attention sur quelques écrivains réputés exceptionnels ; en outre, elle ne prend pas en compte la complexité des relations intertextuelles, qui ne suivent pas une chronologie linéaire. Enfin, fort de ces remarques, nous avons essayé d'établir que, puisqu'elle est si puissamment déterminée par les écrivains, il convenait mieux de rendre l'histoire littéraire à son domaine, l'imagination créative.

Les copies : quelques erreurs d'interprétation et quelques conseils

En dépit des attentes et des espérances du jury, la citation de Chateaubriand a donné lieu à plusieurs lectures fautives. Nous nous proposons d'en dresser ici une liste (non exhaustive), afin de permettre aux candidats qui ont composé cette année de comprendre leurs éventuelles erreurs et de donner des indications aux impétrants des sessions prochaines.

La première partie du sujet a posé le plus grand nombre des difficultés observées. Croyant peut-être contourner l'obstacle, certaines copies faisaient plus ou moins débiter leur analyse avec les mots « ... on se débat en vain sous leur joug » et ignoraient ainsi l'étape d'une première réception hostile aux maîtres suprêmes. Or, la description donnée par Chateaubriand en était considérablement modifiée, puisque le critère de l'originalité (qui peut susciter l'incompréhension des contemporains) était abandonné. Plus généralement, le jeu des pronoms a souvent dérouté ; posant la question de l'identité du « on » initial, les dissertations ne parvenaient pas toujours à la trancher convenablement. La conclusion du premier mouvement de la citation (« mais on se débat en vain sous leur joug ») comportait, pourtant, un jugement assez explicite, par lequel Chateaubriand se plaçait à distance du pronom indéfini. Au-delà des flottements et des inexactitudes qu'il pouvait produire, ce dernier contre-sens a souvent abouti à une problématisation décalée, car, si l'auteur des *Mémoires...*

appartenait à l'ensemble désigné par « on », il était alors censé s'interroger sur sa propre créativité et exprimer un renoncement à s'émanciper, lui, des maîtres suprêmes. De décalage en décalage, le sujet pouvait ainsi être progressivement dénaturé.

C'était le cas, plus encore, quand, parce que la citation avait été indument perçue du point de vue du « on », la réflexion tout entière était centrée sur la question : comment devient-on un grand écrivain ? Encore n'était-ce pas la notion même de grand écrivain qui faisait ici l'objet d'un examen critique : ces copies s'employaient plutôt à discuter les meilleurs moyens pour atteindre la gloire, se transformant plus ou moins en livres de bonnes recettes. Il n'est peut-être donc pas inutile de rappeler, à ce propos, que la composition française exige une théorisation argumentée et nuancée à partir de l'observation des oeuvres littéraires existantes, mais que l'épreuve n'est, en aucun cas, destinée à confronter des prescriptions.

Enfin, ces remarques sur la notion de « grand écrivain » et les distorsions qu'elle a subies, nous conduisent à évoquer une dernière erreur : malgré l'expression pour le moins emphatique de « maîtres suprêmes » employée par Chateaubriand, malgré la précaution que le jury avait cru prendre, en indiquant dans le libellé que la citation proposée prenait place dans une réflexion sur l'histoire littéraire et le grand écrivain, un trop grand nombre de dissertations a entendu le sujet comme s'il s'appliquait à tout écrivain. Non seulement une notion cruciale du sujet se trouvait ainsi escamotée, mais la problématique risquait d'être ramenée à un champ plus sociologique que littéraire : la littérature est-elle aimée ou détestée des sociétés ?

Quelles conclusions tirer de ce relevé d'erreurs ? Tout d'abord, qu'il convient de consacrer beaucoup de temps et de soin à la lecture et à l'interprétation du sujet proposé. Ce n'est pas là, certes, une réflexion bien originale, puisque le rapport de l'an passé y insistait déjà ; mais il semble qu'il ne faille pas se lasser de répéter ce principe premier, puisque, lors de cette session encore, le jury a été surpris de lire des introductions dans lesquelles la citation, plutôt que d'être analysée, était résumée cavalièrement (parfois même sans être reproduite). Redisons-le : ce travail d'analyse de la citation ne constitue pas un simple passage obligé dont on doit s'acquitter pour déférer à une convention dont le jury se serait institué le vigilant gardien ; il est le fondement indispensable de tout développement acceptable et s'il n'a pas été accompli, la dissertation ne peut atteindre un degré satisfaisant de pertinence, puisque, au fond, ce dont on parle n'a pas même été défini.

La méthode selon laquelle cette lecture rigoureuse du sujet doit être conduite mérite également d'être rappelée en quelques mots. Pour commencer, nous voudrions l'attention des futurs candidats sur un fait trop souvent pris à la légère : le sujet de composition française n'est pas une citation, ou du moins n'est-il pas seulement une citation, et il comporte aussi un libellé. Le jury ne prétend certes pas atteindre les cieux de la gloire par la rédaction de ces phrases qui encadrent la citation (qui n'en reste pas moins la part la plus importante du sujet, évidemment) ; et ces dernières comportent leur rhétorique et leurs conventions. Toutefois, un soin méticuleux est mis à la conception de ces phrases afin qu'elles puissent, le cas échéant, orienter les candidats dans la bonne direction. Nous invitons donc fortement les futurs candidats à ne pas manquer de prendre garde à ce libellé, surtout lorsqu'il comporte une référence précise.

L'interprétation de la citation, à proprement parler, doit, quant à elle, mettre en oeuvre et articuler deux qualités qui ne sont contradictoires qu'en apparence : il

faut que les candidats fassent preuve à la fois de leurs capacités de synthèse et d'analyse. L'insistance légitime des méthodologies diverses sur cette dernière suscite trop souvent l'idée fautive qu'en donnant, pour chaque terme du sujet, une liste juxtaposant ses acceptions et ses définitions possibles, on parviendra à comprendre la citation proposée⁷. Or, le terme même de compréhension contient bien l'idée d'une globalité, d'un objet embrassé dans son entier et non seulement dans la succession de ses parties. Les termes d'une phrase ou d'un paragraphe ne font pas sens isolément, mais les uns par rapport aux autres, et une citation ne peut être bien comprise que si elle est, d'abord, envisagée comme un système – même si une lecture plus approfondie peut ensuite en dévoiler les failles et les contradictions éventuelles sous-jacentes. Une bonne introduction commencera donc par présenter les principales affirmations et les principales articulations logiques du raisonnement développé par l'auteur de la citation, et, à partir de là, expliquera la signification des termes employés (en contexte), les effets de style présents, en résumé, toutes les nuances pertinentes au déchiffrement des quelques lignes constituant le sujet. La précision dans l'analyse doit ainsi être assortie d'une lucidité synthétique et le souci du détail ne doit pas être confondu avec une dispersion, voire une atomisation de la pensée. En somme, nous suggérons que les candidats devraient peut-être mettre plus d'application à hiérarchiser les informations contenues dans le texte d'une citation : c'est une exigence nécessaire à la réussite de l'exercice particulier de la dissertation, mais elle est censée aussi être l'apanage de bons lecteurs. Pour n'en donner qu'un (contre-)exemple, à propos de l'extrait des *Mémoires d'outre-tombe* qui a constitué le sujet de cette session, certaines copies ont mis l'accent sur la relative « qui ont hoirs et lignée » et y ont consacré des développements très copieux, en coupant ces mots de leur contexte, et en leur donnant une prééminence qu'ils n'avaient pas dans le propos de Chateaubriand. Qu'on nous entende bien : nous ne disons pas que ces termes ne méritaient pas l'attention, mais plutôt qu'il fallait leur donner leur juste place, intéressante, mais partielle seulement.

Enfin, nous mentionnerons une dernière qualité nécessaire à la bonne compréhension du sujet : comme les rapports des sessions antérieures le rappelaient déjà (notamment en 2006, dans le premier point intitulé justement « Plaidoyer pour une lecture directe des oeuvres et du sujet », mais encore aussi en 2008), la lecture d'un sujet (et, d'ailleurs, à notre avis, la lecture en général, mais c'est une autre affaire) présuppose une ouverture intellectuelle, dépourvue de préjugés, qui fasse la part à l'étrangeté initiale d'une pensée⁸. La reconnaissance ne doit ainsi intervenir que dans un second temps, après avoir ménagé son temps à l'étonnement. En assimilant hâtivement un propos à telle ou telle pensée qu'ils maîtrisent mieux, les candidats courent grandement le risque de parvenir à une lecture décalée, sinon complètement erronée, du sujet. En revanche, s'étant assuré de comprendre précisément la citation, ils pourront proposer des identifications et des

⁷ La citation ainsi transfigurée finit par ressembler à ces tableaux raillés par Horace au début de son *Art poétique*, qui unissent une tête humaine à un cou de cheval et couvrent le reste du corps de plumes. Tout sens de l'unité et de la cohérence est alors perdu. Or, ce vice ne nuit pas seulement à la beauté poétique d'une oeuvre (comme le dénonce le poète latin) mais à l'intelligibilité des citations interprétées ; et il est, enfin, de bonne méthode de considérer que les auteurs des passages mis au concours ne procèdent pas aussi maladroitement.

⁸ Nous pensons ici, notamment, au titre original de l'ouvrage de Freud, traduit en français par *L'inquiétante étrangeté, das Unheimliche*, c'est-à-dire ce qui n'appartient pas au *Heim* (*home* en anglais), au chez-soi, et qui, de fait, peut sembler, de prime abord, inquiétant. Il faut pourtant bien en passer par cette inquiétude pour finalement comprendre ce qui n'était pas familier.

rapprochements judicieux et utiles. La préparation effectuée pendant l'année, voire les années, précédant le concours, n'est donc pas toujours exploitée avec perspicacité : s'il est nécessaire et enrichissant d'étudier des problématiques, des champs théoriques et des controverses littéraires, ces connaissances doivent être mises au service du sujet, et non pas l'inverse. Les copies de cette session ont, en particulier, trop souvent donné l'impression de n'avoir lu la citation de Chateaubriand qu'à travers la grille d'une liste de problématiques possibles, abordées pendant l'année. Il a ainsi été décrété que la composition française portait sur la question « création et originalité » partant de cette idée, les copies pouvaient alors enchaîner des arguments plus ou moins appris sur la problématique que Chateaubriand avait servi à formuler. Les correcteurs étaient d'autant plus désappointés quand, alors que la citation avait été bien analysée dans un premier temps, l'introduction débouchait tout de même sur une problématique et une démarche décalées, comme si l'auteur de la copie s'était fait un scrupule de rentrer dans le rang des problématiques après ne s'être autorisé qu'un instant à penser par lui-même : nous ne saurions trop encourager, au contraire, ces efforts pour formuler une réflexion personnelle, autonome. De plus, le jury avait de propos délibéré choisi une citation plutôt ouverte, permettant aux candidats de mobiliser leur réflexion et leurs connaissances les plus amples, car il n'entend pas évaluer les facultés de récitation. Et, si la création pouvait bel et bien être envisagée dans le traitement de ce sujet, elle n'en constituait pas pour autant le seul, ni même, peut-être, le cœur. Il aurait été bien plus approprié de se demander dans quelle mesure une réflexion sur l'originalité pouvait éclairer un aspect ou un autre de la pensée de Chateaubriand. Autrement dit, et pour nous résumer, les connaissances acquises pendant l'année ne doivent pas filtrer la lecture du sujet.

Dès lors que la citation proposée a été convenablement interprétée, les candidats n'ont, en général, guère de difficultés à élaborer une problématique et une argumentation pertinentes, qui découlent naturellement de cette première étape du travail. Nous ne nous y attarderons donc pas et nous permettrons de renvoyer, à ce sujet, aux rapports précédents, en particulier, le rapport de la session 2007, qui reprend les principaux éléments d'une méthode générale de la dissertation. Nous voudrions tout de même ajouter quelques mots sur un moment particulier du développement : les exemples. C'est une lourde erreur que de considérer ces derniers comme un ornement, destiné à agrémenter les idées qui se suffiraient à elles-mêmes. La dissertation littéraire a, au contraire, ceci de spécifique qu'elle ne consiste pas à raisonner *in abstracto* sur un objet théorique, mais à construire des catégories pour mieux comprendre la littérature existante. Le jury, outre qu'il avoue volontiers prendre plaisir à constater la culture des candidats, attend, par conséquent, qu'une réflexion approfondie sur les oeuvres justifie tout propos, toute idée, tout argument. Si le propos (de Chateaubriand ou du candidat) ne décrit pas la poétique essentielle d'au moins un livre, il est, pour ainsi dire, nul et non avvenu, n'a pas lieu d'être.

C'est pourquoi, en guise de bibliographie, nous recommanderons aux candidats des sessions prochaines de lire, encore et toujours, assidument et inlassablement, les oeuvres elles-mêmes. Certains s'étonneront peut-être, voire s'offusqueront de la banalité d'un tel conseil. Pourtant les correcteurs constatent, année après année, que cette culture fait souvent défaut dans les copies. Il y a les bourdes, certes, mais elles n'ont au fond qu'une importance anecdotique et la composition française n'est pas un test de connaissances. En revanche, nous croyons fermement que seule une fréquentation constante des textes confère à une réflexion la profondeur et la perspicacité indispensables, à laquelle rien ne peut se substituer.

Nous engageons ainsi les impétrants à ne pas s'égarer en recherchant des recettes infaillibles ou en apprenant par cœur des problématiques et des plans tout faits, mais à réfléchir sur les oeuvres qu'ils lisent, en s'aidant éventuellement de l'appareil critique fourni par les éditions savantes ou, en tout cas, érudites (telles que les collections de poche en proposent désormais en grande quantité). De la même manière, si la pratique de lectures critiques et théoriques est bien évidemment recommandée par le jury, ces dernières doivent être effectuées directement, non à travers des résumés plus ou moins fidèles de la pensée de Barthes, de Genette, de Compagnon ou autres auteurs. Ces ouvrages ne sont pas d'une compréhension aisée, le jury en a conscience ; mais il est alors préférable de s'en tenir à la lecture de quelques livres bien maîtrisés, voire de quelques passages substantiels bien choisis, plutôt que de compiler des connaissances de seconde main sur ce qui n'est déjà, après tout, que de la littérature secondaire ! Et rappelons aussi que la composition française du C.A.P.E.S. n'a jamais eu pour finalité de mesurer le nombre de références critiques que les candidats pouvaient mobiliser. En somme, et pour nous répéter, rien ne remplace une culture, même modeste, mais personnelle et directe, bien comprise, qui manifeste une familiarité avec la littérature et ses enjeux, que la théorie a charge d'éclairer, sans se substituer aux textes eux-mêmes.

Il faut ajouter que cette intimité avec la littérature devrait aussi rendre les candidats plus sensibles à la langue et à l'écriture, qui sont parfois malmenés dans les copies lues, cette année encore, par le jury : nous ne saurions trop insister sur le fait que le moindre des devoirs d'un futur professeur de français consiste à utiliser correctement, voire avec style, la langue dont il pourra enseigner à la fois le fonctionnement linguistique et l'usage littéraire. En pratique, un candidat a tout à gagner à consacrer un temps non négligeable à la relecture de sa copie, si ingrat que puisse être cet exercice.

Nous ne voudrions pas, enfin, terminer ce rapport sans redire, comme l'ont fait la plupart de nos prédécesseurs, que le genre du rapport de concours impose, comme celui de la dissertation, ses règles et ses normes. Il vise à rendre compte aux candidats de la session passée des attentes du jury pour une épreuve, mais il s'adresse également, en particulier, aux candidats malheureux et désireux de tenter à nouveau leur chance, ainsi qu'à tous leurs futurs camarades de préparation. Dans le souci de corriger, c'est-à-dire, littéralement, de redresser les erreurs et les maladroites commises, nous nous concentrons essentiellement sur les faiblesses des copies lues. Nous avons pourtant eu aussi la joie de lire d'excellents travaux, témoignant d'une grande maturité intellectuelle et d'une intéressante culture : telle copie, qui a su confronter la notion d'histoire littéraire et celle d'intertextualité pour en faire ressortir les différences et les enjeux ; telle autre, qui a proposé une lecture politique originale du sujet... Ce fut, pour le jury, un réel motif de satisfaction, d'observer que ce sujet ait pu inspirer des réflexions aussi fines, et, plus largement, que certains candidats y aient trouvé l'occasion d'exercer et de montrer leurs qualités. Nous ne pouvons que formuler le vœu que les moins heureux d'entre eux lors de cette session en retiennent les enseignements mais en tirent, aussi, espoir.

Etude grammaticale d'un texte français antérieur à 1500

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

Adam Le Bossu (Adam de La Halle), *Le Jeu de Robin et Marion*, édition E. Langlois, Paris, Honoré Champion, CFMA, v. 13-52.

1. **Traduisez** le texte du vers 13 au vers 38 (4 points)

2. **Phonétique** (4 points)

a. Expliquez l'aboutissement de *a* latin dans les mots suivants : *contés* (v. 15) < *computatis* ;

kiere (v. 22) < *cara* ; *cans* (v. 26) < *campos* ; *teste* (v. 51) < *testa*. Vous conduirez l'étude jusqu'au français moderne.

b. Comparez la graphie des mots suivants : *ier* (v. 36) < latin *heri* ; *a* (v. 22) < latin *habet* ; *hairon* (v. 40) < francique **haigro* ; *herens* (v. 41) < francique **hâring*. Comparez ces graphies à celles du français moderne. Expliquez ces dernières et indiquez le statut de *h* dans la chaîne parlée, à l'époque actuelle, dans *hier*, *hareng* et *héron*.

3. **Morphologie** (4 points)

a. Analysez le statut et la fonction du *s* dans les mots suivants : *contés* (v. 15) ; *biaus* (v. 20) ; *veïs* (v. 25) ; *cans* (v. 26) ; *Dieus* (v. 31) ; *cors* (v. 31) ; *brebis* (v. 44).

b. Reconstituez les paradigmes auxquels appartiennent le substantif *oisel* (v. 25) et l'adjectif *bele* (v. 31) et étudiez-en l'évolution jusqu'en français moderne.

4. **Syntaxe** (4 points)

Etudiez l'interrogation et la réponse dans l'ensemble du passage.

5. **Lexique** (4 points)

Etudiez les mots suivants en insistant sur le sens contextuel: *sire* (v. 14), du latin *senior* ; *char* (v. 50), du latin *caro*, *carnis*.

Remarques générales

Notes

La moyenne des copies ayant traité le sujet est de 7,52. Les notes s'échelonnent de 0 à 19. Les copies ayant obtenu 6 et moins (35%) 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. A 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 ou 18) ont réussi à traiter l'ensemble des questions et remplissent parfaitement le contrat.

L'épreuve

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 modifient fondamentalement ni son principe ni le contenu scientifique à maîtriser. L'épreuve d'ancien français vise 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. Si les formulations peuvent varier, les orientations synchronique et diachronique restent fondamentales dans le traitement des questions. 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. Une connaissance mûrie, réfléchie, de la langue française, de ses origines, de son histoire, de l'évolution des systèmes est nécessaire. Une préparation en amont de l'année de concours s'avère indispensable : ce n'est pas en six mois de mémorisation intensive et mécanique qu'on peut préparer l'épreuve d'ancien français et acquérir à la fois la méthode et les savoirs nécessaires à un futur enseignant de français.

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 les sujets. Pour ce qui est du passage du latin à l'ancien français, il peut faire l'objet de questions : dans ce cas, si les étymons ne sont pas donnés, c'est que le candidat peut raisonner sans eux (en travaillant par exemple sur des suffixes connus). Il est

inutile d'inventer des paradigmes latins de fantaisie : il vaut mieux raisonner sur des éléments bien maîtrisés.

En ce qui concerne les remarques concernant les différents types de questions, nous renvoyons aux rapports des concours 2007 et 2008.

Les pages qui suivent proposent un corrigé développé: on n'attendait pas des candidats qu'ils donnent des réponses aussi complètes, même si certains ont été capables de présenter des développements quasiment exhaustifs. Les bonnes copies ont su sélectionner les informations, les ordonner avec intelligence, clarté et rigueur, mettant en œuvre les qualités attendues chez un professeur.

1. Traduction

Le passage proposé en traduction présentait peu de difficultés d'interprétation. Les candidats ont dans l'ensemble compris le texte. Comme chaque année cependant, certaines copies témoignent d'une complète méconnaissance du texte au programme et d'un manque de bon sens évident, en montrant un Robin offrant à Marion comme preuve d'amour une huche à pain ou une hache, quand il ne s'agissait pas d'une « ourlette », dont l'identification a posé des problèmes au jury.

On rappellera que la question de traduction implique une double maîtrise, à la fois de la langue médiévale et de la langue contemporaine. On attire l'attention des candidats sur les négligences orthographiques (avec de nombreux *pinçons* là où l'on attendait des *pinsons* et des formes conjuguées du verbe *braire* qui faisaient de celui-ci un verbe du premier groupe), les fautes de ponctuation (voire l'absence de ponctuation), l'usage fautif des majuscules.

Un certain nombre de copies se sont trompées sur le découpage du texte à traduire : de toute évidence leurs auteurs ne savent pas compter les octosyllabes que se partagent deux interlocuteurs, et comptent un vers pour chaque portion. Une copie a clairement souligné d'ailleurs que le sujet présentait un comptage erroné des vers, ce qui n'était pas le cas.

N'oublions pas que les textes choisis ont un sens, que ce n'est pas parce qu'il s'agit d'ancien français qu'il faut renoncer à toute exigence de compréhension et au bon sens. Une traduction complètement loufoque n'a guère de chance, même dans une scène de quiproquo comme celle-ci, d'être juste.

Voici pour finir quelques remarques de langue qui éclairent les points du texte qui ont donné lieu à des erreurs dans les traductions :

- *sire* a été traduit par « sire » dans beaucoup de copies, alors que ce terme désigne en français moderne un roi et qu'il fallait traduire ici par « seigneur ». On notera que dans un certain nombre de copies la traduction était fautive alors même que la question de vocabulaire présentait des remarques qui auraient dû permettre d'éviter l'erreur. *Sire seigneur* dans le texte a un spectre sémantique large ; il ne se limite pas au cadre strictement féodal et chevaleresque et dénote dans une adresse une marque de respect pour l'interlocuteur : « monsieur » était donc acceptable => « mon cher monsieur »

Il faut penser l'épreuve d'ancien français comme un tout, et non comme le collage de questions indépendantes. L'étude de lexique peut et doit éclairer la traduction ; la syntaxe permet de comprendre l'organisation des phrases et donc de les traduire.

- v. 14-17 : de nombreuses copies confondent les syntaxes de l'interrogative directe et de l'interrogative indirecte. Il n'y a pas d'inversion du sujet dans une proposition interrogative indirecte.

- v. 14 et 19 : dans le cadre d'un dialogue, associée à une demande, la locution prépositionnelle « **par amour** » a un sens affaibli, elle équivaut à une formule de politesse, récurrente dans le corpus : « s'il vous plaît », « je vous en prie », « de grâce ». Accompagnant ici deux impératifs (« *or me contés* », « *maine m'ent* »), elle renvoie à cette valeur minimale, avec néanmoins un jeu, dans la chanson d'amour comme dans le discours du chevalier qui la reprend, sur le sens fort du substantif *amour* (d'où la traduction proposée par J. Dufournet : « par amour »).

- v. 20 « **biaus sire** » : formule type en apostrophe pour s'adresser à un interlocuteur masculin : « cher seigneur ». Garder l'adjectif « beau » fait ici contre-sens.

- v. 21 : le diminutif « **Robinet** » a une valeur affective : « mon Robin », « mon petit Robin », voire « Robin » sont acceptables, en aucun cas « Robinet » ! A nouveau le bon sens ne suit pas.

- v. 27 : « **oie** » marque l'acquiescement => « si, ... », « oui... », en fonction de la façon dont est traduite la question précédente : « as-tu vu un oiseau, quelque oiseau ? », ou « n'as-tu pas vu... ? »

- v. 30 : « **joliement** » = « gaiement », « joyeusement » => le calque fait faux-sens en français moderne.

- v. 31 : « **si m'aït Dieus** » : la proposition en incise atteste de la valeur de vérité de la proposition dans laquelle elle s'insère (« aussi vrai que je demande à Dieu de m'aider »). Ici elle a une valeur presque exclamative => « que Dieu m'assiste », « par Dieu ».

Le barème adopté a permis de valoriser d'un point les copies présentant des qualités quant à l'expression, l'élégance, la justesse de la traduction.

2. Phonétique

a. Expliquez l'aboutissement de *a* latin dans les mots suivants : *contés* (v. 15) < *computatis* ; *kier* (v. 22) < *cara* ; *cans* (v. 26) < *campos* ; *teste* (v. 51) < *testa*. Vous conduirez l'étude jusqu'au français moderne.

Pour la deuxième année consécutive, la question de phonétique historique ne demandait pas de retracer l'évolution d'un lexème entier, depuis le latin jusqu'en français moderne, mais tout simplement celle d'un phonème particulier, occupant différentes places dans le mot. Certains candidats, sans doute parce qu'ils n'ont rien appris d'autre, persistent à vouloir reconstituer l'évolution de *cara* à *kier* et de *computatis* à *contés*. Rappelons ici, une fois pour toutes, qu'il s'agit de répondre à une question précise et non pas de servir à un correcteur des informations qu'il ne demande pas. Il en va de même de la question de graphie. Ce n'est pas parce qu'on reste sec sur la question du *h* qu'il est possible de divaguer sur la diphtongaison de *e* en *ie* dans *hier*. Ce n'est point demandé et cela ne sera point valorisé, pour la bonne raison que l'épreuve de grammaire demande rigueur et précision, exigences que l'on est en droit de formuler vis-à-vis de futurs enseignants du secondaire. Il ne s'agit pas seulement de vérifier les connaissances du candidat, mais également ses compétences. Nous tenons cependant à rappeler que les exigences formulées à son adresse se situent nettement en deçà du contenu de l'exposé qui suit.

Cette mise au point faite, il est possible de présenter une façon, parmi d'autres, de traiter la question.

En latin classique, l'opposition quantitative entre voyelles était pertinente et l'on distinguait deux types de *a*, un *a* long et un *a* bref. La distinction s'est perdue au moment du bouleversement vocalique. Il ne reste alors qu'un seul *a*. Il s'agit là de la voyelle la plus ouverte, donc forcément la plus résistante. Elle ne disparaît pas, mais évolue de façon différente suivant sa position dans le mot et suivant l'environnement consonantique.

I/ Dans trois mots, *computátis*, *cára*, *cámpos*, nous sommes en présence d'un *a* latin tonique. L'aboutissement différent dans les mots français s'explique par sa position en syllabe libre ou entravée.

D'autre part, en position libre et tonique, *a* connaît deux aboutissements, selon qu'il se trouve derrière une consonne qui se palatalise ou non :

A/ *a* latin tonique, libre, derrière une consonne non palatalisée

Le résultat *contés* s'explique du fait que *a* tonique libre de *computátiis* s'est diphtongué en [áɛ] au VI^e siècle, au cours de la vague des diphtongaisons françaises. Il s'est sans doute rapidement monophthongué en [é] par une étape [éɛ], s'expliquant par un phénomène d'assimilation.

[é] se ferme en [é] au cours du Moyen Âge. Il garde cette qualité en français moderne du fait qu'il est en position libre : il ne s'ouvre pas au moment où joue la loi de position (XVII^e-XVIII^e siècle).

B/ a latin tonique, libre, derrière une consonne qui s'est palatalisée

Dans *cára* > *kiere*, [k] initial, en picard, a connu un début de palatalisation. Au VI^e siècle, [á] s'est diphtongué en [áɛ]. L'élément [á] s'est ensuite fermé par l'avant, d'où une triphthongue [íáɛ] (loi de Bartsch). La triphthongue se simplifie en [íɛ] par assimilation du [a] à [ɛ]. Cette diphtongue évolue ensuite vers [íe] par fermeture du second élément. Au moment de la bascule des diphtongues (XIII^e siècle), le premier élément se ferme en [j], d'où [jé]. La graphie picarde *kiere* de notre texte transcrit sans doute cette prononciation. Elle est conservée en picard moderne où l'on dit toujours *le markié* pour *le marché* (< *mercártu*), la présence de *ié* dans ce mot s'expliquant de la même façon que dans *kiere*. En français commun, derrière [ʃ], résultat de la palatalisation de [k] initial, [jé] s'est réduit à [é]. Au moment où joue la loi de position (XVII^e-XVIII^e siècle), la voyelle s'ouvre en [ɛ], d'où la transcription, en français moderne, par un accent grave : *chère*.

Une explication différente est donnée par G. Zink, *Phonétique historique du français*, Paris, PUF, 1986, p. 115-116 : *a* tonique derrière palatale se serait fermé en [e] au V^e siècle, tout comme en position atone. Sous l'accent, l'effet de fermeture se serait poursuivi, au début de la tenue qu'elle porte jusqu'à [i]. Il en résulte ensuite une segmentation en [íe].

Les deux explications sont acceptées.

C/ a latin tonique entravé

En position entravée, dans le mot *cámpos*, *a* tonique ne se diphtongue pas, puisque la diphtongaison suppose la liberté de la voyelle et sa tonicité. [á] va simplement se nasaliser, au XI^e siècle, en [ã]. Il garde la qualité nasale jusqu'en français moderne.

II/ Dans *tésta* et dans *cára*, nous constatons la présence d'un *a* en position finale atone, derrière la syllabe tonique. La voyelle s'assourdit en [ɐ] (*e* central) au VII^e siècle. Celui-ci se

labialise en [œ] en moyen français. Ce phonème s'affaiblit pour devenir [ə] (*e* caduc ou instable).

Ce traitement du *a* latin, qui évolue de façon fort différente suivant qu'il est en position libre ou entravée, précédé de palatale ou non, suivi de nasale ou non, tonique ou atone, fait que le français occupe une place particulière parmi les langues romanes où il représente l'idiome qui s'est assurément le plus éloigné de la langue mère.

b. Comparez la graphie des mots suivants : *ier* (v. 36) < latin *heri* ; *a* (v. 22) < latin *habet* ; *hairon* (v. 40) < francique **haigro* ; *herens* (v. 41) < francique **hâring*. Comparez ces graphies à celles du français moderne. Expliquez ces dernières et indiquez le statut de *h* dans la chaîne parlée, à l'époque actuelle, dans *hier*, *hareng* et *héron*.

Parmi les mots proposés, deux sont d'origine latine : *ier* et *a*, et deux d'origine germanique : *hairon*, *herens*, introduits en gallo-roman, au moment des invasions, c'est-à-dire au V^e-VI^e siècle. Cette origine explique le sort de *h* dans les étymons.

I/ On constate que dans les deux lexèmes d'origine latine, *h* a disparu. En effet, prononcée à l'origine avec une forte aspiration, la spirante laryngale s'est amuïe très tôt dans la langue populaire latine. Elle ne survit dans aucune langue romane. Les transcriptions *ier* et *a* de notre texte correspondent donc à la prononciation.

II/ Dans les deux mots d'origine francique, introduits au VI^e siècle, *h* transcrit la consonne aspirée, réapparue dans la prononciation après les invasions. Elle empêche l'élision de l'article défini masculin ou féminin qui le précède et provoque la contraction, appelée aussi amalgame, de l'article et des prépositions *a* et *de* en *au* et *du* : *Einsi fuit li faucons por l'ane / Et li girfauz por le hairon* (Chrétien de Troyes, *Cligès*), *Mais quant jusque au heron venoit,* (*Gace de la Buigne*), cités d'après Tobler-Lommatzsch, *Altfranzösisches Wörterbuch*, IV, 838.

III/ Évolution

A/ Dans les mots d'origine francique, l'aspiration a disparu progressivement à l'époque moderne. Elle est cependant encore perceptible aujourd'hui en Lorraine.

Le *Littré* de 1880 note la prononciation *ha-ran* et *hé-ron*. On lit, d'autre part, sous l'entrée H du même dictionnaire : « Dans la prononciation, *h* s'aspire ou est muette. H muette ne se prononce pas : habile, huître, etc. dites : abile, uître etc. H initiale aspirée

se prononce et empêche l'élision des voyelles ou la liaison des consonnes, s, t, etc. avec la voyelle qui suit. Ainsi on écrit et on prononce : le hasard, la haine, belle harangue, etc. [...] Aujourd'hui, surtout à Paris, beaucoup n'aspirent pas l'h et se contentent de marquer l'hiatus : le éros, la onte, etc. ; mais, dans plusieurs provinces, la Normandie entre autres, l'aspiration est très nettement conservée, et cela vaut mieux. » En français normé, le *h* qu'on appelle toujours « aspiré », bien qu'on ne l'entende plus, forme disjonction et empêche toujours l'élision et la liaison. On prononcera donc *le héron* et *le hareng*, *les / hérons*, *les / harengs*, comme si le mot commençait par une consonne. On dit que la lettre joue le rôle de consonne \emptyset . Comme en ancien français, ce *h* provoque encore la contraction de l'article défini et des prépositions *à* et *de* en *au* et *du* : *au hareng*, *du hareng*, *au héron*, *du héron*.

C'est un trait qualifié de populaire que la prononciation *les_ aricots*, *c'est_ onteux*. Certains auteurs font d'ailleurs faire la liaison ou l'élision, dans des dialogues, à des personnages issus de milieux populaires : *Prends tes zardes et va-t-en* (Hugo, *Les Misérables*) ; *J'ai fait réchauffer l'haricot de mouton* (Bernanos, *Imposture*), cités d'après Grevisse, *Le Bon Usage*, §48. Nous tenons là un témoignage de la disparition de l'aspiration du *h*.

Actuellement, plus aucun journaliste n'évite de faire la liaison dans *les_ handicapés*, mot d'origine anglaise, où, d'après la norme, *h* devrait cependant être traité comme une consonne et empêcher la liaison (cf. *Dictionnaire de l'Académie*, 2000, avec des entrées 'HANDICAP et 'HANDICAPÉ, où le signe ' « indique un h aspiré »).

B/ La graphie *hier* est assurément étymologisante : *h*, purement graphique, est destiné à rappeler l'étymon latin *heri*. Par opposition au précédent *h*, il est appelé « muet ». La lettre ne joue pas le rôle de consonne : elle n'empêche ni l'élision, ni la liaison. On prononcera donc et on écrira, conformément à la norme, *avant-hier* et *cela ne date pas d'hier*. La prononciation *c'était hier* est possible aussi.

Dans *a < habet*, *h* étymologique n'a pas été restitué. On trouve cependant assez fréquemment la graphie *ha* en moyen français.

On saisit là l'une des raisons de la complexité du français moderne. La lettre *h* apparaît à l'initiale de différents mots. En français standard, elle ne correspond pas à un phonème. En revanche elle peut provoquer la disjonction, en fonction de l'origine du mot. Seule la linguistique historique explique le phénomène, qui devient alors compréhensible. Les grammaires modernes, tout comme le *Dictionnaire de l'Académie*, qui n'adoptent pas un point de vue historique, se contentent généralement de rédiger des listes de mots commençant par un *h* « aspiré » ou « muet », sans donner le système à la base de la répartition.

3. Morphologie

a. Analysez le statut et la fonction du *s* dans les mots suivants : *contés* (v. 15) ; *biaus* (v. 20) ; *veïs* (v. 25) ; *cans* (v. 26) ; *Dieus* (v. 31) ; *cors* (v. 31) ; *brebis* (v. 44).

Le principal reproche qui sera formulé à l'adresse des candidats est que souvent ils se sont contentés d'examiner un mot après l'autre, sans se donner la peine de regrouper les lexèmes où le statut et la fonction de *s* reçoivent la même explication. Il s'agit de trouver un plan et de structurer la réponse.

D'autre part, les questions de morphologie n'appellent pas un développement de phonétique historique. Il s'agit, au contraire, d'établir un système et de voir son évolution dans la diachronie du français.

La liste proposée regroupe des formes verbales : *contés*, *veïs*, des noms : *cans*, *Dieus*, *cors*, *brebis* et un adjectif : *biaus*. Il s'ensuit que *s* final n'aura pas le même statut, ni la même fonction partout. On pourra établir la distinction suivante :

I/ *s* a le statut de morphème grammatical indiquant la personne verbale. C'est le cas dans *veïs* où il signifie la deuxième personne du singulier, par opposition à *-t*, dans *vit*, qui signifie la troisième, *-mes* et *-tes*, dans *veïmes*, *veïstes*, la quatrième et cinquième, *-ent* dans *virent*, la sixième. La première, en ancien français, n'est pas marquée.

Dans *contés*, deuxième personne du pluriel de l'impératif, *s* n'indique pas la personne à lui seul, mais forme un morphème grammatical avec *é* qui précède. C'est donc *-és*, forme picarde de la désinence commune *-ez*, qui signifie la personne, par opposition à *-ons*, morphème de première personne du pluriel, et au morphème \emptyset de deuxième personne du singulier : *conte*.

Résumons : à la deuxième et à la première personne du pluriel, *s* se combine donc avec d'autres lettres pour former morphème, que ce dernier soit tonique et prenne la forme *-és* / *-ez* / *-ons*, ou atone sous la forme *-mes* et *-tes*. En revanche, à la deuxième personne du singulier, *-s* est à lui seul morphème et indique la personne.

II/ Du fait de l'existence d'une déclinaison en ancien français, dans les substantifs masculins et les adjectifs du même genre, *s* final peut signifier à la fois la fonction et le nombre. Il en va ainsi dans *Dieus* et *cans*. Dans les deux cas, *-s* est un morphème grammatical qui s'ajoute à la base *Dieu* et *camp*. Mais dans *Dieus* il signifie la fonction sujet et le nombre singulier, dans *cans* la fonction régime et le nombre pluriel.

L'ajout du morphème *-s* à *camp* modifie la base pour donner naissance à une variante combinatoire, *can-*. La base du nom *Dieu* est la même au cas sujet et au cas régime.

Les choses sont un peu plus complexes dans *biaus*, forme du cas sujet singulier, qui s'oppose à *bel* au cas régime singulier et au cas sujet pluriel. Nous avons affaire, là encore, à une variante combinatoire, *biau-*.

III/ Dans *cors* et *brebis*, *s* final n'a pas le statut de morphème grammatical et ne peut signifier de fonction particulière. Le premier mot est d'ailleurs régime singulier, le second sujet pluriel. Il n'y a cependant point d'ambiguïté. C'est l'emploi de la préposition ou la place du nom qui signifie cette fonction. Si *s* est incapable de remplir ce rôle, c'est parce qu'il est partie intégrante de la base qui a la même forme pour toutes les fonctions, au singulier et au pluriel. Le système du français ne permet pas l'ajout d'un morphème identique à la lettre qui termine la base pour indiquer une fonction ou le nombre.

On saisit peut-être là deux raisons qui ont entraîné ladite « ruine » de la déclinaison. En tant que morphème grammatical, *-s* pouvait signifier deux fonctions totalement opposées, le sujet et le régime. Il indiquait à la fois le singulier et le pluriel. La lettre ne remplissait cependant pas ce rôle dans toute une série de mots, dits « indéclinables », dont la base se terminait elle-même par *s*. La phrase où figurent ces termes n'en est pas pour autant ambiguë. D'autres indices signifient la fonction. Il n'en allait assurément pas de même en latin où la présence d'un morphème grammatical particulier, sous forme de suffixe, est indispensable au sens.

b. Reconstituez les paradigmes auxquels appartient le substantif *oysel* (v. 25) et l'adjectif *bele* (v. 31) et étudiez-en l'évolution jusqu'en français moderne.

I/ Les paradigmes de l'ancien français

Oysel, au vers 25, est au cas régime singulier. Il présente une variante combinatoire au cas sujet singulier et au cas régime pluriel : *oiseaus* ou *oisiaus*. Les formes de ces cas se caractérisent par l'adjonction d'un morphème grammatical *-s* à la base *oysel-*, qui provoque la vocalisation du *l* final de cette dernière et l'apparition d'un son de transition [a]. D'où la variante combinatoire *oiseau-*, ou *oisiau-* avec fermeture du *e* initial en *i*, dans la langue populaire. Cette fermeture est encore attestée, en français moderne, dans *dépiauter* 'enlever la peau' et *fabliau*.

La forme du cas sujet pluriel est identique à celle du cas régime singulier : *oysel*.

Bele, au vers 31, est un adjectif qualificatif substantivé. Les noms féminins en *-e*, comme les adjectifs du même genre et de la même forme, ont la particularité de ne pas se décliner. La

fonction n'est donc pas marquée et l'on trouvera simplement une opposition entre la forme du singulier *bele* et celle du pluriel *beles*, où le morphème grammatical *-s* marque la pluralité.

En tant qu'adjectif, comme nous l'avons indiqué précédemment, le lexème présente une variante combinatoire au masculin : cas sujet singulier et cas régime pluriel *beaus / biaux* ≠ cas régime singulier et cas sujet pluriel : *bel*. L'adjectif féminin oppose simplement le pluriel *beles* au singulier *bele*. On l'analysera en base *bel-* + morphème de féminin *-e*, auquel s'ajoute le morphème de pluriel *-s*. Quant au neutre, il ne se décline pas et présente une seule forme : *bel*.

II/ L'évolution des paradigmes

La déclinaison de l'ancienne langue a disparu et la question est bien de déterminer quelles sont les formes qui ont survécu, dans un nouveau système qui oppose simplement le pluriel au singulier, par la présence d'un morphème grammatical *-s*.

Oiseau ne présente plus la variante combinatoire. Le français moderne distingue simplement entre *oiseau-* ≠ *oiseaux*, le nombre étant marqué par l'adjonction du morphème grammatical *-x*, variante contextuelle de *-s*. Le paradigme du substantif a donc été régularisé sur une seule base *oiseau-*, sans doute par extension de la forme du cas régime pluriel au singulier. L'ancien cas régime singulier *oisel* a disparu. On en garde le souvenir dans quelques dérivés : *oisellerie, oiseleur*.

-x apparaît comme marque du pluriel dans les noms en *-eau*, certains noms en *-ou* (*bijou, caillou*, etc.), et, moyennant variante, dans le type *cheval/chevau-x* ou *vitrail/vitrau-x*, dans les isolés *œil/yeu-x, ciel/cieu-x*. Il peut être considéré comme variante contextuelle de *-s*. Dans les manuscrits médiévaux, *-x* était l'abréviation consacrée pour *-us*, en fin de mot uniquement. On écrivait donc *oiseax, oisix* au cas sujet singulier et au cas régime pluriel. Ultérieurement les digrammes et trigrammes *au, eau, ou* se sont imposés pour transcrire les sons [o] et [u]. La déclinaison a disparu, avec elle la forme du cas sujet singulier ; *-x* a été maintenu pour marquer la pluralité dans les noms en *-eau, -au* et *-ou* dont nous avons parlé.

Pour l'adjectif substantivé féminin *bele*, la situation ne change pas par rapport à l'ancien français. La langue moderne garde l'opposition singulier *bele* ≠ pluriel *beles*.

En revanche, en ce qui concerne l'adjectif *beau*, nous avons conservé les formes de l'ancien français. À l'écrit, on en trouve trois au singulier : *beau / bel / belle*, et deux au pluriel : *beaux* et *belles*. À l'oral, elles se réduisent à deux : [bo] et [bɛl].

La distribution est cependant différente, puisque *bel* apparaît au masculin singulier devant un mot commençant par une voyelle ou un *h* dit « muet » : *un bel arbre, un bel habit, beau* devant un mot commençant par une consonne ou un *h* dit « aspiré » dont nous avons parlé précédemment : *un beau regard, un beau hareng*. Au masculin pluriel, s'est imposée une seule forme, *beaux* : *de beaux arbres, de beaux habits* (avec une liaison obligatoire entre l'adjectif et le nom), *de beaux regards, de beaux harengs*. On remarque que cette distribution évite l'hiatus, dans tous les cas, entre l'épithète et le nom qui suit. Le singulier *beau* résulte d'une régularisation du paradigme, comme c'est le cas pour *oiseau*.

Au féminin, pour l'adjectif, comme pour le substantif, n'existent que deux formes : *belle* et *belles*. On analysera *belle* en base *bel-* + morphème de féminin *-e*, *belles* en en base *bel-* + morphème de féminin *-e*, + morphème de pluriel *-s*. Le redoublement de *l*, dans la base peut être considéré comme diacritique et destiné à signifier la qualité du *e* qui précède. Là encore, l'hiatus n'est jamais possible ; soit l'élision, soit la liaison permet de l'éviter : *une belle âme, de belles âmes*.

Le neutre survit dans l'expression *bel et bien*.

L'évolution du français va généralement dans le sens d'une simplification des paradigmes, ce qu'illustre parfaitement *oiseau*. Il n'en va pas de même de l'adjectif *beau* qui a gardé toutes les formes anciennes. À comparer leur distribution avec celle des adjectifs *fou/fol/folle, vieux/vieil/vieille, nouveau/nouvel/nouvelle*, à celle aussi du démonstratif *ce/cet/cette*, on invoquera assurément la résistance de la langue à l'hiatus pour justifier leur survie. Mais quoi qu'il en soit, l'existence de formes multiples, tout comme l'apparition de *-x* en variante contextuelle, trouve son explication pleine et entière dans la langue médiévale.

4. Syntaxe

Remarques générales

On rappelle la nécessité de construire la réponse à la question de syntaxe, en particulier quand il s'agit d'une question de synthèse comme c'est le cas ici. Une introduction (avec un relevé des occurrences, des définitions et la mise en place des critères de classement), un plan qui établisse un classement, une conclusion, sont attendus. L'introduction ne peut se réduire à un relevé des occurrences.

Les notions utilisées doivent être précises : on ne peut se contenter de parler de « question classique », « question normale »... L'ignorance d'oppositions aussi simples que « interrogation totale/interrogation partielle » ou « interrogation directe/interrogation indirecte » n'est pas acceptable de la part de futurs professeurs de français.

La spécificité du système médiéval et son fonctionnement doivent être mis en évidence. Les cas ambigus peuvent être discutés. Les meilleures copies ont présenté des analyses fines et nuancées témoignant d'une bonne compréhension de la syntaxe médiévale et des enjeux de son évolution.

Étudiez l'interrogation et la réponse dans l'ensemble du passage

Introduction

Q : question

R : réponse

a) Définition

L'interrogation est une modalité du discours. Voir Cl. Buridant, *Grammaire nouvelle de l'ancien français*, Paris, SEDES, 2000, §582 : « L'interrogation, modalité du non thétique, se distingue de l'assertion, qui implique l'adhésion à une valeur de vérité, et de la négation, qui inverse la valeur de vérité explicite ou implicite. L'interrogation fait appel à deux éléments :

–l'évocation d'un univers de croyances ;

- la suspension de l'assertion mise en débat –les interrogatifs pouvant être définis comme des « suspenseurs d'assertion » ou des « modalisateurs »- subordonnée dialectiquement à la réponse sollicitée, qui comble la valeur lacunaire de la question : l'interrogation suppose une ignorance, réelle ou feinte, de la part du locuteur, et marque une tension vers un état de connaissance.

L'interrogation se distingue ainsi de l'exclamation, qui exprime une appréciation affective du locuteur sur le contenu de l'énoncé, et n'attend pas de réponse, mais qui peut utiliser les mêmes struments. »

b) Relevé des cas discutés (10 cas)

Nombreux cas: dialogue théâtral.

Q v. 15-17 : *or me contés /Pour coi cheste canchon cantés / Si volentiers et si souvent ;*

R : v. 21

Q v. 25 *veïs tu nul oisel / Voler par deseure ches cans ? ; oie v. 27*

Q v. 27 *je ne sai pas quans*

Q v. 33-34 *Mais veïs tu par chi devant/ Vers cheste riviere, nule ane ?* R. v. 37-38 *J'en vi ier ...molin*

Q *Ch'est une beste qui recane ?* v. 35

Q v. 38 *Est che chou que vous demandés ?*

Q R v. 40-42 *Di moi : veïs tu nul hairon ? / Herens, sire ? Par me foi, non ; / Je n'en vis un puis quaresme*

Q v. 48 *Quele beste est che seur vo mains ? R ? 49 Ch'est uns faucons.*

Q. v. 48 *Menjüe il pain ? R. v. 49 Non, mais boine char.*

Q. v. 49 *Chele beste ?*

Q v. 52 *Et ou alés vous ? R En riviere.*

c) Catégories permettant l'étude des interrogations

- interrogation partielle ou totale (cf. Buridant, p. 683) : l'interrogation totale porte sur l'ensemble de la proposition mettant en question l'existence ou non d'une personne ou d'une situation, et se caractérise par le fait qu'elle appelle une réponse positive ou négative, *oui* ou *non* en français moderne ; l'interrogation partielle porte sur un élément précis d'une proposition, qu'elle appelle en réponse, évoqué par un strument interrogatif propre, comme *qui*, *comment*...

- interrogation effective/apparente (cf. Buridant, p. 683) : posée rhétoriquement, l'interrogation apparente n'attend véritablement pas de réponse : le locuteur ne pose pas sa question pour se renseigner sur quelque chose mais pour communiquer son propre point de vue à son interlocuteur.

- Interrogation à construction directe ou à construction indirecte : l'interrogation à construction directe pose la question sans verbe régisseur ; l'interrogation à construction indirecte, transposition de phrases interrogatives, fait dépendre de verbes régisseurs, dans une proposition complétive, une question.

- Les réponses dépendent du type d'interrogation. Elles peuvent être absentes, prendre la forme des particules *oui* ou *non*, de proposition(s) complète(s) ou de groupe(s).

d) Plan

Le plan s'articule autour des catégories liées à l'interrogation et des cas représentés dans le texte :

Interrogation indirecte

Interrogation directe

-totale

- partielle

I. Interrogation indirecte

v. 15-17 *or me contés / Pour coi cheste canchon cantés / Si volentiers et si souvent.*

La proposition interrogative indirecte est COD du verbe *contés*. Son verbe *contés* est en place 2, à l'impératif. C'est une interrogation partielle, qui est introduite par *pour coi* qui peut avoir soit une valeur causale, soit une valeur finale en ancien français (qu'il y ait ou non agglutination, contrairement au français moderne où la forme agglutinée *pourquoi* introduit un questionnement sur la cause, et la forme non agglutinée un questionnement sur la finalité). Ce strument (avec base -k- comme la plupart des struments d'interrogation partielle) est une locution qui peut se décomposer en préposition + pronom interrogatif ; il ne sature pas la première place dans la proposition. L'interrogation partielle porte sur un constituant de la phrase (*por coi...*).

Les v. 20-22 (*il i a bien pour coi, / car j'ain Robinet, et il moi,/ Et bien... kiere*) apportent une réponse sur la cause. Le constituant de phrase sur lequel portait l'interrogation (*por coi...*) est repris textuellement, avant d'être développé (*car ...*). L'interlocuteur a fait un choix quant au sémantisme de *pour coi*.

La réponse développée prend la forme d'une proposition introduite par *car*, connecteur de l'articulation du discours, qui introduit un rapport causal explicatif et qui connecte deux propositions déclaratives. La réponse ne reprend pas la question, comme cela est habituel. Sur le plan strictement syntaxique, il n'y a pas de réponse à la question posée. Il n'y a de réponse que sur le plan sémantique.

Remarque : v. 27 *Je ne sai pas quans*.

Il s'agit là d'une formulation que Buridant classe comme locution invariable (§586,3), *quans* venant du latin *quantos* (étant donc un cas régime) et interrogeant sur le nombre ; ce strument présente la base -k-. *quans* est pronom COD de *sai*. Ph. Ménard, dans sa *Syntaxe* (§94) relève cette forme *ne sai quans* et note que *quans* est « beaucoup plus employé au cas régime qu'au cas sujet ». On peut aussi considérer qu'il y a un verbe sous-entendu : *quans vi*. Dans ce cas, il y aurait interrogative indirecte elliptique du verbe.

II. Interrogation directe

A. Interrogation totale

1. Phrases nominales

Herens sire? v. 41

Chele beste ? 50.

Ces groupes sont des phrases nominales et se comprennent par rapport à la situation d'énonciation.

Ils n'ont pas de réponse dans le texte. Valeur de reprise et de relance. Il s'agit d'une scène de théâtre : la réponse peut être remplacée par un geste, un signe, de l'interlocuteur.

2. Phrases verbales

Veïs tu nul oisel... cans ? v. 25-26

Mais veïs tu par chi devant, / Vers cheste riviere, nule ane ? v. 33-34

Est che chou que vous demandés ? v. 38

Veïs tu nul hairon ? v. 40

Menjüe il pain ? v. 49

Le verbe occupe la place 1 (*mais* au v. 33 reste extérieur à la proposition). L'intonation n'est pas nécessairement spécifique (cf. Buridant, § 588). Dans l'édition moderne on note un point d'interrogation (intervention de l'éditeur). Cette interrogation appelle une réponse *oui/non* en français moderne.

On notera la présence de l'indéfini *nul*, attendu en modalité interrogative (contexte non-thématique) v. 34, 40 et 25.

Le sujet est inversé. Pronominal, il pourrait être omis, mais dans ces exemples il est à chaque fois exprimé.

Remarque: *menjüe il ?* en français moderne : *mange-t-il ?* A la troisième personne, entre le verbe à finale vocalique (*mangea-t-il ?*) ou terminé par e muet (*mange-t-il ?*) et le pronom *il* un *t* est apparu à partir du XVe siècle sous l'influence des verbes de groupes 2 et 3 (*finit-il*). Il est logiquement absent dans notre texte.

3. Un cas problématique : vers 35 : Interrogation apparente (ou rhétorique) ou interrogation totale sans inversion marquée par l'intonation ?

Ch'est une beste qui recane ? v. 35.

Question sans réponse exprimée dans le texte, qui présente l'ordre sujet-verbe, sans inversion du sujet. L'interrogation peut être marquée par l'intonation à l'oral. La syntaxe ici est la même que celle d'une affirmation : l'éditeur marque un point d'interrogation et fait le choix d'une interrogative.

L'absence de réponse inscrite dans le texte, étant donné qu'il s'agit de théâtre, autorise à présenter deux hypothèses :

- Interrogation totale sans inversion, marquée par l'intonation, ce qui est peu fréquent en ancien français. On suppose dans ce cas que le locuteur attend une réponse, qui ne vient pas.

- Interrogation apparente. Le locuteur n'attend pas de réponse. Celle-ci est évidente.

4. Les réponses

- pas de réponse à la question du v. 38

- négative : *Non, mais boine char* v. 50 ; *non* v. 41

- positive : *oie* v. 27

- *j'en vi ier trois* v. 36

Dans trois cas les réponses exprimées se présentent sous la forme des adverbess *non* et *oie*.

Non adverbe de négation, prédicatif. *Non* fait phrase. La dénégation se fait ici sans reprise du verbe de la question, sans verbe vicair *faire*, et sans expression du pronom.

Au XIIIe siècle cette expression de *non* seul est encore relativement rare (Buridant, §596,c). *Non* est suivi d'un groupe introduit par *mais* rectificatif au v. 50.

La réponse positive du v. 27 se fait grâce à *oie*, sans reprise du verbe. La forme *oie* est l'agglutination de *o je*, qui associe la particule *o* (tirée du démonstratif latin *hoc*), et le pronom personnel *je*, au CS. *Oie* fonctionne comme mot-phrase On notera que la forme concurrente, la forme figée *oïl* qui va s'imposer sous la forme *oui*, aurait pu être utilisée, mais que le texte ici préfère la forme dépendante de l'allocutaire (formulation conservatrice).

Cas particulier : Les v. 36-37 (*j'en vi ier trois...*), du fait de la reprise du verbe *veoir*, se comprend comme une réponse à la question des vers 33-34 (interrogation totale): le verbe est repris par Marion pour plus de clarté. Cependant c'est une réponse sans particule affirmative, qui correspondrait plutôt à une interrogation partielle portant sur le nombre. Ce type de réponse affirmative sans particule, sans verbe vicair, avec reprise du verbe de la question et introduisant un nouveau complément est en effet rare pour les interrogations totales (elle correspond plutôt à la syntaxe des réponses aux interrogations partielles): cette syntaxe se trouve parfois dans les cas d'interrogation totale, avec *avoir* et *estre*, mais pas avec *veoir*.

B. Interrogation partielle

Quele beste est che seur vos main ? v. 48

Et ou alés vous ? v. 52.

Interrogation partielle portant sur l'attribut *quele beste* (v. 48) dans la locution présentative et sur le lieu v. 52. Les struments sont le pronom interrogatif *ou* et le déterminant *quele*. Le verbe est en deuxième place, le sujet est inversé. L'intonation à l'oral peut être montante et l'éditior présente un ?

La réponse :

v. 49 *Ch'est uns faucons*. Cette réponse reprend le sujet et le verbe, dans l'ordre sujet-verbe, et ajoute l'information demandée, l'attribut, qui est au cas sujet.

v. 53 *En riviere*. La réponse consiste simplement en la mention du complément de lieu sur lequel la question porte, le reste (verbe et sujet) est sous-entendu et peut être restitué. Reprise du constituant de la phrase sur lequel porte la question partielle (*ou ?*).

Conclusion : Le texte est un dialogue théâtral fondé sur un quiproquo : d'où la souplesse de la modalité interrogative, qui dans l'ensemble reflète les usages du XIIIe siècle. On notera que le texte mentionne les sujets postposés pronominaux qui pourraient être omis et en cela a une syntaxe moderne. Il ne présente en revanche pas les formulations du type *cele demoiselle est elle ?...* qui peuvent se trouver à partir du XIIIe siècle et qui se sont imposées en français moderne.

Comparaison avec le français moderne :

- *Nul* est moins systématiquement employé en contexte interrogatif en français moderne. On peut certes dire *avez-vous vu nul homme à lui pareil ?* Mais cette expression est recherchée, littéraire (or ici, même si c'est le chevalier et non Marion qui parle, on est dans le registre courant). L'usage de *nul* en contexte négatif est plus systématique en français moderne.

- *quans* et la locution associée ont disparu, *quant* est remplacé par *combien* déjà usité en ancien français.

- Les réponses affirmatives aux interrogations totales n'autorisent plus de variations morphologiques de la particule (qui ne peut plus prendre que la forme *oui*).

- La place du verbe à l'initiale dans les interrogations totales, qui reste possible en français moderne, a tendance à être remplacée par des formulations en « est-ce que » qui permettent de retrouver l'ordre verbe-sujet. Cette formulation, présente au XVe siècle, se généralise au XVIe et au XVIIe s.

5. Lexique

La question proposait aux candidats d'expliquer l'histoire de deux substantifs qui ont donné lieu à des évolutions de sens importantes dans l'histoire du français : *sire* et *char/chair*. L'un comme l'autre, très représentés dans le corpus, présentait en outre des effets de contextualisation intéressants dans l'extrait proposé. (2 points par mot)

Sire

Origine

Sire est en ancien français le cas sujet d'un substantif à deux bases, *sire/seigneur*, issu du comparatif latin de l'adjectif *senex*, qui signifie « âgé ».

En latin classique, l'emploi de l'adjectif fait l'objet d'un élargissement de sens : lorsqu'il confronte deux individus ou groupes d'individus, il dénote souvent moins l'âge que le respect et repose sur la notion de supériorité, dans le cadre d'une évaluation relationnelle.

En latin médiéval, le *senior* est utilisé substantivé dans le vocabulaire politique, pour faire référence aux grands propriétaires terriens de la société féodale ; dans la langue religieuse, il renvoie au Christ.

En ancien français

Le mot est très important dans la langue du Moyen Âge et dans la société médiévale. La notion qui domine dans tous ses emplois est celle de supériorité, d'un rapport de dominant à

dominé, dont les effets de sens varient en fonction de son contexte d'emploi, que le candidat pouvait ici détaillé en quatre points, en fonction des domaines d'emploi :

1. Acceptation féodale : le seigneur est le représentant du pouvoir et de l'autorité laïcs dans la société féodale : il est détenteur de terres qu'il administre, et exerce son autorité sur l'ensemble des vassaux dont il est le suzerain, au sein d'une organisation de type pyramidal. La relation du seigneur à son vassal est une relation de réciprocité dans le système féodal : par l'*hommage*, le vassal se reconnaît l'*homme* de son seigneur, auquel il doit l'aide et le conseil (*auxilium* et *consilium*) ; en échange de sa fidélité, le seigneur lui assure sa protection et sa subsistance (il peut lui octroyer un fief, qui lui donne le statut de *seigneur*)

2. Par déplacement analogique, dans la langue religieuse : dans la langue chrétienne, dont les représentations sont calquées sur le modèle féodal, *sire* tient lieu de traduction pour *dominus*

3. De la structure féodale à la structure familiale : *sire/seigneur* peut désigner le « maître », le « mari », dans l'espace familial.

4. Par extension :

- a. « seigneur », « maître » (par rapport aux humains ou aux animaux).
- b. **En apostrophe**, le substantif est utilisé comme terme d'adresse pour marquer le respect par le locuteur de son interlocuteur. En ce sens, il est l'équivalent masculin de « *dame* »

Les candidats étaient invités à commenter le sens contextuel des occurrences de *sire* dans le fragment proposé, pour rendre compte à la fois des emplois du substantif en apostrophe, particulièrement nombreux dans un texte dramatique, et de l'emploi spécifique du mot dans le dialogue proposé, au début du *Jeu*. Deux commentaires pouvaient donner lieu à des développements :

- Les deux personnages se rencontrent dans cette scène pour la première fois. Le chevalier engage la conversation avec Marion, qui s'efforce poliment de répondre à toutes ses questions. En apostrophe, « *sire* », parfois renforcé par l'épithète « *biaus* » (v. 20), accompagne presque toutes les réponses, mettant en valeur la situation d'interlocution propre au jeu dramatique. Dans la pièce comme dans l'ensemble du corpus théâtral, « *sire* » en apostrophe est récurrent comme terme d'adresse, quel que soit le statut social des interlocuteurs.
- Mais dans le passage, le dialogue s'inscrit aussi dans un cadre formalisé, emprunté à la pastourelle (v. 14, 20, 27, 41, 47) : il confronte un chevalier et une bergère, d'emblée figurés dans une position sociale stéréotypée, sur laquelle joue Adam de la Halle en envisageant, dans l'extrait, ses conséquences linguistiques (les deux personnages appartiennent à deux univers de référence différents) : l'apostrophe récurrente rend insistante la position de supériorité du chevalier sur la bergère, position qui fera l'objet d'un renversement dans la suite du *jeu*.
- Dans l'épisode du jeu « Rois et reines », notamment, auquel se livrent les paysans de *Robin et Marion*, c'est ce travestissement des identités qui réactive la dénotation hiérarchique de « *sire/seigneur* » pour faire référence au roi, « *primus inter pares* » au sommet de la hiérarchie féodale.

- Les paradigmes morphologique et sémantique du substantif étaient très simples et demandaient peu de développements :

- Paradigme morphologique :

Il s'agit dans tous les cas de termes relevant de la société féodale et du système politique qui en découle :

-*Seigneurie* : (sens abstrait) « autorité du seigneur ».

-*Seigneurial* (adjectif dérivant de *seigneur*)

-*Seigneurie* (« droit du seigneur »)

- Paradigme sémantique :

1. suzerain

2. pour les saints : *preudom, saint*

3. *espous, mari, ber/baron*

4. *maistre*

Evolution du mot

Avec la disparition de la déclinaison, chaque forme fait l'objet d'une évolution sémantique distincte, caractérisée par des restrictions de sens. En parallèle, se développent les emplois de *sieur* et de son dérivé *monsieur*.

-*Sire* fait l'objet d'une **restriction de sens** : au sg, il n'est quasiment plus utilisé que pour Dieu ou, en apostrophe, pour le roi.

Senti comme archaïque à l'époque classique, le sens féodal ne subsiste plus que dans l'expression dépréciative « *triste sire* », qui désigne métaphoriquement un individu au comportement peu recommandable.

-*Seigneur* :

- Le terme garde son sens ancien dans la langue religieuse et désigne Dieu ou le Christ.

- dans la langue politique, le substantif suit les évolutions du système d'Ancien Régime, qui, de féodal, devient centralisé autour de la figure monarchique : jusqu'à la fin de l'Ancien Régime, le seigneur est un gentilhomme, ou un personnage de haut rang.

Monseigneur, au XVIIe siècle, désigne le fils aîné du roi, à savoir le Dauphin, et, par extension, s'applique aux hauts dignitaires du royaume (princes, ducs, archevêques, maréchaux). On le conserve aujourd'hui pour les évêques.

- Aujourd'hui, *seigneur* garde essentiellement sa valeur historique (équivalent du suzerain dans le couple seigneur/vassal), ou sa valeur religieuse. Par métaphore, il peut désigner un personnage puissant (comme dans l'expression « *seigneur de la guerre* »).

-*Sieur* (qui est la forme réduite de *seigneur*) : au XVIIe siècle, prend une valeur honorifique, avant d'être employé dans le discours juridique (le *sieur* untel) ou dans un sens dépréciatif.

-*Monsieur* (né de la soudure du possessif *mon* sur *sieur*, d'après le modèle de *seigneur monseigneur*, reste très vivant) : il désigne au XVIe siècle le « maître de maison » (celui qui a l'autorité sur les domestiques), puis, au XVIIe siècle, devient le titre de frère du roi ou de l'évêque d'une ville ; à cette époque, on l'utilise aussi de plus en plus souvent comme terme d'adresse pour un supérieur hiérarchique. Par la suite, il se généralise encore et on l'emploie aujourd'hui indifféremment pour s'adresser à toute personne de sexe masculin (mais l'ancien trait sémantique subsiste encore : les expressions « c'est un monsieur », c'est un grand monsieur » marquent respectivement le statut social et l'admiration) .

Char/chair < caro/carnis

Origine

Le substantif latin *caro*, *carnis*, admet dès l'époque classique **un sens propre et un sens figuré** :

- au sens propre, *caro* renvoie à la chair des animaux, au muscle, c'est-à-dire au sens moderne de « viande ». Il peut également renvoyer à la chair d'un fruit, à sa pulpe.
- au sens figuré, dans la langue philosophique, la chair désigne le corps humain, par opposition à l'esprit, chez Sénèque par exemple. Cette opposition se charge de nouvelles connotations en latin chrétien : *caro* renvoie à la nature humaine en tant qu'elle est incarnée, et par extension au monde d'ici-bas. Les connotations n'en sont pas systématiquement négatives (*caro* peut par métonymie désigner le Dieu incarné dans le christianisme => Cette polarité organise le sémantisme de *chair* en français.

En ancien français

- 1) dans le vocabulaire renvoyant à l'alimentation (*viande*, *vitaille*, en ancien français), **char** désigne d'abord **la chair comestible des animaux**, notamment des animaux à sang chaud, interdits par l'Eglise en certaines occasions : « char » s'oppose alors à « poisson ».
- 2) contrairement à l'hyperonyme « viande », **chair peut désigner métonymiquement l'être humain** :
 - a. **acception physique** : *char* renvoie **au corps humain**. On voit apparaître des expressions comme « *homme de char* » pour désigner un être humain vivant. Dès le 12^e siècle, par spécialisation, *char* peut renvoyer à la couleur de la peau, au « teint ».
 - b. **acception figurée** : *char* fait référence à des **liens de consanguinité**, sous l'influence de l'expression « *char de ma char* », qui est un écho de la *Genèse* et exprime un lien de parenté.
- 3) dans la continuité du latin ecclésiastique, *char* s'oppose à *esprit* ou à *âme*, comme ce qui est terrestre et corruptible par opposition à l'âme éternelle. Dans cette opposition, le substantif prend des connotations dévalorisantes renvoyant à la condition terrestre de l'homme. La chair est notamment associée au péché de luxure. Ces connotations apparaissent particulièrement dans le paradigme morphologique de *char*, en particulier.

Sens contextuel :

- *char* sert à désigner le régime alimentaire du faucon, attribut animal du chevalier qui part à la chasse, et dont Marion ignore les habitudes : la « *char* » renvoie à toute viande animale comestible - l'oiseau de proie est carnivore.
- dans la réponse du chevalier, le substantif, **qualifié par l'épithète « boine »**, est chargé d'une connotation positive qui reflète le point de vue subjectif du locuteur : **dans l'univers de référence du chevalier, la « char » est aussi l'alimentation privilégiée, par opposition au « pain »**, base de l'alimentation paysanne, spontanément suggéré par Marion.

Paradigmes :

- Paradigme- morphologique :

charnu, décharné, charnel, acharnement, s'acharner, charnage, carnaval

- Paradigme sémantique :

1. viande, vitaille
2. corps, teint ; lignage, parage , sang
3. corps, luxure

Evolution du mot :

chair succède à *char*, en moyen français (hésitation de la prononciation de *ar/er-* devant consonne)

1. La collision phonétique *chair/chère* (< *cara*) a contribué à faire disparaître le sens 1/ au profit de « *viande* », sauf dans des expressions comme « chair à pâté », « chair à saucisse », la chair du poisson

Les deux autres sens sont très vivants :

2. *chair* s'est donc spécialisé pour ne renvoyer qu'à la chair de l'homme (cf « de chair et d'os », « chair humaine », « être bien en chair »), et prend diverses connotations selon les emplois :

- la chair renvoie à la surface du corps, envisagé comme un volume, notamment au pl., *les chairs*

- dans la langue picturale, notamment, « *chair* » désigne les parties du corps humain représentées nues.

- par analogie, « chair » renvoie à une couleur

3. *Chair* s'oppose toujours à esprit dans un contexte religieux ou philosophique. Il renvoie notamment à l'amour physique et à l'instinct sexuel (« la chair est faible », « la chair est triste », « péché de chair », « acte de chair »)

Les composés et dérives modernes sont très nombreux, construits sur la base latine ou sur la base moderne du substantif : *incarnation*, *s'incarner*, *carnation*, *carnivore*, *carné*, *desincarner*, *carnaval* etc.

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

Rapport présenté par Morgane MARZIN, Valérie RABY et Dan SAVATOVSKY¹

Les trois domaines de savoir visés par cette épreuve – la lexicologie, la morphosyntaxe et la stylistique – requièrent une préparation solide et rigoureuse qui permette un réinvestissement rapide le jour du concours. Pour réussir, il faut avant toute chose maîtriser les méthodes de la description linguistique et connaître la terminologie grammaticale courante ; à cet égard, la fréquentation assidue des grammaires de référence se révèle indispensable. Ces grammaires doivent figurer parmi les ouvrages de base d'une bonne préparation. Nous en avons sélectionné quatre dans la bibliographie générale assortie à ce rapport, sans compter les ouvrages portant plus spécialement sur la lexicologie. De tels choix ne signifient pas que le jury pratiquerait on ne sait quelle exclusive en matière de théories linguistiques. Les titres que nous avons retenus sont simplement ceux qui reviennent le plus souvent dans les bibliographies conseillées au sein des préparations universitaires. S'agissant des attentes du jury en matière d'organisation des exercices (méthode de travail, plan, élaboration d'une problématique, etc.), les candidats peuvent s'inspirer – pour ce qui est de l'exercice stylistique notamment – des modèles d'épreuve proposés dans les nombreux manuels actuellement disponibles. C'est pourquoi nous donnons aussi une sélection de ces manuels dans la partie *stylistique* de la bibliographie. Enfin – c'est plus inhabituel – nous avons réservé une rubrique à quelques uns des travaux consacrés à Saint-Simon, l'auteur dont il fallait étudier une page. Les études saint-simoniennes sont très nombreuses : à côté des travaux cités dans le rapport lui-même, nous n'avons retenu que quelques références classiques. Une façon d'inciter les futurs candidats à ne pas se contenter des manuels et des grammaires, à se frotter à des travaux de recherche – fussent-ils déjà anciens, pour certains – dans la perspective d'un CAPES qui, on le sait, est amené à évoluer sous peu dans sa forme et dans ses exigences.

1. LEXICOLOGIE (2 points)

Préambule méthodologique

Rappelons d'abord la nécessité de la composition de la réponse en lexicologie. L'étude de chacun des mots devra ainsi ménager trois étapes :

- Le candidat doit s'attacher d'abord à l'analyse de la formation du mot. L'origine des deux mots à étudier cette année ne faisait pas difficulté et pouvait être correctement élucidée, même si ce n'est pas ce qu'on attend d'abord de l'exercice de lexicologie. L'explicitation des procès morpholexicologiques est en revanche clairement attendue. Il faut ainsi classer le mot à étudier, soit parmi les mots « héréditaires », issus du latin (le fonds primitif), soit parmi les mots empruntés à d'autres langues (y compris les emprunts tardifs au latin), soit enfin parmi les mots fabriqués en français ancien ou

¹ Tous nos remerciements vont à Jean-Marie Fournier, Stéphane Macé et Chantal Wionet pour leurs conseils et leurs remarques.

moderne à partir des deux catégories précitées (formation indigène). Dans ce dernier cas, on attend des candidats la reconnaissance des processus de formation – ceux-ci résultant soit de la recatégorisation (transfert catégoriel, translation, conversion ou dérivation impropre ou implicite), soit de la combinaison de mots préexistants (par composition), soit de l'addition d'éléments non autonomes, les affixes (par dérivation). Il arrive que l'identification des affixes fasse problème. Ainsi, parmi les erreurs commises cette année à propos de *redoublement*, les correcteurs ont déploré la confusion fréquente du suffixe *-ement* [du latin *-amentum*] – dont la vitalité se mesure au nombre considérable de noms exprimant l'action ou son résultat, issus de verbes de toutes conjugaisons – avec le suffixe *-ment* [du latin *mente*, ablatif du nom *mens*, « esprit »].

Pour l'analyse sémantique, on procède en deux temps :

- En premier lieu, l'analyse du sens en langue porte sur le sens originel du mot et ses variations sémantiques. La mention de la famille de mots à laquelle il appartient et celle de son champ dérivationnel ne sont pas exigibles ; mais le jury n'a pas sanctionné les copies qui les ont évoquées.
- Parce que l'épreuve de lexicologie vise à une plus fine intelligence du texte, l'élucidation du sens en discours explore les sens en micro- et en macrocontexte. On invite les candidats à évoquer les faits de dénotation et de connotation et, le cas échéant, de polysémie, à penser la place du mot, à envisager ses nombre et genre, à relever les occurrences du même mot ou d'un autre mot du même champ dérivationnel ou notionnel. Une analyse syntaxique se révèle souvent nécessaire pour l'élucidation du sens en contexte étroit. C'était le cas cette année, s'agissant surtout de *politiques*.

Les occurrences présentaient deux origines morphologiques différentes – un mot héréditaire (*redoublement*), un mot emprunté (*politiques*) – et supposaient deux traitements sémantiques distincts. Si l'acceptation de *redoublement* ne faisait guère difficulté, celle de *politiques* exigeait des remarques plus développées, portant notamment sur la polysémie que ce mot présentait en contexte. L'épreuve ne prévoyant pas d'approche diachronique, les correcteurs n'ont pas sanctionné une telle approche, à condition qu'elle soit correctement informée. C'est pourquoi le corrigé propose quelques pistes en la matière.

1.1. *Politiques* (ligne 9)

Les plus forts de ceux-là, ou les plus politiques, les yeux fichés à terre, et reclus en des coins, méditaient profondément aux suites d'un événement si peu attendu...

Adjectif qualificatif épïcène masculin pluriel, au superlatif relatif (on a accepté : syntagme ou groupe adjectival adv. + adj.). En discours, l'adjectif est en emploi substantif, sujet coordonné de « méditaient », déterminé par l'article défini *les* et déterminé elliptiquement par le même complément du superlatif « de ceux-là » que « les plus forts », introduit par la préposition *de* à valeur partitive (Riegel, Pellat, Rioul, 1994, p. 336).

On a trouvé dans certaines copies une analyse en termes d'« adjectif substantivé » – notion s'il en est problématique. Certes la *Grammaire méthodique du français*, grammaire de référence, l'utilise sans précaution (*ibid.*, p. 356) et suggère, dans une remarque, que les adjectifs « ne sont qu'exceptionnellement précédés d'un déterminant et dans des conditions

particulières qui impliquent l'ellipse d'un nom ou leur transfert dans la catégorie du nom » (*ibid.*, p. 168). Aussi a-t-on veillé à la cohérence du propos général tenu par le candidat : en tant que catégorie mineure, la classe des adjectifs « ne peut être par elle-même ni sujet ni prédicat » (Le Goffic, 1993, p. 20). On attendait à propos de l'adjectif *politiques* (même s'il conserve sa faculté d'être gradable) que soit clairement indiqué son *transfert* catégoriel (on a aussi accepté *conversion* ou *dérivation impropre*, ou *dérivation non affixale*).

Formation du mot, morphologie

Mot complexe non construit, l'adjectif *politique* est attesté chez Oresme, en 1365¹. Il s'agit d'un emprunt au latin *politicus*, *-a*, *-um* (« relatif au gouvernement des hommes »), du grec πολίτης (« cité ») et πολιτικός (« de citoyen, qui concerne les citoyens, populaire, qui concerne l'État, public »)². Par dérivation impropre, *politique* peut désigner un art, un domaine d'expertise, une discipline (*la politique* : la science politique, la plus noble de toutes les occupations humaines selon Aristote, au début de l'*Ethique à Nicomaque*) ou des agents : *un politique*, pour un homme politique. Certains candidats l'ont analysé comme un mot construit : le suffixe *-ique* [du latin *-icus*] est en effet très productif aujourd'hui pour former des adjectifs, notamment dans la terminologie scientifique et technique.

Remarques sémantiques

En tant qu'adjectif qualificatif, *politique* subit une évolution sémantique qui conduit à une acception positive : « bien versé au fait de la police administration » » (1570, *Dictionnaire historique*) ou « habile dans les affaires publiques », ou « qui a la faveur des concitoyens, populaire ». Il caractérise par extension de sens celui qui « sait l'art de gouverner ou qui en juge suivant les lumières acquises » (*Dictionnaire universel* de Furetière, 1690). Dans une acception plus marquée, *politique* se dit aussi « d'un homme adroit et fin, qui sçait arriver à son but, & s'accommoder au temps » (*ibid.*). Le mot fait alors l'objet d'un gauchissement péjoratif au XVII^e siècle (« qui s'accommoder à toutes les situations, adroit »), puis d'une spécialisation-restriction d'emploi.

Sens en contexte, en discours

L'occurrence offrait un cas de polysémie. L'observation moraliste de Saint-Simon participe en effet d'une caractérisation double : elle signale une attention aux manœuvres de la Cour, aux cabales fomentées et donc aux gestes trahissant une conduite non affichée. Ainsi, en microcontexte, *politiques* recouvre l'emploi défini par le *Trésor de la langue française* : « qui fait preuve d'habileté, qui est avisé dans ses rapports avec autrui, en vue d'atteindre un certain but ». Mais on admettra aussi le recours à une autre acception donnée par ce dictionnaire : « tourné vers les affaires de l'État et leur conduite ». Le mot procède de plus de l'établissement d'une hiérarchie comparative assortie d'une marque du haut degré par le superlatif.

En macrocontexte, l'usage de l'adjectif relève d'un parallélisme de construction, l. 4-5 et l. 8-9 : le mémorialiste associe deux adjectifs en emploi substantif pour désigner, après correction, une partie de la « foule des courtisans ». De plus l'anaphore *les plus politiques* dans une progression à thème dérivé, avec une restriction de champ, reprend « les affligés, de cabale frappée ». Le mot s'inscrit ainsi dans un réseau où *les plus politiques* de la *cabale*

¹ *Dictionnaire historique de la langue française*, Dictionnaire Le Robert, 1992¹, 1995², p. 1570.

² Il est donc homonyme du substantif féminin (1265, *Dictionnaire historique...*, 1570), emprunt par l'intermédiaire d'une forme du latin tardif *politice*, au grec πολιτική, « science des affaires de l'État, affaires de l'État », substantivation de l'adj. Πολιτικός.

frappée, assimilés aux *plus forts* de la même cabale et reconnaissables à leur contenance (*les yeux fichés à terre, et reclus en des coins, méditaient...*), se distinguent à la fois de ceux qui *pleuraient amèrement* (ils font partie comme eux des *vraiment affligés*) et de ceux qui *regardaient* cet événement comme favorable, qui appartiennent à la cabale adverse.

1.2. Redoublement (1. 17)

.. *les questions, et le redoublement du désespoir des affligés, et l'importunité pour les autres.*

Formation du mot, morphologie

Redoublement est issu d'une dérivation suffixale, avec ajout successif des deux affixes (et non d'une dérivation parasynthétique), dérivé propre du radical verbal issu de *double* (latin *duplus*). Déverbal de *redoubler* (latin de basse époque *duplare*) : [[(re-)_{préf.} [doubl(e)-]_{b.v.} (-ment)_{suf}]_{subst.m.}

La première dérivation est endocentrique [re-+ [doubler]_v]_v, avec un verbe construit à partir d'un autre verbe ; la préfixation apporte notamment au procès initial une valeur aspectuelle d'itération. La seconde dérivation, quant à elle, est exocentrique puisqu'elle opère un transfert catégoriel vers la classe des substantifs : [redoubl(e)]_{bv}+ment]_{subst}. La suffixation permet ainsi d'obtenir un nom à partir d'une base verbale, selon un processus de nominalisation, au moyen du suffixe *-(e)ment*, du latin classique *-amentum*.

Remarques sémantiques

Le sens en langue du dérivé *redoublement* (XIV^e siècle, repris en 1539) exprime « l'action de rendre double » et au XIX^e siècle – spécialement en linguistique – une syllabe, un mot (1869), avec des emplois spéciaux en escrime (1607) et en rugby (1905)... Le sens « suivre une classe une seconde fois » est attesté tardivement pour remplacer *doubler*, vieilli en cette acception ; le participe passé *redoublé*, adjectivé dès l'ancien français, entre en sens intensif dans l'expression « à coups redoublés ». On attendait des candidats qu'ils aient choisi une illustration opportune : certains exemples, comme ceux de la poussette double ou du redoublement d'une classe, étaient peu pertinents pour élucider le sens de l'occurrence.

Sens en contexte, en discours

Contexte syntaxique : ce nom masculin singulier, tête du groupe nominal « le redoublement du désespoir des affligés » est un des thèmes-pivots coordonnés d'une phrase averbale.

En microcontexte, le complément déterminatif « du désespoir des affligés » suggère donc la répétition intensive de la déploration, à quoi fait écho en macrocontexte « la fréquence de leur répétition » ou « répondue par une douleur voisine », ainsi que le recours à la valeur aspectuelle itérative des imparfaits « tiraient » et « plaignaient ». La polysyndète marque soit l'idée d'un renouvellement de l'expression de la plainte, d'une accentuation de la plainte et, de manière péjorative, peut-être les deux, soit la surenchère d'une comédie de l'affliction. La macrofigure de l'amplification coexiste avec de discrètes oppositions : le dernier membre de la polysyndète « et l'importunité pour les autres » suggère lui aussi l'association de tous ces comportements hypocrites ou malséants. Modalisation discrète, s'effaçant presque, puisque l'on peut évoquer le lexique du haut degré de la peine au regard des superlatifs « tant de », « si peu attendu »...

2. GRAMMAIRE (8 points)

2.1. Les adjectifs qualificatifs de la l. 18 (« *Ceux qui déjà...* ») à la fin du texte (6 points)

Deux rappels préliminaires :

* L'étude synthétique de grammaire doit être structurée comme suit :

- l'introduction définit la catégorie ou la notion proposée à l'étude, soulève les éventuels problèmes posés par cette définition ou la catégorisation des unités de langue visées, présente un plan d'étude qui tient compte de cette problématisation et de la singularité du corpus des occurrences présentées par le texte ;
- l'étude des occurrences est organisée selon un plan explicite, qui met en évidence une classification fine. Le simple étiquetage des occurrences est insuffisant : chacune d'entre elles doit faire l'objet d'une analyse. Il est recommandé cependant, surtout quand le corpus est étendu, de traiter conjointement les occurrences dont les propriétés morphosyntaxiques sont similaires, et de consacrer des développements plus soutenus aux formes plus singulières. Le relevé préliminaire des occurrences est inutile.

* Cette partie de l'épreuve est intitulée « grammaire » (parfois « morphosyntaxe ») : cela signifie que l'étude concerne prioritairement les formes et leurs emplois dans la structure de la phrase. Le sens entre en ligne de compte, mais pas au premier chef ni surtout à l'exclusion de l'analyse formelle. Ainsi l'étude des adjectifs ne peut être limitée à l'opposition *classifiants / non classifiants* ou *objectifs / subjectifs*, d'autant que la catégorisation de certaines occurrences était discutable sous ce rapport.

La question proposée cette année était tout à fait classique. Quand une partie du discours est soumise à l'étude, il faut commencer par la distinguer des autres parties du discours, en indiquant ses particularités morphologiques, syntaxiques, sémantiques. L'intitulé « adjectif qualificatif » excluait donc le traitement des adjectifs relationnels, des adjectifs numéraux et apparentés, et des adjectifs indéfinis (l'extrait ne comportait pas d'occurrence des deux premières catégories, mais le cas de « certains », l. 23, devait être discuté).

L'adjectif se prête bien entendu à l'analyse morphologique, et l'on pouvait considérer pour l'étude des occurrences le marquage du genre et du nombre, à l'écrit et à l'oral. L'analyse des fonctions syntaxiques de l'adjectif était indispensable, et de trop nombreuses copies ont témoigné d'une méconnaissance de la différence entre adjectif détaché (ou apposé) et attribut, épithète liée et attribut de l'objet.

La place de l'adjectif qualificatif épithète a parfois été retenue comme critère de classement. Cependant, notre corpus ne présentant pas d'occurrences remarquables sous ce rapport (pas de cas d'antéposition marquée), il fallait n'user de ce critère que localement.

Le corrigé proposé – nécessairement plus développé que ce que l'on est en droit d'attendre des candidats – privilégie donc l'analyse syntaxique en adoptant un plan en deux parties : délimitation du corpus ; analyse des occurrences (classement syntaxique assorti de descriptions morphologiques). D'autres plans d'étude étaient bien entendu recevables, et la progression morphologie / syntaxe / expression des degrés de l'adjectif était tout aussi pertinente.

Introduction

L'adjectif est une partie du discours tardivement différenciée du nom (les grammairiens de l'âge classique distinguaient encore, parmi les noms, les *noms adjectifs* des *noms substantifs*) et longtemps définie par contraste avec celui-ci : le nom nomme la substance, quand l'adjectif nomme la qualité. En effet, l'adjectif n'a pas d'autonomie référentielle, il est toujours incident à un support de type nominal. Exprimant une « qualité » (soit une propriété, intrinsèque ou accidentelle), l'adjectif qualificatif peut admettre des variations de degré (de comparaison ou d'intensité). Cette propriété, alliée à la possibilité d'occuper la fonction attribut, distingue l'adjectif qualificatif de l'adjectif relationnel et de l'adjectif indéfini qui ne sont ni gradables, ni déplaçables.

Syntaxiquement, l'adjectif qualificatif n'est pas un constituant de premier ordre. Il est toujours lié à un élément nominal, selon trois modalités possibles correspondant aux « fonctions de l'adjectif » :

- épithète liée : l'adjectif est une expansion du nom auquel il est joint (directement ou non) ;
- apposition (ou épithète détachée) : l'adjectif constitue une prédication seconde portant sur un groupe nominal support dont il est détaché (dans la phrase graphique, le détachement est marqué par la virgule) ;
- attribut : l'adjectif prédique une caractérisation du sujet ou de l'objet par l'intermédiaire d'un verbe dit *attributif* (cependant, mais hors corpus, notre extrait présentait quelques occurrences de phrases attributives averbales).

L'adjectif peut lui-même être le centre d'un groupe syntaxique, s'il est accompagné de marqueurs d'intensité ou de degré, ou s'il régit des compléments.

L'adjectif admet la flexion nominale (variation en nombre ; variation en genre, à l'exception des épïcènes), sauf s'il résulte de la conversion d'un nom ou d'un adverbe. De nombreux adjectifs sont issus de participes : le participe présent marque son transfert dans la catégorie des adjectifs (adjectif dit « verbal ») par la flexion, parfois par la graphie ; le cas des participes passés est souvent plus délicat, et la distinction entre l'emploi verbal et l'emploi adjectival de ces formes s'établit en contexte.

1. Délimitation du corpus : occurrences discutables ou à exclure

a) adjectif en locution verbale

« avaient *beau* pousser la gravité » (l. 18) : *avoir beau* (+ inf.) est un semi-auxiliaire lexicalisé, la locution concessive est figée et *beau* n'a plus les propriétés d'un adjectif.

b) adjectifs en emploi nominal :

« un *vif* » (l. 26), « une sorte d'*étincelant* » (l. 27) : les deux adjectifs (*vif*, de forme simple ; *étincelant*, adjectif dit « verbal ») sont employés comme des noms, précédés de l'article indéfini et du déterminant complexe *une sorte de*. On notera que ces emplois, qui construisent des équivalents de noms de propriétés, ne sont pas lexicalisés.

c) adjectif dit « indéfini » :

« un *certain* soin de s'éviter les uns les autres » (l. 23) : *certain* antéposé ne dénote pas une qualité (il ne peut être coordonné à un adjectif qualificatif, ni occuper la fonction attribut), mais souligne la singularité du comportement des courtisans.

d) participe passé en emploi verbal ou adjectival ?

« les plus *touchés* » (l. 21) : s'agit-il d'un participe passé passif ? En l'absence de complément de type agentif, il est difficile d'évaluer le degré de liaison avec le procès verbal, et le participe passé peut s'interpréter comme l'expression d'un état résultant. Cette interprétation est ici favorisée par l'inscription de *touchés* dans une structure de superlatif relatif.

* « *assis* » (l.23), dont l'emploi est clairement adjectival, sera traité plus bas.

2. Syntaxe et morphologie des adjectifs qualificatifs du corpus

a) attribut

- du sujet :

« Ceux-ci se tenaient aussi *tenaces* en place que les plus touchés » (l. 20) : *tenaces* est un adjectif épïcène de forme simple, au comparatif d'égalité (*aussi* + complément du comparatif, exprimant l'étalon de la comparaison). La construction du verbe pronominal autonome *se tenir* est ici susceptible de deux interprétations : construction double (le verbe régit le complément locatif *en place* et l'attribut *aussi tenaces que les plus touchés*) ou simple, si on analyse *en place* comme un complément de *tenaces*.

- de l'objet :

« Ceux qui déjà regardaient cet événement comme *favorable* » (l. 17) : l'adjectif épïcène *favorable*, formé par suffixation, est attribut indirect de l'objet *cet événement* (pronominalisation possible de l'adjectif : « ceux qui déjà le regardaient comme favorable »)

b) épithète liée

L'adjectif (ou le groupe adjectival), est généralement supprimable. Dans ce corpus, la place des épithètes est toujours, sinon contrainte, du moins non marquée.

- antéposition :

« de *bons* yeux » (l. 19) : l'antéposition et le contexte sélectionnent, pour cet adjectif de forme simple, le sème d' /efficacité/ contre celui de /bonté/. Le dét. indéfini pluriel prend la forme *de* (et non *des*) quand l'adjectif antéposé au nom est à initiale consonantique.

- postposition :

« un voile *clair* » (l. 19) : adjectif de forme simple, la postposition est régulière pour un adjectif de caractérisation objective.

« les accidents *momentanés* » (l. 25) : l'adjectif, bien qu'hérité du latin *momentaneus*, est encore perçu comme dénominal ; sa postposition est régulière.

« maintien *chagrin* et *austère* » (l. 18) : les deux adjectifs sont simples, le second épïcène. La postposition est favorisée par la coordination.

« des gens peu *assis* ou mal *debout* » (l. 23) : *assis* est un participe passé en emploi adjectival, modifié par l'adverbe d'intensité faible *peu*. On peut noter que la qualité d'*assis* se prête ordinairement mal à la gradation de son intensité. *Assis* est donc recatégorisé contextuellement en adjectif gradable.

Debout est un adjectif invariable, modifié par l'adverbe *mal*. De même que pour *peu assis*, l'adverbe fait de *debout* une qualité sujette à évaluation : *mal* marque la réalisation incomplète de la qualité dénotée par *debout*. La postposition des adjectifs est contrainte à la fois par la conversion et par la coordination.

c) épithète indirecte

« un je ne sais quoi de plus *libre* en toute la personne » (l. 25)

L'adjectif *libre* est simple, épïcène, au comparatif de supériorité sans complément. Il est ici épithète indirecte de la locution phrastique substantivée *un je ne sais quoi*, équivalente à un pronom indéfini (*quelque chose de...*).

2.2. Faites toutes les remarques nécessaires sur : « Parmi ces diverses sortes d'affligés, point ou peu de propos, de conversation nulle », lignes 11-12 (2 points)

Le segment retenu cette année a visiblement surpris et déconcerté. On rappellera que l'exercice vise à permettre aux candidats de manifester leur capacité à identifier et interroger des faits morphosyntaxiques présentant une certaine complexité d'analyse. On attendait donc d'abord la mise en évidence des problèmes d'analyse et – si possible – leur résolution.

- description d'ensemble :

Le segment à étudier est le début d'une longue série de phrases averbales (ou « nominales », ou « sans verbe ») juxtaposées, série introduite par le groupe prépositionnel *parmi ces diverses sortes d'affligés*. Les deux phrases averbales *point ou peu de propos* et *de conversation nulle* correspondent à des prédications d'existence (« phrases nominales existentielles », selon la terminologie de Le Goffic, 1993). De telles phrases sont fréquemment précédées d'un élément indiquant l'ancrage situationnel du prédicat ; ici *parmi ces diverses sortes d'affligés* définit le domaine de validation des prédicats assertifs suivants. On pouvait dans une certaine mesure analyser ce groupe prépositionnel comme un complément circonstanciel.

- *point ou peu de propos* :

Phrase existentielle négative : le nom *propos* est précédé de deux déterminants indéfinis quantifieurs coordonnés (marquant la quantité nulle et la quantité faible), formés par l'association d'un adverbe et de l'élément *de*.

- *de conversation nulle* :

Phrase existentielle de structure binaire : groupe prépositionnel (*de* introducteur de thème, « en fait de... », « s'agissant de... ») + pronom indéfini négatif (cet emploi de *nul* est aujourd'hui suppléé par *aucun*).

Cependant la construction liée pouvait inciter à analyser *nulle* :

- comme un adjectif qualificatif (= « qui se réduit à rien »), mais le rôle syntaxique du groupe prépositionnel *de conversation nulle* devenait alors inassignable, ce qui devait empêcher cette interprétation.
- comme un déterminant indéfini négatif, au même titre que *pas ou point de*, la phrase constituant alors une variante de *nulle conversation*. L'interprétation est recevable, mais l'analyse de *de* reste délicate : même valeur que dans la phrase négative qui précède, avec effet de reprise en chiasme de la suite *de + nom*, le prélèvement (marqué par *de*) opérant alors avant la quantification (marquée par *nulle*) ?

3. COMMENTAIRE STYLISTIQUE (10 points)

Il n'est pas inutile de rappeler, pour commencer, ce qu'on attend de l'exercice de stylistique au CAPES, quitte à préciser de nouveau ce qui l'est régulièrement dans tous les rapports du jury. 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.

C'est pourquoi l'on ne saurait se contenter d'une énumération de remarques d'ordre énonciatif, lexical, syntaxique, sémantique, prosodique ou rhétorique, quels qu'en soient la justesse et l'intérêt propres. Ces remarques doivent procéder de ce qu'on nomme une *problématique* (un faisceau de « problèmes » à poser correctement et – si possible – à résoudre) et concourir ainsi à la formulation d'une ou plusieurs hypothèses de lecture. Autrement dit, on doit s'attacher à montrer quelles sont les visées littéraires d'un écrivain dans tel passage bien délimité de son œuvre et par quels moyens langagiers spécifiques il les réalise. En stylistique, une réflexion littéraire sans grammaire est vide ; une description grammaticale sans interprétation littéraire est aveugle. Sans doute la problématique ne s'impose-t-elle jamais par elle-même de manière évidente et il faut la construire ; elle résulte d'un choix. On peut donc « entrer » dans un texte de plusieurs façons et les correcteurs acceptent différentes approches d'un même texte, donc différents « plans ». Ce qu'ils sanctionnent c'est, d'une part, une rhapsodie de données langagières peu ou mal reliées entre elles, ni ordonnées ni interprétées et, d'autre part, des propos généraux sur l'auteur, son œuvre ou sa langue qui ne mobilisent pas (ou trop peu) des faits précis relevés dans le texte. Sans l'étude raisonnée et la mise en regard de ces faits, aucun discours sur le *style* de l'auteur n'a de sens. Parmi les types de relevés le plus fréquemment présentés sans commentaire, et pour cette raison irrecevables, il faut signaler ceux qui ont trait aux « champs lexicaux » (dénommés « champs sémantiques » dans certaines copies), aux « isotopies » (comme celles du *regard* ou de la *douleur* dans le texte de cette année) – un défaut souvent lié, de façon plus générale, à l'attention presque exclusive portée au lexique, au détriment des autres niveaux d'analyse linguistique.

L'introduction a pour objet d'avancer les hypothèses de lecture, d'indiquer – le cas échéant – sur quel(s) tour(s) d'écriture récurrent(s) ou particulièrement remarquable(s) ces hypothèses se fondent et d'annoncer le plan. Ainsi, dans le corrigé que nous proposons, nous sommes partis de l'idée que Saint-Simon trace le tableau de la Cour comme un moment de théâtre et qu'on peut lire à cet égard les deux séquences de phrases averbales figurant dans le texte comme des sortes d'indications scéniques. Puis, nous suggérons que cette *mise en scène* procède d'une critique de la Société de Cour d'inspiration moraliste. D'autres types d'introduction étaient possibles, bien entendu, qu'ils relèvent de l'histoire littéraire et/ou d'une réflexion sur les genres, à condition de préparer véritablement à la lecture du texte. Dans le premier cas, on aura – par exemple – une entrée en matière qui évoque la figure du duc de Saint-Simon, à la fois acteur politique et chroniqueur de la fin du règne de Louis XIV et de la Régence. Sauf à servir de simple préambule, on voit mal cependant comment une telle

approche pouvait déboucher sur une problématique et un plan convaincants, ni qu'elle permette d'analyser l'extrait proposé. Une approche par les genres était en revanche plus féconde, et elle a été adoptée dans d'assez nombreuses copies. Il s'agissait alors de caractériser le genre des mémoires, de dessiner l'horizon d'attente générique, notamment le goût nouveau promu depuis le milieu du 17^e siècle, non plus seulement pour le document qui sert à l'historien ou pour le commentaire qui témoigne d'une expérience vécue, mais pour d'autres types de mémoires – mémoires de gens du monde, lisant des romans et rompus à la *conversation* – qui signalent une mutation des valeurs esthétiques ou morales.

Faut-il *rédigé* son devoir ? Oui, il le faut. Un exercice de stylistique présentant une liste nue d'items est difficilement recevable, lors même que chacun d'eux serait assorti d'une remarque stylistique. Mais cela ne veut pas dire que *tout* doit être rédigé de façon linéaire et suivie. De courtes chevilles argumentatives soigneusement écrites sont exigibles, notamment en tête et à l'issue de chaque articulation du commentaire ; elles ont pour rôle de montrer comment l'analyse de tel aspect du texte se rapporte à la problématique et vérifie les hypothèses de lecture qu'on aura préalablement formulées. En deçà d'un certain niveau de structuration du devoir, on admet cependant l'usage des tirets qui permettent de sérier les données de langue pertinentes suivies de leur interprétation – à condition du moins que chaque groupe de données ainsi mises en série relève de la même visée stylistique et soit justiciable du même type d'interprétation. Quant à l'organisation de l'ensemble, il est souhaitable de la faire apparaître clairement, de préférence en intitulant et en numérotant les différentes parties et sous-parties. Les correcteurs sont toujours reconnaissants aux candidats qui leur facilitent ainsi la lecture de leur travail.

En quels termes formuler chaque intitulé de partie ? Deux possibilités sont envisageables : en termes strictement grammaticaux ou rhétoriques (*l'organisation et les facteurs de cohérence du texte, l'énonciation, la détermination, l'actualisation, l'emploi des temps, les figures de style et de construction, les régularités rythmiques, cadencielles, prosodiques, etc.*) ou bien en « déclinant » les différents volets d'une problématique littéraire (dans notre cas : *le dispositif théâtral, le point de vue du moraliste* ; et – pour les articulations d'ordre inférieur – *le registre comique, la description, etc.*). Aucun de ces deux types de distribution n'est illégitime par lui-même et ne peut être récusé. L'essentiel est qu'ils permettent la convergence des faits de langue et la vérification des hypothèses de lecture. Comme on le verra, nous avons choisi une solution médiane, du moins pour la plupart des intitulés de sous-parties, qui conjugue une donnée linguistique ou textuelle et l'une des pistes d'interprétation stylistique, la plus marquée parmi plusieurs possibles : *Les phrases averbales. Leur récurrence les apparente à des didascalies* ; ou bien encore : *La caractérisation. Une description au service d'un jugement.*

Ces quelques conseils de méthode étant donnés, venons-en au texte qu'il fallait étudier cette année. Il s'agissait d'un extrait des *Mémoires* de Saint-Simon, c'est-à-dire d'une œuvre écrite pour l'essentiel entre 1740 et 1750 environ¹ et qui n'a pas été publiée du vivant de son auteur : la première édition complète date du 19^e siècle. A la différence de l'Agrégation qui roule sur un programme défini, le CAPES n'exige pas des candidats qu'ils connaissent intimement l'œuvre dont il faut commenter une page, même si l'on est en droit d'attendre d'un futur professeur de Lettres qu'il ait entendu parler des principaux monuments de la littérature française – et les *Mémoires* de Saint-Simon en font partie – voire qu'il en ait lu certains passages. Mais on ne peut lui demander de connaître les circonstances exactes de leur publication. Le jury n'a donc pas sanctionné les copies qui ont fait de 1711 (l'année des événements relatés) l'année de la rédaction ou de la parution des *Mémoires*.

¹ Même si les premières ébauches remontent à 1694.

Il n'a pas sanctionné davantage celles où Saint-Simon était classé parmi les écrivains du 17^e siècle. On trouve du reste encore ce classement étrange dans certains manuels de littérature ; il s'explique peut-être par la période historique de référence des *Mémoires* (1691-1723) ou par le fait que Saint-Simon penseur politique est réputé tourné vers le passé, que ses conceptions de l'ordre social et politique sont étrangères – pour le moins – au Siècle des Lumières. Il n'empêche que l'ouvrage est contemporain, pour ce qui est de sa rédaction définitive, de *L'Esprit des Lois*, pas des écrits de Bossuet, de La Bruyère ou de Fénelon ni, a fortiori, des *Mémoires* du Cardinal de Retz. Une partie de la difficulté de l'exercice tenait donc cette année à la délicate distinction à opérer entre ce qui appartenait dans le texte à un certain état de langue, celui du milieu du 18^e siècle, et n'appelait pas de commentaire particulier, et ce qui relevait d'un état plus ancien – les tours archaïsants, fréquents chez Saint-Simon, pouvant être alors compris comme des traits de style. On rencontre dans le passage qu'il fallait étudier au moins une tournure un peu vieillie et stigmatisée à ce titre par l'Académie¹ : l'emploi en construction directe (ici, au passif) de *répondre*, ligne 13 – un emploi encore couramment admis dans la langue du 17^e siècle, mais qui est déjà plus rare dans celle du 18^e. A quoi l'on pourrait ajouter l'absence de reprise du sujet nominal par un clitique devant les verbes coordonnés, lignes 2-4 : sans qu'il s'agisse d'un archaïsme à proprement parler – dans la mesure du moins où les verbes sont ici coordonnés par un *et*² – l'ellipse de la reprise résulte d'un choix par Saint-Simon du procédé le plus anciennement attesté parmi deux procédés également disponibles dans la langue de son temps. On pouvait faire une remarque analogue à propos de *méditaient aux suites*, l. 10 (vs « méditaient *sur* les suites »).

Parler indistinctement de *français moderne* (c'est la dénomination courante de l'épreuve), qu'on ait affaire à la langue de Rabelais, à celle de Saint-Simon ou à celle d'Aragon, ne doit donc pas conduire les candidats à négliger les données de la variation diachronique quand elles peuvent mener à des remarques stylistiques pertinentes. Certes, on ne saurait exiger la convocation de connaissances trop précises en linguistique historique : tel n'est pas l'objet de l'exercice – pas davantage que celui de l'exercice de lexicologie où les tentatives incertaines de restitution des étymons, qui ne sont pas demandées, conduisent souvent à des erreurs. Mais on peut attendre des copies qu'elles attestent une certaine sensibilité aux *écarts* que la langue d'un écrivain donné entretient avec la langue (ordinaire ou littéraire) de son temps – et les archaïsmes en font partie. Ce sont même ces écarts qui permettent le mieux de définir le *style* de cet écrivain. Rien ne vaut alors les lectures littéraires, aussi nombreuses et variées que possible, pour se rendre plus sensible à ces écarts quand on se prépare aux épreuves du CAPES.

La seconde difficulté du texte, d'ordre plus général, tenait à l'écriture « à la diable » de Saint-Simon (le mot est de Chateaubriand), à la grande liberté de sa syntaxe. Et même si le passage à expliquer ne présentait pas de ruptures de construction à proprement parler, comme c'est souvent le cas ailleurs dans les *Mémoires*, certains raccourcis, certains procédés – notamment les tours elliptiques – ont pu déconcerter les candidats. Il en allait ainsi du segment *de conversation nulle*, sur lequel les candidats avaient déjà été amenés à réfléchir en répondant à la question de morphosyntaxe ; ou bien du segment *de cabale frappée* où le latinisme n'a été reconnu que dans trop peu de copies : cet obstacle a été le plus souvent contourné. A ce type de difficultés, l'on peut rattacher tout ce qui a trait à la ponctuation. La ponctuation moyenne et faible joue dans l'écrit classique, on le sait, un rôle dans l'organisation périodique, davantage que dans la structuration syntaxique de la « phrase »

¹ Voir Seguin, 1972, p. 117.

² « Forts d'une réticence à l'ellipse qui s'accuse au cours du (XVII^e) siècle, les grammairiens réclament l'expression du sujet devant un verbe coordonné, quitte à distinguer des cas particuliers, notamment selon la valeur sémantique du coordonnant (selon Vaugelas, *et* autorise l'ellipse du sujet, à la différence de *mais* et *ou*) ». (Fournier, 2002, § 4)

graphique. Son rôle est prosodique autant, si ce n'est davantage, que logique ou grammatical. A ce constat d'ordre général et qui a trait à l'histoire de la langue écrite, il convient d'ajouter la singularité de la ponctuation de Saint-Simon : « les virgules du manuscrit (...) y sont des signes de respiration sans fonction logique première, la cohérence naissant du suivi de la phrase, qui suggère un énoncé oral continu » (Seguin, 2004, p. 10). Au demeurant, aucune des grandes éditions complètes des *Mémoires*¹, y compris celle d'Y. Coirault, notre édition de référence (1993 [1983-1988]), bien qu'elle soit la plus fidèle, ne respecte entièrement la ponctuation originale, telle qu'on la trouve dans le manuscrit. Bien entendu, on ne pouvait attendre, dans les conditions du concours, qu'il soit fait état des difficultés liées à l'établissement du texte. Mais on pouvait attendre des remarques sur la ponctuation. Les candidats qui s'en sont abstenus n'ont pas été sanctionnés ; mais ceux qui ont signalé tel ou tel choix de ponctuation et qui l'ont mis en perspective de façon convaincante, d'un point de vue stylistique, ont vu leur copie valorisée.

Quant au recours aux phrases averbales, c'est son insistance qui fait sens dans le texte. La phrase *averbale* (ou *nominale*) répond à deux cas de figure. Soit elle constitue une « assertion intemporelle, impersonnelle, non modale » (Benveniste, 1966, p. 159). Elle exprime alors une vérité générale. Soit elle rend compte d'une situation déterminée, particulière, ancrée sur le plan énonciatif ; et c'est alors sa valeur expressive qui prévaut. Dans ce type de contexte, l'expressivité varie à raison inverse des moyens d'expression grammaticaux mobilisés (Guillaume, 1996, pp. 196 sqq). C'était le cas ici. Qu'on interprète les phrases averbales de l'extrait comme des sortes de didascalies, comme nous le suggérons, ou comme les traits d'un *crayon* (le terme est fréquent chez Saint-Simon), c'est-à-dire d'une description fragmentaire et rapidement brossée de la scène, d'une suite d'esquisses juxtaposées, proches de la prise de notes, qu'on en infère l'intention d'imprimer aux passages où elles dominent un mouvement saccadé ou accéléré ou bien qu'on y voie la marque d'une négligence recherchée, toutes ces « lectures » étaient possibles et bienvenues à partir du moment où elles étaient cohérentes avec les choix interprétatifs d'ensemble. Mais il n'était pas possible de faire l'impasse sur les phrases averbales ni d'éviter de rendre raison, dans une approche stylistique, de leur valeur expressive propre.

D'autre part, il convenait de noter que les deux séquences de phrases averbales coïncident avec l'emploi de tours asyndétiques (ou paratactiques), qu'elles alternent dans le texte avec d'autres séquences dominées par des constructions polysyndétiques et qu'elles contrastent avec elles. Il fallait chercher à rendre compte de cette alternance. De manière générale, les régularités rythmiques et cadencielles attirent trop peu souvent l'attention des candidats, quel que soit le texte à étudier pour l'épreuve de français moderne. Sans être toujours très marquées, celles de notre texte exigeaient cependant d'être relevées. On pouvait ainsi faire un sort à la première phrase, avec sa cadence majeure – un ample geste d'ouverture sur la scène tout entière, accentué par le jeu des assonances à effet d'allongement – ou s'attarder sur l'effet rythmique produit par les *contre* répétés des lignes 22 et 23 ou encore sur les effets produits par les hyperbates. Mais c'est surtout en remarquant que le *style coupé* de l'asyndète, couplée aux phrases nominales, caractérise plutôt les séquences à dominante descriptive et le *style périodique* de la polysyndète plutôt celles où la voix du mémorialiste, commentateur ironique et moraliste discret, se fait plus nettement entendre, qu'il était possible de lier les caractéristiques rythmiques et cadencielles de chacun de ces deux procédés à l'organisation d'ensemble du passage.

L'organisation du passage, précisément : dans d'assez nombreuses copies, on s'est attaché – à juste raison – au type de progression mis en œuvre. Le recours aux notions issues de la

¹ A. Chérueil, Hachette, 1856-1858 ; A. de Boislile, Hachette, 1878-1929 ; G. Truc, Gallimard (Bibliothèque de la Pléiade), 1951-1967.

linguistique textuelle ne manquait pas de pertinence à cet égard, à condition du moins que ces notions soient correctement comprises et utilisées. Si « progression thématique » il y a, ce n'est ici ni une progression à *thème constant*, ni une progression à *thème linéaire*, mais bien ce que la grammaire de texte nomme progression à *thème dérivé* (ou *éclaté*). Comme pour d'autres notions provenant de la narratologie, de la poétique, de la rhétorique ou de la linguistique textuelle, l'erreur ne tient pas simplement à une confusion de termes. Les correcteurs sont assez indulgents en matière de terminologie, ne serait-ce que parce qu'une même notion peut prendre des dénominations distinctes selon les théories linguistiques ou grammaticales de référence ; l'essentiel est d'abord que le fait de langue ou de discours auquel renvoie tel ou tel terme soit convenablement identifié et décrit. Mais la précision terminologique, quand elle ne laisse pas de doute sur la nature des faits linguistiques ou stylistiques, est une qualité attendue dans les copies. Il fallait à cet égard se méfier de l'emploi mécanique ou inconsidéré de certains termes, comme ceux de *narrateur omniscient* ou de *narrateur hétéro-, intra- ou extra-diégétique*. Tout écrit n'est pas de type narratif, même lorsqu'il peut comporter une dimension narrative (mais était-ce bien le cas ici ?) et il n'est pas certain que des notions introduites pour rendre compte en premier lieu de l'écriture romanesque – et d'abord mises à l'épreuve à propos du roman du 19^e siècle – puissent être utilisées sans précaution, s'agissant de notre texte. Il faut aussi signaler l'emploi parfois erroné des termes *connotation*, *dénotation*, *phrase clivée*, *présentatif*, etc.

Dernière remarque d'ensemble – elle touche moins aux connaissances grammaticales ou stylistiques requises pour étudier le texte qu'au fonds de culture générale exigible d'un professeur de Lettres et sans lequel certains aspects du texte ont échappé à la sagacité des candidats ou même ont fait l'objet de contresens, ce qui pouvait invalider en partie les hypothèses de lecture. On ne pouvait attendre que les circonstances de l'épisode, la « continuation du spectacle de Versailles »¹ au moment de la mort du Grand Dauphin, soient très précisément situées dans le déroulement des *Mémoires*. Mais dans toutes les copies où il était question d'un « enterrement », d'un « cortège funèbre », de « condoléances » adressées au roi par les courtisans, du deuil porté par les courtisans, etc., on a fait preuve d'une ignorance des rituels en vigueur dans les cours princières d'Ancien Régime et surtout on a péché par anachronisme. Que le défunt soit vu comme un jeune enfant n'aurait pas fait problème (tout le monde n'est pas censé connaître la biographie du Grand Dauphin) si le texte lui-même n'avait fourni des indications (comme la *bonté* de Monseigneur) pour qu'on évite cette méprise – à condition de savoir les interpréter. Des mots comme *cabale*, *politiques* ou *se composer* ont également entraîné des contresens parce que la culture générale faisait défaut. Bref, pour préparer cette épreuve, il ne suffit pas d'avoir consulté des traités de grammaire ou des manuels de stylistique et de s'être entraîné à l'exercice dans le cadre des préparations universitaires. Il faut avoir lu et s'être cultivé beaucoup plus largement.

Toutes ces remarques (nous en aurions bien d'autres) doivent être prises en bonne part, c'est-à-dire comme des conseils à l'attention des futurs candidats. Elles ne doivent pas laisser penser que la cuvée 2009 aurait été plus mauvaise que les précédentes. Les performances réalisées à l'épreuve de français moderne et singulièrement à l'exercice de stylistique, se maintiennent, bon an mal an, à un niveau constant. Un rapport de concours a d'abord pour objet de mettre en garde les candidats, d'attirer leur attention sur les types d'erreurs les plus fréquents à éviter et sur les malentendus possibles quant aux exigences générales de l'exercice (commentaire littéral, absence de problématique, relevé sans analyse, etc.). Mais il y a aussi les réussites, et les correcteurs nous en ont signalé de nombreuses, cette année, qu'il s'agisse de l'étude de la progression du texte, de l'indétermination de la référence, des balancements binaires, des constructions pronominales, des retouches correctives, des discours rapportés,

¹ *Manchette* portée en marge par Saint-Simon.

des valeurs aspectuelles de l'imparfait, des structures paratactiques ou de l'interprétation de telle donnée plus particulière : l'oxymore *un voile clair*, les emplois nominaux de *vif* et d'*étincelant*, etc.

Le corrigé que nous proposons est un exemple de ce qu'il était possible de faire. Un exemple parmi d'autres, peut-être discutable sous certains aspects (le *registre comique* ?) et certainement pas un modèle. Il est beaucoup plus développé que ce qu'un candidat est en mesure de réaliser dans l'heure ou l'heure et demie dont il dispose pour son commentaire stylistique, mais il demeure schématique et incomplet à certains égards. Bref, c'est un optimum plutôt qu'un maximum.

Introduction

Il s'agit d'un tableau – un tableau vivant –, dispositif à la fois pictural et théâtral. Le « spectacle de Versailles » à l'instant de la mort du Grand Dauphin relève à maints égards d'une scène de comédie. Organisation d'un espace scénique et création d'une dramaturgie, distribution fonctionnelle des rôles (selon qu'on est de telle ou telle *cabale* ou bien simple *curieux*), description des postures et des mimiques qui s'apparentent à autant d'indications scéniques (ce à quoi contribuent les phrases averbales), registre comique et travestissement des sentiments : nous avons tous les éléments d'un théâtre de Cour, ou plutôt d'une pantomime, d'un (mélo)drame joué ou surjoué mais plus ou moins muet, dont les protagonistes sont en même temps les spectateurs et les acteurs. Cette scénographie est mise au service d'une critique de la Société de Cour, avec ses codes posturaux, ses intrigues et ses ridicules. Le texte s'inscrit ainsi dans une veine moraliste propre à l'observation du « commerce des hommes ».

I. Un théâtre de Cour

1. Le chœur et la distribution des rôles : nomination des personnages

* « Plus avant commençait la foule... » (l. 1) : pas de personnages clairement identifiés, davantage des groupes, à l'exception de Monseigneur (le défunt Dauphin) et du Roi, son père, mais ils ne figurent pas – le premier par définition. Plutôt donc un chœur à l'antique ou bien les pleureuses et les pleureurs (aux *yeux secs*, l. 3, le plus souvent) d'une veillée mortuaire.

* Dans cette distribution des rôles, *Monseigneur* (l. 3) est la seule nomination du texte – avec celle du *Roi* (à deux reprises, l. 4. & 5). Elle garantit l'ancrage référentiel de la scène ; il s'agit bien de *Mémoires*, d'une page d'histoire, pas d'une fiction. L'avant-nom *Monseigneur* est ce que Saint-Simon désigne ailleurs par « nom singulier » (Pléiade, II, 1993, p. 428), à la fois appellatif et nom d'adresse (comme *Monsieur*, le frère du roi, *Madame*, *Monsieur le Prince*...). Le personnage ainsi nommé est à la fois présent et absent. Présent : sa mort est à l'origine du spectacle et il n'est question que de lui dans les rares proférations (*point ou peu de propos, de conversation nulle*, l. 12) – des propos répétitifs (*toujours*, l. 3), voire tautologiques, que l'isolexisme sur lequel repose cette circularité (*louaient Monseigneur, mais toujours de la même louange*, l. 3) vide de leur sens et mécanise. Absent : Monseigneur ne crée pas un vide, il est le vide incarné (désormais désincarné), réduit à une qualité unique, la bonté, qui donne matière à un second isolexisme, parallèle au premier : *bonté... bon*. Dans *un si bon fils*, l. 4, (vs « un fils si bon »), la séquence intensif + adjectif antéposé fige le syntagme

et le désémantise. La bonté de Monseigneur cohabite avec (ou confine à) la sottise (*les sots*, l. 2) : les deux épanorthoses de la première phrase (*c'est-à-dire...*) renforcent le parallélisme sottise / bonté. Personnage falot, inconsistant et dont la mort même donne lieu à euphémisation (*la perte*, l. 5, *cet événement*, l. 11), Monseigneur s'efface vite en tant que tel : son nom n'apparaît plus.

2. Une distribution prise en charge par la progression textuelle

* Une progression à thème dérivé :

- *La foule des courtisans de toute espèce* (hyperthème de rang un, l. 1) □ *le plus grand nombre* (hyperthème de rang deux, l. 2) □ *les sots*, l. 2 + *les plus fins d'entre eux ou les plus considérables*, l. 5.

▪ Bouclage : *les plus forts de ceux-là ou les plus politiques*, l. 10 + *d'autres, vraiment affligés et de cabale frappée*, l. 7 □ *ces diverses sortes d'affligés*, l. 11-12 (hyperthème de rang deux), avec un rappel vers la fin de texte : *les plus touchés*, l. 21.

- *La foule des courtisans de toute espèce* (hyperthème de rang un) □ *les simples curieux*, l. 16 + *ceux qui déjà regardaient cet événement comme favorable*, l. 18 (= *le ceux-ci* de la l. 21).

Nous avons donc affaire à un type particulier de progression thématique : la progression à thème dérivé en boucle. *Ces diverses sortes d'affligés*, l.11, qui anaphorise *le plus grand nombre*, est une reprise *da capo* : l'expression fait retour à l'un des hyperthèmes de rang deux, l'un des pantonymes du début. Ce type de progression a pour effet d'organiser la description et de disposer le spectacle par masses, soit par prélèvement (*le plus grand nombre...*, l. 2, *les plus... de ceux-là*, l. 10), soit par détachement (*parmi...*, l. 11), soit par exclusion (*hors les sots*, l. 16) – deux opérations reposant sur l'emploi des prépositions spatiales –, soit enfin par juxtaposition (*d'autres*, l. 7, *les autres*, l. 18). Les courtisans forment une « foule » indistincte dont il revient à l'observateur (participant) de « remarquer et de distinguer tous (les) traits », l. 20-21, afin d'identifier leur rôle.

Puis, la progression se poursuit au moyen d'un système de reprises de rang inférieur, un réseau anaphorique assez complexe qui rend compte à la fois de l'aspect confus et relativement indistinct de la foule et du balayage du regard qui se déplace d'un groupe à l'autre pour les singulariser :

- le pronom de reprise *ceux-ci*, l. 21, avec une hésitation possible entre une anaphore contextuelle, la plus évidente en termes de dénotation (*ceux-ci* reprend le groupe décrit par la relative périphrastique *ceux qui regardaient...*, l. 18, par opposition aux autres, *les plus touchés*, l. 21), et une anaphore par défaut (*ceux-ci... ceux-là = les uns... les autres*) où la variable contenue dans le sens du pronom tend à se substituer à la constante référentielle.

Cette seconde interprétation, plus faible que la première, peut cependant trouver confirmation en contexte étroit : l'allitération très marquée en /s/ dans *ceux-ci se tenaient aussi tenaces en place*, l. 21, lie fortement le pronom à la séquence qu'il précède. Mais aussi en contexte plus large, dans la valeur générique de l'anonyme déterminé par un indéfini pluriel *des gens* et surtout dans l'énumération d'actions non rapportées à un sujet : *des changements de posture...*, l. 24, *un certain soin...*, l. 24-25, *les accidents momentanés*, l. 26. Tous ces procédés aboutissent, à la toute fin du texte, à l'usage des infinitifs pronominaux *se tenir* et *se composer*, l. 27,

sans verbe introducteur (donc sans sujet pour ce verbe) et à l'article défini *la* (*en toute la personne*, l. 26-27) qui actualise un type davantage que des individus, avec une référence plus abstraite, plus générale que cela n'aurait été le cas avec « en toute leur personne ». Ils sont à lier à la prédominance des phrases averbales qui effacent l'action (concrète) et ne retiennent que le résultat (abstrait) de l'action. Et quand le verbe figure, sous la forme tautologique de l'isolexisme *se tenaient tenaces*, l. 21 (auquel fait écho le polyptote *tenaient / tenir*, l. 27), son sémantisme propre est en partie neutralisé, concurrencé par celui de l'attribut du sujet, et il revêt alors surtout la fonction d'une simple copule.

- l'anaphore résomptive *le tout* (pronom indéfini nominalisé, l. 19), à laquelle répond *en toute la personne*, l. 26-27, et qui réfère à une totalité globalisante, à l'ensemble des traits d'une contenance : *pousser la gravité jusqu'au maintien chagrin et austère*, l. 19.

* A ce type de progression thématique, on peut associer l'emploi d'un lexique du classement. Des termes relevant de la taxinomie – *espèce* (*de toute espèce*, l. 1), *sorte* (*parmi ces diverses sortes*, l. 11-12) – signalent une tentative pour organiser ce désordre que présente au premier coup d'œil la masse compacte et informelle des courtisans, tentative qui double l'organisation spatiale du tableau.

3. Les phrases averbales. Leur récurrence les apparente à des didascalies

De l'expressivité portée dans le texte par les deux longues séries de phrases averbales juxtaposées, dites *existentielles*, répond aussi la prédominance des structures paratactiques et des tours elliptiques, de la l. 11 à la l. 18, puis à nouveau de l. 24 jusqu'à la fin, qui impriment un rythme discontinu et/ou accéléré et contribuent à donner à la scène l'allure d'un *crayon*, d'une série d'instantanés ou d'esquisses juxtaposées et fragmentaires.

* Il faut d'abord signaler à ce propos l'emploi du latinisme *de cabale frappée*, l. 8-9, en manière d'ellipse. On peut hésiter ici entre deux paraphrases :

α. Leur cabale ayant été frappée (calque d'un ablatif absolu = *parte icta*). Mais que faire alors du *de* ?

β. (affligés du) coup porté à leur cabale (sur le modèle de *Sicilia amissa* = *la Sicile perdue* = *la perte de la Sicile*, où le participe passé remplace un nom abstrait)¹.

Il est difficile de se fonder ici sur le jeu des virgules pour en décider. L'encadrement par deux virgules paraît jouer en faveur d'une tournure calquée sur l'ablatif absolu. Mais si l'on ne tient pas compte des virgules comme marqueurs syntaxiques (voir dans la présentation générale du corrigé ce qui a trait à la ponctuation dans les écrits de l'âge classique), on comprendra le tour ainsi : « pleuraient amèrement de (ce que) leur cabale (avait été) frappée », avec un *de* à valeur causale².

* L'absence de reprise par un clitique du sujet nominal devant *louaient...plaignaient*, l. 2-3, produit un effet stylistique comparable³. Par son caractère répété, et alors même que le

¹ Voir Fournier, 2002, § 469.

² On a valorisé toutes les copies où cette difficulté était signalée, à condition qu'ait été remarquée la fonction d'épithète de *frappée* (au fém. sing., pas au masc. plur.), ou plus généralement celles où le latinisme était noté (sans nécessairement être interprété par □ ou □). A condition surtout que le segment ait fait l'objet d'une lecture stylistique : valeur de l'ellipse, tour pris dans la série des procédés paratactiques, effets rythmiques et cadenciers, etc.

³ Elle a « pour effet de coordonner les prédicats et de créer un lien sémantique étroit entre eux » (Fournier, 2002, § 6).

circonstant en incidente (*et, avec des yeux égarés et secs,*) aurait dû favoriser la reprise du sujet, ce type d'ellipse peut être identifié comme un trait de style. Il est à rapprocher d'autres tours ramassés et d'allure un peu vieillie : *méditaient aux suites* (vs *sur les suites*), l. 10, ou *répondue par* (au sens de *payée de retour*¹), l.13, un emploi passif désormais devenu rare dans la langue du 18^e siècle.

* Plus généralement parlant, la vivacité du ton est fonction des ruptures et des rebondissements de la phrase qui créent l'animation du tableau. Les effets d'accélération sont aussi dus aux variations diaphasiques. Cette bascule s'opère à deux reprises, l. 11 et l. 23, où l'on passe de l'écrit à un calque d'oralité. Les phrases averbales se conjuguent donc à la parataxe énumérative centrale, à la progression à thème dérivé, aux chiasmes syntaxiques (comme dans *point ou peu... nulle*, l. 12) et aux tours elliptiques pour accélérer le rythme d'une parole vivante et saillante. Conversation conteuse efficace dont la ponctuation semble reproduire mimétiquement l'affect et le souffle court du conteur.

Les phrases averbales qui dominent le texte sont donc prises dans une tension. D'un côté, abréviations écrites proches des didascalies ou des notes prises sur le vif, elles signalent la position en surplomb du dramaturge et relèvent de la textualité. D'un autre côté, elles participent d'un mime d'oralité. Comme telles, elles nous renvoient à d'autres traits discursifs du même type : le marqueur *c'est-à-dire*², l. 2 & l. 5, propre à l'art de la conversation – négligence honnête d'un style qui affecte le naturel, l'absence de recherche –, une fausse deixis, avec l'usage ambigu de *ceux-ci*, l. 21, et la saillance du démonstratif *ce trouble*, l. 25, anaphorique sans antécédent clairement identifié.

4. Un registre comique

On attendait des candidats qu'ils notent d'abord l'absence de souci de bienséance dans le récit des conséquences de la mort d'un héritier au trône et signalent l'hors de propos des saynètes décrites. La notion rhétorique d'*aptum* (principe de convenance) situe assez bien certains des décalages comiques opérés par Saint-Simon, avec :

* Le mélange des tons et la variation diastratique : le mot *caquet*, l. 16, onomatopée d'origine³, ou *fichés en terre*, l. 10, attestent d'un registre de langue familier qui tranche avec la tonalité d'ensemble.

* Les effets de rupture et/ou de surenchère de la construction phrastique, avec la polysyndète de la seconde phrase, l. 2-4, qui « redouble » mimétiquement l'importunité répétitive des sots, renforcée par l'effet d'allongement de l'assonance en /u/ (*soupirs, louaient, toujours, louange*) et par le choix d'une « surponctuation » qui fragmente la période (le *et* de la l. 2 entre deux virgules, par exemple), comme une parole sanglotée ou suffoquée. Autre exemple du même type : la phrase des l. 7-9, avec sa coordination finale.

* La subversion du genre mondain du portrait, qui procède d'ordinaire de la vue d'ensemble au visage, puis de haut en bas – ce à quoi Saint-Simon contrevient pour les sots. L'esprit des sots est illustré par une représentation burlesque de la douleur (*tiraient des soupirs des talons*).

¹ Note de Coirault, 1993, p. 1091.

² Sur les *c'est-à-dire* de Saint-Simon, voir Spitzer, 1980, p. 43 (n. 22).

³ Que La Bruyère, de ce fait, avait pris soin de mettre en italiques dans *Les Caractères*.

* La recherche du trait saillant vers une détermination qui isole un trait de la personne entière. L'esprit de caricature conjoint aux synecdoques comiques de certaines parties du corps (l. 2, 10, 27) le comparant animal *in abstentia* dans *caquet*. De façon plus générale, l'exagération de la « composition » des personnages tire la scène du côté de la pantomime et de la caricature : *pousser la gravité*, l. 19.

II Le regard du moraliste

La scénographie de Saint-Simon, qui manifeste sa présence sur la scène, nous dévoile un tableau du théâtre de la cruauté. La cruauté du moraliste/mémorialiste, qui scrute les travers de ses contemporains, démasque les hypocrites, se moque des ridicules, dénonce les intrigues des cabales. Critique sociale qui se signale au premier chef par l'expression appuyée d'une négativité.

1. Le point de vue de l'observateur

La dynamique du passage reproduit une démarche de l'esprit, de la perception vers l'interprétation déductive. Il s'agit, au-delà des apparences visibles, de décrypter les passions, la « composition », la posture de chacun.

* Double référence temporelle : un temps de l'énonciation, geste de l'immédiateté de l'écriture, et un temps coupé du moment de l'écriture, le temps chronique de la successivité. De là, une double construction référentielle et cadencielle :

- la protase énonce souvent le mouvement réel saisi par le témoin de la scène, tandis que l'apodose ressaisit la manœuvre dissimulée qu'élucide le mémorialiste, par exemple dans « méditaient aux suites d'un événement si peu attendu, *et bien davantage sur eux-mêmes* », l. 10-11 ;
- le commentateur affirme le jugement du mémorialiste, avec un recours à la modalité ontique ou aléthique : *n'en laissaient pas douter*, l. 5 ; *vraiment*, l. 6 ; *aisé à remarquer*, l. 8 ; (*n'empêchait pas*) *de bons yeux de remarquer et distinguer*, l. 20 – des figures de pensée qui témoignent toujours d'une distance à valeur appréciative par rapport au narré, le dédoublement de l'instance narrative ;
- le lecteur se trouve ainsi à chaque fois engagé lui aussi dans une démarche de perception active de la scène et de son commentaire. A partir de la l. 17, le commentateur énonce lui-même l'opposition entre le signe apparent (*d'un maintien austère*) et l'agitation intérieure. L'observation procède de la juxtaposition ; mais l'élucidation des mobiles de ces comportements est mise en évidence au moyen de la coordination modalisante (*et bien davantage*, l. 10 ; *mais leurs yeux*) ou de l'articulation analogique (*comme des gens*, l. 23), ou bien encore du mouvement conclusif à quatre temps des groupes prépositionnels juxtaposés : *contre l'opinion, contre la curiosité, contre leur satisfaction, contre leurs mouvements*, l. 21-22.

La coïncidence de l'anecdote narrative, du goût du détail et de « la rage du dévoilement » (souligné notamment par l'oxymore *un voile clair*, l. 20) sacrifie à la polarité rhétorique traditionnelle du pictural et du moral (proposographie vs éthopée). Le point de vue perspectif à partir duquel le spectacle se déploie est signalé d'emblée par l'indication spatiale *Plus avant commençait...*, avec le circonstant en tête de phrase – la phrase tout entière, avec sa cadence

majeure et son double jeu d'assonances en /u/ et /a~/ à effet d'allongement (surtout la nasale), dessinant comme un large geste d'ouverture sur le tableau tout entier.

Plus généralement, l'observateur participant qu'est le mémorialiste se manifeste par un ensemble de traits d'ordre subjectif, des marques de modalisation, l'usage répété de l'épanorthose, un recours satirique à l'hyperbole et l'entremêlement ironique de sa voix aux discours rapportés.

* *Un je ne sais quoi*, l. 26 : le caractère figé de l'expression interdit sans doute de donner à ce seul *je* du texte sa valeur pleine de déictique. Ce *je* n'en marque pas moins, en manière de clausule, la manifestation discrète du mémorialiste, sa participation au spectacle. Quant aux *bons yeux*, l. 20, ce sont manifestement les siens.

Mais Saint-Simon signale surtout sa présence par l'emploi d'adverbes de modalisation subjective (*déjà*, l. 18, *vraiment*, l. 7) et au moyen de la figure de l'épanorthose, forme de modalisation métalinguistique. Ce type de réflexivité se réalise sous trois aspects :

- les deux occurrences d'un *c'est-à-dire* d'explicitation (l. 1, 3). La première établit une relation d'équivalence (*le plus grand nombre = les sots*) ; la seconde relève de la métonymie (la louange ramenée à son contenu, *c'est-à-dire* à la bonté).
- le *ou* inclusif (à valeur d'hendyadis) à deux reprises – *les plus forts ou les plus politiques* (= « en tant qu'ils sont *les plus politiques* ») ; *les plus fins d'entre eux, ou les plus considérables* (id.) – peut être aussi compris comme un *ou* d'énonciation et d'explicitation (paraphrase : « ou, pour les nommer autrement,... »)¹.
- les *et* et les *ou* introducteurs de séquences en hyperbate : *et plaignaient le Roi ; les plus forts de ceux-là ou les plus politiques* (et non : « les plus forts ou les plus politiques de ceux-là ») ; *et bien davantage sur eux-mêmes* apparaissent comme des conjonctions de rectification ou de gradation plus que de coordination à proprement parler (cf. aussi *chagrin et austère ; sombres ou hagards ; peu assis ou mal debout [peu □ mal]*, ainsi que *point ou peu de propos [ou = « ou plutôt »]*). Ces modalisateurs peuvent s'enchaîner, comme dans la seconde phrase du texte : *c'est-à-dire... et... mais... c'est-à-dire... et*, ou encore l. 10-12 : *ou... et... et*.

* Parmi les autres manifestations de la subjectivité du mémorialiste, outre l'emploi dominant d'adjectifs axiologiques non classifiants, nous avons :

- des bribes de discours au style indirect narrativisé (on aura aussi admis qu'il soit identifié comme du *style indirect libre*), des quasi citations : l'atténuation par euphémisme de la mort de Monseigneur (*la perte d'un si bon fils, cet événement*) est à mettre dans la bouche des *sots*. Ces paroles ou ces pensées discrètement rapportées sont introduites par des verbes d'énonciation (*plaignaient le Roi de...*, l. 4, *s'inquiétaient déjà de...*, l. 5) ou des verbes d'attitude propositionnelle : *regardaient cet événement comme...*, l. 18 ; *se savaient bon gré*, l. 5-6. Dans ce dernier cas, l'expression figée *savoir gré* est resémantisée par l'interpolation de l'adjectif *bon* et l'emploi ironique de la forme pronominale ; le verbe *savoir* qu'elle contient recouvre ainsi en partie son sens plein. Ces discours rapportés donnent du relief en contrepoint à la voix propre du mémorialiste ;
- par contraste avec l'usage moqué de l'euphémisme par les courtisans, Saint-Simon recourt discrètement à l'hyperbole pour décrire les postures, les mimiques ou les

¹ Certaines copies ont fait mention d'une autre valeur du *ou*, un *ou* exclusif : *les plus forts*, d'un côté, *les plus politiques*, de l'autre. Le contexte permettait de l'exclure, en raison notamment de l'hyperbate et du déplacement à gauche du complément en facteur commun *ceux-là*.

proférations, les disqualifiant ainsi : expressions quasi proverbiales (*tiraient des soupirs de leurs talons*, l. 2) où l'outrance de l'image produit un effet de charge satirique ; emploi des adverbes *profondément*, l. 10, *amèrement*, l. 8 ; emploi des intensifs *tant de jugement parmi ce trouble*, l. 6, *si bon, si peu attendu*, l. 11.

2. L'expression de la négativité

* Les marques de restriction ou de négation dominant :

- *involontaires*, l. 15, *immobilité* : valeur négative des préfixes. Egalement : *importunité*, l. 17 ;

- le tour (*en garde*) *contre*, quatre fois en anaphore rhétorique, dont l'effet rythmique très marqué souligne la répétition des conduites de dissimulation, des conduites inappropriées, contradictoires entre elles, mais aussi semblables les unes aux autres parce qu'également mécaniques, l. 22 ;

- l'isotopie de la perte ou de l'affliction : *soupirs*, l. 2, *perte*, l. 4, *affligés* (deux fois, l. 7 & 17, dont une avec l'adverbe intensif *vraiment*), *pleuraient*, l. 8, *sanglots*, l. 9, *douleur*, l. 13, *chagrin*, l. 19, *désespoir*, l. 17 ;

- les thèmes récurrents de la conduite d'échec (*avaient beau pousser la gravité jusqu'au...*, l. 19 ; *se contenaient avec un effort aussi aisé à remarquer que les sanglots*, l. 8-9) ou d'évitement (*s'éviter les uns les autres*, l. 25) et de l'absence de contrôle (*quelque exclamation parfois échappée à la douleur*, l. 21-13 ; *des mouvements de mains moins rares qu'involontaires*, l. 14-15) ;

- le flou, l'indétermination, l'approximation ou l'ambiguïté référentielle : *presque entière*, l. 14, *presque nuls*, l. 16, *un certain soin*, l. 24, *un je ne sais quoi*, l. 26, *une sorte d'étincelant*, l. 27. Ou encore : *autour d'eux*, l. 28 (un halo). Ambiguïté linguistique aussi, avec *du reste* (dans *immobilité* du reste *presque entière*), où *reste* peut être pris pour un nom, complément d'*immobilité* (= « du reste du corps ») ou bien pour une expression adverbiale à valeur de commentaire (*du reste* = « au demeurant »).

* Un sort particulier peut être fait ici à *nul* (deux occurrences¹). Dans « de conversation nulle » (*nulle* [= aucune] *conversation*), le pronom indéfini négatif *nulle*, qui assure la quantification nulle du GN, reprend en chiasme l'adverbe négatif *point* qui précède immédiatement : *point ou peu de propos*. Paraphrase possible : « s'agissant de conversation... »². Mais *conversation nulle* tout court serait acceptable dans ce contexte de phrase averbale à deux termes ; le marqueur de topicalisation *de* fait donc problème. Il garde quelque chose de la valeur qu'il revêt dans les phrases de type négatif (= *point de conversation*). Le segment est à mettre en regard de *peu soucieux presque nuls*, l. 16 ; ici aussi *nuls* peut être identifié comme un adjectif, pris dans une structure prédicative = « les peu soucieux (étant) presque nuls » ou bien comme un pronom. Ce jeu, cette incertitude sur *nul(s)*, pronom ou adjectif selon les cas (voire dans les deux cas), sans compter le *nul* déterminant que certaines copies ont évoqué, mais qui occupe la même place dans les deux phrases, contribue à créer un effet de sens. Il renforce l'impression de flou et d'approximation sur laquelle Saint-Simon joue par d'autres procédés, comme l'actualisation au moyen du déterminant indéfini (*un vif*). *Nul(le)s* oscille entre une valeur quantifiante (*nulle*, précisément) et une valeur caractérisante (*nulle* = « insignifiante, qui se réduit à rien »),

¹ Dont la première aura déjà été analysée dans les « remarques nécessaires »

² Voir plus haut, corrigé de la question de grammaire. On aura pu trouver dans les copies une autre interprétation. *Nulle* serait un adj. qualif. = *qui se réduit à rien*. Il reprendrait alors plutôt le *peu* du syntagme antérieur : *point ou peu de propos*.

s'agissant de *conversation*, ou bien *nuls* = « comme absents, ne se faisant pas remarquer »¹, s'agissant de *peu soucieux*). Le flou ainsi créé est donc d'abord, à nouveau, celui de la référence.

3. La caractérisation : une description au service d'un jugement

* La caractérisation participe de la visée axiologique du passage. Derrière la mascarade, il s'agit d'identifier des types et de les juger, ce qui est rendu possible par l'entremêlement des traits physiques et des traits moraux :

- la mise au pluriel des verbes à sujet collectif, quand un singulier serait possible (l'accord « par syllepse »), concourt à construire une vision pluralisante du référent et souligne la portée d'abord descriptive du passage, notamment quand le sujet est ouvert par un quantificateur : *le plus grand nombre... tiraient* (et non *tirait*), l. 2, *louaient*, l. 3, *plaignaient*, l. 4 ;
- l'emploi nominal de plusieurs adjectifs est lui aussi significatif de ce type de caractérisation. La nominalisation des qualités a bien trait ici à l'être, pas à l'avoir. Elle essentialise les protagonistes. Il peut s'agir d'adjectifs dans un emploi nominal attesté en langue : *les plus politiques*, *les sots*, *les curieux* ; ou bien en emploi plus rarement attesté en langue, mais réalisés ici en discours au moyen du superlatif relatif : *les plus fins*, *les plus considérables*, *les plus touchés*. Ou encore d'un emploi pour ainsi dire non attesté, un stylème saint-simonien : *les peu soucieux*. Tous ces emplois sont à mettre en regard du passage final, où il ne s'agit plus de caractériser des êtres animés qui détiennent une qualité, mais d'exhiber cette qualité elle-même : *un vif* (et non : « une vivacité »)², *une sorte d'étincelant*, des adjectifs substantivés dits « baroques ». Cohérente elle aussi avec la visée descriptive du texte, cette substitution au nom abstrait (nom de propriété) du qualificatif en emploi substantif se combine avec l'emploi de l'article indéfini, déjà signalé.
- Le recours à la syllepse, où le sens concret du mot participe du tableau ou du portrait et le sens abstrait du jugement ou de l'appréciation propre au commentaire. C'est le cas avec *considérables* (« importants », mais aussi : « dignes d'être vus dans cette circonstance »), l. 5, avec *peu assis ou mal debout*, l. 24, ou avec *des changements de posture*, l. 24 – formules dont la première connote l'abandon d'une position politique inconfortable, et la dernière la position avantageuse que vont désormais occuper à la Cour ceux qui regardent l'événement comme favorable. Syllepse aussi avec *étincelant*, l. 28.

* Le basculement du physique au moral en passe par deux étapes principales :

- la typification des comportements particuliers qui se réalise grâce au parallélisme et au contraste. Les phénomènes de balancement, avec de nombreuses structures binaires (des coordinations avec *et* ou avec *ou*), et les parallélismes orchestrent la saisie des comportements différentiels qui repose sur une taxinomie des conduites humaines. *Les sots* et leur *bon gré*, l. 5, sont à opposer aux vainqueurs politiques *malgré qu'ils en eussent*, l. 28. L'opposition terme à terme structure les portraits croisés : *s'inquiétaient* + *yeux hagards* + *répétitions* vs *yeux fichés à terre* + *(le) peu d'agitation de leur corps* (isotopie de l'immobilité, avec la dérivation *se tenaient aussi tenaces*, reprise plus loin par un *se tenir*, l. 27) ; *un mot*, *quelque exclamation*, *le caquet*, *les questions* vs *point*

¹ Note de Coirault, 1993, p. 1091.

² Fréquent chez Saint-Simon. Cf. l'analyse de « un rustre » par Auerbach (1994 [1946], pp. 412 sqq. Voir aussi Rouffange-Darochetche, 1977, pp. 18-20.

ou peu de propos, de conversation nulle. Ostentation du redoublement pour les uns, dissimulation pour les autres ; répétition, amplification et polysyndète pour les uns, déliaison et parataxe pour les autres ;

- le mouvement du texte qui tend vers la généralisation, avec des marques repérables dans les formes verbales de l'actualisation large et de la détermination minimale :

α. Actualisation large : la temporalité n'est pas circonscrite ni précisée par la forme verbale. Les infinitifs de la fin du passage énoncent le procès hors de toute attache temporelle et personnelle. La valeur temporelle de l'imparfait peut elle aussi correspondre à cette stratégie d'écriture qui dépasse l'événement pour caractériser la comédie humaine de la Cour ; les valeurs aspectuelles de cette forme sont souvent associées à des référents temporels qui ancrent le propos dans l'itération des conduites : *louaient toujours de la même louange... plaignaient le Roi, mais toujours...* Les lexies verbales favorisent plutôt l'expression de procès imperfectifs (*tiraient des soupirs, pleuraient, se contenaient, méditaient, regardaient, se tenaient, avaient beau...*) ou de la caractérisation d'états : *avaient le caquet en partage ; ils se savaient bon gré ; n'était qu'un voile clair.*

β. Détermination minimale : les déterminants actualisent avec le minimum de singularité; l'article défini pluriel renvoie à une classe, une catégorie morale (*les sots, les fins, les forts, les politiques*) ou sociale (*les considérables*). Il en va de même avec l'indéfini *des gens peu assis mal debout* : il est relayé à la fin du texte par le pronominal *se* qui assure le détachement exemplifiant d'une unité par rapport à un ensemble. Une saisie globale des situations observées est également perceptible dans l'usage des totalisants (*le tout*, l. 19, *toute la personne*, l. 27). Les analyses de la référence et de la détermination illustrent une logique du prélèvement et de la distinction. Ainsi, le choix des lexies anaphoriques dans la progression textuelle conjugue une démarche de déclinaison exhaustive de l'hyperthème — *la foule des courtisans de toute espèce* (expression qui cumule le sème pluriel, collectif et la saisie quantifiante de la totalité, les stylèmes de la pluralité : *les plus affligés...+ des soupirs... de leurs talons, leurs répétitions, le redoublement...*) – à la saisie particularisante : *un vif* ou l'enclosure *une sorte de*. Celle-ci marque bien l'aboutissement de la démarche rationalisante et scrutatrice du moraliste dont le *malgré qu'ils en eussent* final atteste en clause de la capacité à déchiffrer les signes malgré les protagonistes. L'ensemble du texte répète cette démarche du tout à l'un, parangon ou exemplaire d'une classe : c'est à cela que contribuent aussi l'ensemble des superlatifs qui prélèvent dans l'échantillon de départ la classe d'une nouvelle catégorie d'individus à la conduite repérable, désignée chaque fois à l'aide d'une anaphore collective. La l. 15, *les simples curieux, les sots, les affligés et les autres (les plus fins ou les plus considérables)* ressaisit les quatre catégories mentionnées qui simplifient et rassemblent les différentes conduites. *Le tout n'était qu'un...*, l. 17-18, vise également au distinguo subtil que pratique l'analyste des passions humaines avec une figure de dérivation sur le verbe *distinguer*.

4. Le regard du moraliste

On peut ainsi créditer le moraliste d'une démarche de concrétisation de l'écriture. A chaque affect abstrait correspond l'illustration concrète d'un détail physiologique : le soupir

du talon saisit ainsi le mouvement général de l'éthopée dans le passage qui tend à la prosopographie et notamment à la lecture de l'expression du regard ou de la mobilité/immobilité du corps. Cette topique moraliste prend alors plusieurs formes :

* L'œil vivant, les virtualités du régime descriptif et l'optique démultipliée. Les isotopies du déchiffrement et de l'optique dans la diégèse attestent du souci d'une saisie visuelle du signe distinctif et de sa retranscription exacte. Le motif du regard (*yeux égarés et secs, pleuraient, les yeux fichés à terre, des yeux, regardaient, bons yeux, yeux, des yeux*) croise alors celui de la dissimulation : *cabale, en garde contre, s'éviter, se tenir et se composer... malgré qu'ils en eussent*. Ces deux motifs se prolongent dans le commentaire discursif : *aisé à remarquer, remarquer et distinguer, distingua, considérable*, et dans la caractérisation qui valorise l'acuité visuelle (*vif, étincelant*), avec l'expression de la nuance dans la caractérisation adverbiale et la détermination indéfinie : *plus avant, les plus, point ou peu, parfois, moins rares qu', n' qu', presque* (deux occurrences), *peu, peu mal, toute, tant de, quelque, tous, peu de, une sorte de*.

* La forme pronominale : *s'inquiétaient, se savaient, se contenaient, se tenaient, se tenir, se composer* s'attache à cerner le rapport à soi et vise la chute des masques chère aux moralistes.

Conclusion

La caractérisation l'emporte dans ce tableau de groupe sur la désignation : la stratégie d'écriture valorise moins l'événement que la constance des conduites humaines révélée par la mécanique de la Cour. La description revient ainsi, comme chez La Bruyère, à déployer « les mouvements des hommes » afin que le lecteur puisse « prévoir tout ce qu'ils sont capables de dire ou faire »¹. Cette *mimesis* du comportement humain qui nous est donnée à lire et à voir instruit le lecteur ; elle assure une parfaite lisibilité et prévisibilité des conduites. On accordera peut-être que la description, dans le caractère, et dans une certaine mesure dans le tableau saint-simonien, procède moins d'une suite de prédicats (substantifs et adjectifs) que d'une mise en situation qui vient révéler la logique d'un comportement. Mais le cas singulier du caractère est remplacé dans ce passage de Saint-Simon par un portrait de groupe qui vise à cerner des types dans leur outrance.

¹ *Discours sur Théophraste*, première préface des *Caractères*.

Éléments de bibliographie (Saint-Simon)

- AUERBACH, E. 1994 [1946]. *Mimesis. La représentation de la réalité dans la littérature occidentale*, tr. fr., Gallimard (Coll. Tel).
- BENVENISTE, E. 1966. *Problèmes de linguistique générale, I*, Gallimard.
- FOURNIER, N. 2002. *Grammaire du français classique*, Belin.
- GARIDEL, D. (de). 2005. *Poétique de Saint-Simon : cours et détours du récit historiques dans Les Mémoires*, Champion.
- GUILLAUME, G. 1996. *Leçons de linguistique. Année 1947-48*, Presses de l'Université Laval.
- HERSANT, M. 2004. « Les Collections sur feu Monseigneur le dauphin et l'écriture de l'individu dans l'œuvre de Saint-Simon », *Cahiers Saint-Simon*, n° 32, « L'œuvre hors Mémoires », pp. 19-30.
- LESNE, E. 1996. *La Poétique des Mémoires, 1650-1685*, Champion.
- ROUFFIANGE-DAROTCHETCHE, I. 1977. *Lecture syntaxique des Mémoires de Saint-Simon*, Toulouse, Centre de documentation pédagogique.
- SEGUIN, J.-P. 1972. *La langue française au XVIII^e siècle*, Bordas.
- 2004. « Sens de la phrase et ponctuation chez un auteur du XVIII^e siècle. L'exemple de Saint-Simon », *L'Information grammaticale*, n° 101, pp. 9-13.
- SPITZER, L. 1980. « Le portrait de Louis XIV par Saint-Simon », in L. Spitzer et J. Brody, *Approches textuelles des Mémoires de Saint-Simon*, Günter Narr Verlag, pp. 19-45.
- VAN DELFT, L. 1982. *Le Moraliste classique. Essai de définition et de typologie*, Droz.
- VAN DER CRUYSSSE, D. 1971. *Le portrait dans les Mémoires du duc de Saint-Simon, fonctions, techniques et anthropologie, étude statistique et analytique*, Nizet.
- VAN HELDEN, D. J. H. 1975. *Esprits fins et esprits géométriques dans les portraits de Saint-Simon*, M. Nijhoff.

Bibliographie générale sélective

Lexicologie

- ELUERD, R. 2002. *La Lexicologie*, PUF, Que sais-je ?.
- MITTERAND, H. 1996. *Les Mots français*, PUF, Que sais-je ?.
- MORTUREUX, M.-F. 1997. *La Lexicologie entre langue et discours*, SEDES.
- PICOCHÉ, J. 1977. *Précis de lexicologie française*, Nathan.
- TOURATIER, C. 2002. *Morphologie et morphématique : analyse en morphèmes*, Publications de l'Université de Provence.
- À consulter également les chapitres des grammaires consacrés au lexique (voir ci-dessous).

Morphosyntaxe

- ARRIVÉ, M., GADET, F., GALMICHE, M. 1986. *La Grammaire d'aujourd'hui. Guide alphabétique de linguistique française*, Flammarion.
- LE GOFFIC, P. 1993. *Grammaire de la phrase française*, Hachette.
- RIEGEL, M., PELLAT, J.-C., RIOUL, R. 1994. *Grammaire méthodique du français*, PUF.
- WILMET, M. 1998. *Grammaire critique du français*, Hachette / Duculot.

Stylistique

- DE BOISSIEU, J.-L., GARAGNON, A.-M. 1987. *Commentaires stylistiques*, SEDES, rééd. 1997.
- COGARD, K. 2001. *Introduction à la stylistique*, Flammarion.
- DÜRRENMATT, J. 2005. *Stylistique de la poésie*, Belin.
- FROMILHAGUE, C., SANCIER, A. 1999. *Analyses stylistiques. Formes et genres*, Dunod.
- HERSCHBERG-PIERROT, A. 1993. *Stylistique de la prose*, Belin.
- JOUSSET, Ph. 2000. *Le Sens du matériau. Approche stylistique du commentaire de texte*, CRDP de Toulouse / Delagrave.
- LAURENT, N. 2000. *Introduction à l'analyse stylistique*, Hachette.

VERSION ALLEMANDE

Rapport présenté par A.-S. ASTRUP, A. BROCKMEIER,
B. CAZAURAN, M. SCHNOOR

Proposition de traduction

Le joueur de tango

Le jour de sa sortie de prison, Dallow ne pouvait pas bouger les doigts. Ils étaient raides, froids et comme ankylosés. Les fonctionnaires lui présentèrent quatre documents qu'il lui fallait signer. Dallow cala le stylo entre le pouce et l'index et griffonna péniblement sa signature.

"Qu'avez-vous à la main?" demanda le préposé qui était assis en face de lui et qui le regardait faire.

"Rien", répondit Dallow, "c'est le choc. Mes doigts en sont tout transis."

"Vous voulez dire que c'est à cause de l'émotion?"

"Si c'était ce que j'avais voulu dire, je l'aurais dit", répondit Dallow.

Le préposé le regarda en réfléchissant.

"Il faut aller voir un docteur" dit-il alors d'un ton sentencieux.

Dallow fit non de la tête. "Ce n'est pas la peine. Dans quelques minutes, mes doigts se seront habitués. Il ne faut pas y prêter attention, c'est tout."

"Comme vous voudrez. Mais dans ce cas, je vous demanderai de signer ça aussi." Il fit glisser vers lui un autre formulaire sur la table. Dallow cala encore une fois le stylo entre ses doigts et calligraphia son nom sur le papier en laissant dépasser le bout de sa langue.

Puis il contempla son œuvre, on aurait dit la signature d'un gamin de huit ans. Il hocha la tête d'un air satisfait.

"Quel est votre métier, Dallow?" demanda le préposé. Ici, il est indiqué pianiste, dans mon dossier il y a marqué maître-assistant."

"Les deux sont exacts."

"Ce n'est pas une réponse", dit le fonctionnaire patiemment. "Bon, alors, quel est votre métier?"

"Pianiste", répondit Dallow, "j'étais pianiste quand je suis venu chez vous et pas maître-assistant. Inscrivez: pianiste."

Debout devant la table, les bras ballants, Dallow attendait de pouvoir partir. Les doigts de sa main droite étaient complètement blancs.

"Comme la statue de cire d'un saint" constata Dallow à voix haute.

Le fonctionnaire leva les yeux. En regardant Dallow, il ne répondit rien, mais secoua la tête d'un air las et soupira ostensiblement.

Lorsqu'on déverrouilla devant lui la porte qui donnait sur la rue, il s'enquit du chemin qui conduisait à la gare. Il prit la direction qu'on lui avait indiquée, son sac calé sous le bras.

Rapport

Le texte proposé en version allemande à la session 2009 était extrait d'une oeuvre de Christoph Hein, *der Tangospieler*, paru en 1989. Il s'agissait de la première page du roman. Le héros, injustement arrêté par la Stasi pour avoir accompagné ses étudiants au piano, sort de prison après avoir purgé une peine de deux ans.

Nous nous permettons tout d'abord de rappeler aux candidats le **double objectif de l'épreuve de version** : il s'agit bien sûr de **comprendre un texte littéraire en langue étrangère** et d'en proposer une traduction juste, mais aussi de faire la preuve d'un niveau très solide en français.

Nous accordons par conséquent une grande importance à la **correction grammaticale et orthographique** du texte rendu en français. Les candidats doivent rester très vigilants sur ce point et effectuer une relecture finale de leur traduction en vérifiant par exemple les accords au sein du groupe nominal et du groupe verbal, les participes passés, les formes de passé simple, particulièrement maltraitées par certains. Ils devraient également prêter attention au choix des conjonctions de subordination et connaître celles qui entraînent le subjonctif ou bien l'emploi de la négation.

Ce sont des compétences que de futurs enseignants de lettres se doivent évidemment de maîtriser!

Le jury sait parfaitement qu'il n'a pas affaire à des germanistes, il attend néanmoins des candidats une connaissance satisfaisante de la langue allemande.

Une lecture très attentive du texte allemand est un préalable indispensable à la traduction : la recherche des temps employés, notamment le repérage des irréels, des constructions verbales, le séquençage des phrases difficiles devraient assurer une compréhension globale de bonne qualité.

Cette première lecture devrait également permettre aux candidats de saisir l'atmosphère du texte, d'en cerner les différents personnages, ainsi que le(s) lieu(x) et le(s) moment(s) de l'action. Par ailleurs, il faudra repérer les temps à utiliser en français, ainsi que le(s) niveau(x) de langue du texte.

Une fois ce « défrichage » effectué, les candidats pourront s'attacher aux points qui continuent de leur poser problème et consulter le dictionnaire unilingue.

Ils pourront alors commencer leur traduction, à petits pas, en vérifiant bien, lors de ce premier jet, qu'ils n'oublient ni mot, ni portion de phrase. Les omissions sont en effet lourdement sanctionnées, de même que les incohérences ou les non-sens.

A l'instar des omissions, les ajouts inutiles sont pénalisés : le candidat n'a pas à réinventer le texte allemand !

Certaines copies présentent aussi un travers méthodique regrettable, proposer plusieurs traductions possibles de la même séquence: c'est au candidat de choisir la solution la meilleure...

Evoquons ici aussi les erreurs de temps qui peuvent modifier l'aspect du texte : un imparfait n'équivaut pas en français à un passé simple, pas plus qu'à un plus-que-parfait ; de même, un candidat qui ne repère pas un subjonctif I ou un subjonctif II, marqueurs en allemand du discours indirect ou de l'irréel, manquera un changement de perspective dans le texte. Il serait peut-être bon de les faire apparaître au surligneur dans le texte allemand, lors de la première lecture.

Un dernier conseil à l'endroit des habitués du blanc correcteur : ne pas oublier de vérifier la lisibilité, voire la présence effective de la correction effectuée !

Remarques au fil du texte

Ce texte n'était pas particulièrement difficile et nous avons corrigé un grand nombre de bonnes, voire de très bonnes copies, ce dont nous ne pouvons que nous féliciter. Néanmoins les défauts suivants ont été souvent constatés:

- le contexte, annoncé par les premiers mots du texte, « *am Tage seiner Entlassung aus dem Gefängnis* » n'a pas toujours été bien compris. « *Beamte* » a d'ailleurs souvent été traduit de manière fantaisiste (les "agents", "les administrateurs", "les patrons"!!).
- une attention particulière devait être portée aux termes renvoyant à l'énonciation du discours, tels que *entgegenen, erwidern, verkünden, feststellen* et au paradigme de *sehen* : *ansehen, zusehen, aufsehen, betrachten*. Il y a d'ailleurs eu des confusions entre *saß* et *sah*, faute particulièrement inadmissible sur des verbes aussi courants...
- le directif dans *er schob eine weiteres Papier über den Tisch* a rarement été rendu de manière satisfaisante.
- des germanismes se glissent souvent dans les traductions: *was ist mit ihrer Hand*: *qu'est-ce qu'il y a avec votre main. *Er erkundigte sich nach dem Weg*, *il se renseigna sur le chemin... Par ailleurs des candidats ont essayé de traduire mot à mot des locutions idiomatiques, qui n'ont pas toujours été identifiées comme telles: *Den Fingern ist der Schreck in die Knochen gefahren* a donné lieu à quelques absurdités. Il valait mieux rendre le sens général de l'expression par un équivalent en français, et éviter tout non-sens, sévèrement sanctionné.
- En dépit du recours possible au dictionnaire unilingue, certains mots n'ont pas été identifiés, notamment la séquence *wie die Wachfigur eines Heiligen*, parfois traduite de manière excessivement inventive. Découvrir l'existence du dictionnaire unilingue le jour de l'épreuve peut être dommageable, Il serait utile de se familiariser avec son usage lors de la préparation.

Nous avons cependant constaté dans les bonnes copies une réelle technique de traduction montrant qu'un entraînement régulier permet de surmonter l'écueil du mot à mot.

Comme chaque année, nous avons pu attribuer d'excellentes notes à plusieurs copies qui, sans être exemptes de petites erreurs, se signalaient par des traductions particulièrement bien trouvées.

Le jury félicite chaleureusement les candidats qui ont été capables de traduire le texte proposé avec précision et élégance, faisant la preuve d'une très bonne connaissance de l'allemand, mais aussi d'une grande aisance dans leur langue maternelle.

VERSION ANGLAISE

Rapport présenté par Laurent OLLIER et Nelly CHOCHILLON

Proposition de traduction

Juste après être entrés dans Washington, dans la circulation dense, nous prîmes une mauvaise direction et, tandis que ma mère essayait de déchiffrer le plan de la ville pour guider mon père jusqu'à notre hôtel, apparut, là, devant nous, la plus grosse chose blanche que j'aie jamais vue. Au sommet d'une colline, au bout de la rue, se dressait le Capitole américain, avec ses grandes marches qui s'élevaient jusqu'à ses colonnes coiffées du dôme chargé à trois couronnes. Sans y prêter attention, nous avions roulé jusqu'au cœur même de l'histoire américaine, et que nous le sachions bien déjà ou pas, c'était sur l'histoire américaine incarnée dans sa forme la plus édifiante que nous comptions pour nous protéger de Lindbergh.

"Regardez ça!" s'écria ma mère en se tournant vers Sandy et moi, assis à l'arrière. "C'est saisissant, non ?" La réponse était, bien entendu, oui, mais Sandy semblait être tombé dans un état de catatonie toute patriotique, et je l'imitai et laissai le silence également exprimer ma révérence.

Juste à ce moment-là, un policier à moto s'arrêta à notre hauteur :

"Alors, les gars du New Jersey ? Vous avez un problème ?" cria-t-il par la vitre ouverte.

— Nous cherchons notre hôtel, répondit mon père. Il s'appelle comment déjà, Bess ?"

Ma mère, subjuguée à peine quelques instants auparavant par la majesté écrasante du Capitole, pâlit immédiatement, et sa voix était si faible quand elle essaya de parler qu'elle fut noyée dans le bruit de la circulation.

"Faut que je vous sorte d'ici les gars, cria le policier. Il faut parler plus fort ma petite dame.

— L'hôtel Douglas ! C'était mon frère qui intervint avec empressement, tout en essayant de bien voir la moto. Sur K street, monsieur l'officier.

— Bravo, mon garçon !" et il leva le bras en l'air pour faire signe aux voitures derrière nous de s'arrêter et que nous puissions faire demi-tour derrière lui et remonter Pennsylvania Avenue dans l'autre sens.

"On nous traite comme des rois, dit mon père en riant.

— Mais comment sais-tu où il nous emmène ? s'inquiéta ma mère. Herman, qu'est-ce qui se passe ?"

Précédés par le policier, nous passions devant une enfilade de grands bâtiments fédéraux, quand Sandy pointa du doigt une vaste pelouse juste à notre gauche et, tout excité, s'écria : "Là-bas ! La Maison Blanche!", sur quoi ma mère se mit à pleurer.

"On dirait," tenta-t-elle d'expliquer juste avant que nous n'arrivions à l'hôtel, et que le policier nous dise au revoir d'un signe de la main et s'éloigne dans un vrombissement, "On dirait qu'on ne vit plus dans un pays normal. Je suis vraiment désolée, les enfants, pardonnez-moi, s'il vous plaît." Mais là, elle recommença à pleurer.

Rapport

Situation de l'extrait

Le roman de Philip Roth *The Plot Against America* est une politique-fiction qui met en scène l'arrivée au pouvoir de Lindbergh, aviateur célèbre aux penchants antisémites avérés, dans l'Amérique des années 40. Lindbergh, partisan des théories isolationnistes de l'époque, bat Roosevelt aux élections. Philip Roth part de cet événement pour dépeindre le climat d'hostilité qui s'installe dans le pays à l'égard des Juifs. Il met en scène la vie de la famille Roth, qui se trouve prise dans ce climat antisémite, à travers le regard du jeune Philip.

Le passage à traduire est situé au début du deuxième chapitre, six mois après les élections. Les parents, après avoir économisé dollar après dollar, organisent un voyage dans la capitale fédérale pour visiter les sites historiques et les célèbres sièges des institutions. La traduction proposée raconte leur arrivée dans la ville.

Il n'était, bien évidemment, nullement nécessaire de connaître ce contexte pour comprendre et traduire le texte proposé, mais ces éléments permettent de mieux saisir la mention de Lindbergh dans le texte et le climat de peur, voire de paranoïa, qui règne dans le passage.

Spécificités du passage

La structure du texte peut être divisée en trois temps. Le premier propose un paragraphe descriptif, décrivant le Capitole de Washington. Le texte est ensuite constitué d'une alternance de dialogues et de remarques du narrateur, où le deuxième temps consiste en la conversation avec le policier à moto. Le troisième met en scène la réaction des personnages, hormis celle du narrateur, devant les bâtiments fédéraux qui défilent.

Le champ lexical de l'architecture utilisé au début devait être identifié avec attention, car leur traduction n'allait pas de soi et méritait un traitement soigné. Les dialogues, ensuite, malgré leur apparente simplicité, n'en nécessitaient pas moins un examen attentif avant traduction. Ainsi, l'enchaînement : *'We're looking for our hotel!'* *'What's it called, Bess?'* a donné lieu à des confusions par manque d'analyse du sujet *'it'* et du fait qu'il ne renvoyait pas à Bess mais à *'hotel'*. Une lecture trop rapide du texte peut donc conduire les candidats à commettre des erreurs très pénalisantes.

Ce travail préparatoire ne devrait pas être négligé par les futurs candidats car il permet de guider la compréhension du texte d'une part, mais surtout de bien commencer à réfléchir au registre à adopter d'autre part. Bien que vu à travers les yeux d'un narrateur jeune, (*'children'*), le texte propose des niveaux de langue variés, du plus soigné (*'delineated in its most inspirational form'*, *'enthralled only a moment earlier by the dwarfing majesty of the Capitol'*) à l'oralité spontanée des paroles du policier (*'Gotta get you folks out of here'*, *'Attaboy'*). Il fallait donc adapter la traduction à ces variations et être capable de jouer sur différents tons. Nous attirons également l'attention des candidats sur la construction grammaticale de ce type d'énoncé. Par exemple, *'Gotta'* est la transcription de la tournure oralisée de *'I've got to'* et les

candidats se devaient de trouver une tournure familière (et non grossière) qui respectait la traduction de la notion d'obligation *have to*. Quant à 'Attaboy', il s'agit de la transcription de 'That's a boy', ou 'What a boy'. Nous tenons enfin à rassurer les candidats sur le fait que la mauvaise compréhension ou traduction de courts segments comme ceux-là ne doit pas leur donner un sentiment d'échec total. Il ne faut pas, bien sûr, se focaliser uniquement sur ces passages. Une stratégie possible, là comme ailleurs, quand la compréhension est incertaine, consiste à essayer d'inférer le sens à partir du contexte, analyser leur construction en termes grammaticaux, découper les syntagmes pour en trouver les racines, et ainsi lever les zones d'ombre, ou au moins limiter les propositions de traduction au vraisemblable.

Pour ce qui est des temps et des aspects, l'auteur a recours ici à une palette assez réduite. Le roman est rédigé au prétérit, les dialogues sont au présent (simple et *Be+ING*) et l'enchaînement des énoncés étant à la fois logique et chronologique, il n'y avait aucune raison de changer l'ordre dans lequel les événements sont narrés, ou de transformer des phrases complexes en une succession de phrases indépendantes comme dans le dernier paragraphe. Il s'agit d'un récit qui ne présente pas de difficultés aspectuelles majeures.

Quant à l'aspect narratologique, le point de vue est très clairement à la première personne (*I took my cue from him*' par exemple). Le texte débutait cependant par une phrase à la première personne du pluriel. Là encore, une analyse rigoureuse du texte et de son fonctionnement était indispensable, car de nombreux candidats n'ont pas choisi le même temps pour traduire ces phrases, ce que la cohérence du récit interdisait formellement.

Remarques générales

Nous ne saurions que conseiller vivement aux futurs candidats de bien lire et relire le texte avant de commencer. Investir du temps dans l'analyse du texte n'est jamais à fonds perdu. Cela donne une vue globale du passage et permet d'éviter un manque de cohérence de l'ensemble, ou l'écriture de segments simplement juxtaposés qui témoignent d'une absence de recul critique face au texte.

Pour éviter ces écueils, nous nous permettons de rappeler que seule une préparation régulière et approfondie permet d'acquérir la maîtrise des mécanismes et procédés de traduction (étouffement, modulation, équivalence, transposition...). Cette pratique régulière permet aussi de se familiariser avec le dictionnaire unilingue, dont l'utilisation doit aider à saisir le sens sans donner une vision morcelée du texte le jour du concours.

L'épreuve dure quatre heures, et il est vivement conseillé aux candidats d'utiliser tout ce temps pour rendre une copie propre, relue et sans rature. Nous insistons également pour que les accents, la ponctuation, les alinéas soient cohérents et lisibles tout le long de la copie. Les correcteurs ne peuvent accorder le bénéfice du doute à des candidats qui ne prennent pas la peine de soigner la présentation, ou qui cherchent à masquer leurs hésitations par des accents illisibles.

Les guillemets ont également donné lieu à des pratiques souvent mixtes, à mi-chemin entre les usages anglo-saxon (fermeture des guillemets avant une incise, comme par exemple '*he shouted*') et français, où le plus courant consiste à les ouvrir au début d'un dialogue et à les fermer à la fin. Les répliques entre ces guillemets sont introduites par un tiret. En tout cas, il ne saurait être accepté l'usage de guillemets et d'un tiret pour une même phrase au style direct.

Comme l'année dernière, nous attirons l'attention sur les omissions trop nombreuses dans les copies. Ce sont souvent des éléments adverbiaux qui ne sont pas traduits ('*enthralled only a moment earlier*') mais aussi parfois adjectivaux ('*right to the very heart*'). Là encore une relecture attentive du texte est indispensable, les omissions étant toujours sanctionnées lourdement.

Lexique et orthographe

L'usage du dictionnaire unilingue ne doit pas empêcher le candidat de réfléchir aux mots qui lui sont donnés à traduire. Le calque est ainsi fort souvent un choix mal avisé. Ainsi l'emploi du mot 'trafic' en français est contesté pour traduire '*traffic*' en anglais. On préfère généralement 'circulation' à cet anglicisme, qui a en outre l'avantage d'éviter de redoubler l'erreur d'emploi par une erreur d'orthographe. La collocation avec '*heavy*' devait également éviter le calque. La circulation est 'dense' ou 'chargée', mais pas 'lourde' ou 'pesante'. De la même façon, '*a wrong turn*' ne pouvait être rendu par 'une fausse route' ou 'un mauvais virage'.

De manière plus générale, les calques lexicaux ont donné lieu à de nombreuses erreurs et maladresses ; citons par exemple '*at the end of the street*' qui ne pouvait être rendu par 'la fin de la rue', ou '*the three-tiered dome*' dont l'analyse rigoureuse ne pouvait être épargnée. A *tier* est défini dans le dictionnaire par '*a row or level of a structure, typically one of a series of rows placed one above the other and successively receding or diminishing in size*' et ne pouvait donc être traduit par le mot 'tiers' ; '*elaborate*' complétait le groupe adjectival, et là encore 'élaboré' s'adaptait mal au dôme, alors que 'richement orné' ou 'chargé' étaient bien mieux indiqués pour parler d'architecture.

Ces deux segments montrent bien la nécessité de prendre en compte la totalité du segment à traduire et de ne pas proposer un patchwork de groupes nominaux peu harmonieux et qui dénotent une approche approximative des techniques et principes de traduction.

Des termes tels que '*enthralled*', '*dwarfing*' ou '*awe*', ont également posé des difficultés aux candidats. Pour le premier terme, le jury a accepté de nombreuses traductions comme 'subjuguée', 'ensorcelée', 'envoûtée', 'transportée', mais 'paralysée', 'obnubilée', ou 'réjouie' n'étaient pas appropriés. De plus, la proximité avec '*the dwarfing majesty*' était une difficulté supplémentaire qui exigeait des candidats une attention particulière pour que l'association des deux segments fonctionne. 'La majesté minimaliste' est proche du contresens, le barbarisme *majestuosité a été rencontré à de trop nombreuses reprises et certains ont même mentionné 'les elf(e)s du Capitole' plongeant le jury dans la perplexité. Passer par une périphrase n'était pas non plus toujours garant de bons résultats. Si 'devant lequel on se sentait minuscules' est

recevable, que dire de 'écrasés par le sentiment d'être un nain devant le Capitole' ? Quant au mot 'awe' , il a posé des problèmes de précision ou d'étoffement. La traduction par 'révérence' était, bien entendu, pertinente, mais on pouvait aller jusqu'à 'peur (ou effroi) teinté d'admiration' tant ce mot reflète un sentiment particulier en anglais : '*respect mixed with fear or wonder*' nous donne le dictionnaire unilingue. Par contre, les termes 'stupéfaction', 'état de choc' ou 'admiration' étaient trop éloignés de cette définition.

Les candidats doivent aussi veiller à la construction des mots : si Roth écrit '*inspirational*', il faut veiller à le traduire avec soin et à ne pas confondre avec '*inspired*' par exemple, erreur maintes fois relevée. Là encore, les futurs candidats doivent veiller à étudier précisément le texte avant de traduire.

Cette étude passe par une compréhension globale rigoureuse, nous l'avons dit plus haut, et doit également s'appuyer sur du bon sens. Ainsi '*he raised his arm in the air*' ne pouvait être rendu par : *'il leva son arme en l'air'. Cette action n'est motivée en rien par ce qui suit ou précède dans le texte.

Le texte demandait également de faire attention aux majuscules. '*The U.S. Capitol*' se traduit par 'le Capitole américain' ou 'des États-Unis'. Les traductions par 'Capitol', 'le Capitole US' ou 'capitole' n'étaient pas correctes. Le passage '*the very heart of American history*' a posé des problèmes similaires. Sa traduction correcte par : 'le cœur même de l'histoire américaine', était bien à écrire sans majuscule. Il était inutile de rendre plus signifiant le mot 'histoire' par cet ajout. Il fallait également être vigilant pour la traduction de '*The Douglas Hotel*!'. 'L'hôtel Douglas !' était plus naturel que 'Le Douglas Hotel !', ou que 'Hotel Douglas !'. Mais 'Le Douglas hotel !' sans majuscule ni accent circonflexe était incorrect. Pour la traduction de '*On K Street*', il était préférable de garder 'Sur K Street', mieux que 'Sur la rue K', ou 'sur la K street' qui manque de cohérence. De même '*Pennsylvania Avenue*' était à garder, majuscules comprises, pour la traduction.

Passons, pour conclure, à l'orthographe. Les mots 'colline', 'colonnes' ou 'trafic' devraient être maîtrisés par des candidats qui aspirent à devenir professeur de français. De même, il ne devrait pas y avoir d'erreur de redoublement de consonnes sur des mots comme 'appela', 'jetait' ou 'interpellait'. Concernant les accents, on ne devrait pas trouver d'approximations sur des mots tels que 'dôme' et 'pâle', ou, pire, sur des adjectifs ou des pronoms possessifs comme 'notre' et 'nôtre'. Nous osons croire que les confusions entre 'voix' et 'voie' dans '*her voice was so feeble*' sont à mettre sur le compte de l'inattention. A nouveau, nous ne pouvons qu'inviter les candidats à relire avec rigueur et méthode leur copie avant de la rendre.

Grammaire et syntaxe

Pour poursuivre les remarques précédentes sur les accents, le jury tient à signaler que certaines de ces fautes, à la frontière entre orthographe et grammaire, peuvent *a priori* paraître anodines mais sont en fait inacceptables pour de futurs professeurs de français. Un exemple parmi d'autres : dès la première phrase, les correcteurs ont pu relever l'absence d'accent circonflexe sur 'nous primes la mauvaise direction' ; ou

encore, plus loin, 'sa voix fut si faible qu'on ne put l'entendre/qu'elle fut inaudible' était à mettre au passé simple et non au subjonctif, dont nous parlerons ensuite.

Restons sur le cas du passé simple. Nous nous permettons de conseiller aux candidats de bien veiller à la cohérence des temps lors de propositions coordonnées. Ainsi : 'je pris exemple sur lui et laissai le silence...' a donné lieu à de bien trop nombreuses confusions avec l'imparfait 'laisais'. Un peu plus bas, pour 'le policier leva le bras et fit signe', les candidats devaient éviter l'accent du subjonctif. Le passé simple a été malmené également pour des verbes aussi simples que tourner ou répondre (*'nous tournâmes', *'il répondit'...). Mais par ailleurs, il est très bien d'avoir eu le réflexe de traduire la plupart des prétérits simples de ce passage par des passés simples, le passé composé manquant de naturel (sauf au discours direct) dans un texte littéraire. Comme nous l'avons signalé, il fallait veiller à ce que le texte ne débute pas au passé composé pour les phrases à la première personne du pluriel ou pour des incises du type '*he said*' dans les dialogues. A l'inverse, le prétérit *be+ing* de la première phrase devait bien sûr être traduit par un imparfait. Le jury a également considéré acceptable les imparfaits pour '*her voice was so feeble that she couldn't be heard*'.

Les plus grosses difficultés rencontrées par les candidats ont été les subjonctifs. Rappelons, d'abord, qu'après un superlatif, la tournure la plus correcte est un subjonctif : 'la plus grosse chose blanche que j'aie jamais vue' (et l'accord du participe passé avec le complément d'objet placé avant le verbe n'était pas à oublier non plus !). Les erreurs ont été multiples dans la proposition introduite par 'avant que'. Là encore, les subjonctifs, conjugués au piège de la coordination qui a induit bon nombre d'incohérences entre les temps des deux verbes, ont été le lieu d'erreurs très pénalisantes. Un exemple parmi d'autres, très révélateur des carences en conjugaison : 'juste avant que nous *atteignîmes l'hôtel et que le policier nous *fit un signe de la main'. Manque de rigueur ou désinvolture ? Le jury invite seulement les étudiants à bien se reporter aux ouvrages de référence lors de leur préparation. La révision des temps est une nécessité, et il ne faut pas sous-estimer l'importance des conjugaisons françaises lors de l'année préparatoire au concours.

D'un point de vue syntaxique, le texte présentait quelques tournures complexes qui demandaient une certaine attention pour être rendues correctement. La version est *d'abord* un exercice de français, et il ne faut pas céder à la précipitation mais choisir avec soin les mots. Le segment '*the broad stairs sweeping upward to the colonnade*' par exemple a donné lieu à des traductions trop souvent absurdes. En effet, comment pourrait-on construire '[d]es escaliers immenses s'élevant jusqu'en haut sur une colonnade, *chapeauté sur trois niveaux par son *dome complexe' ? Sans être expert en architecture, on voit bien que cela ne tient pas debout. Il faut donc savoir faire preuve de recul critique, être capable d'analyser ce que l'on écrit et chercher à rectifier ce qui est confus.

Le passage '*and whether we knew it in so many words*' était difficile et n'a été que très rarement bien interprété. Le dictionnaire aurait dû être d'un plus grand secours pour les candidats, car la définition de *whether* n'est pas très longue et aurait permis de trouver le bon sens de la proposition. Le texte est elliptique, sous-entend '*or not*', et le contexte et les exemples du dictionnaire auraient dû permettre aux candidats de trouver la trace de cette interprétation, et sentir que la traduction devait s'orienter vers

des énoncés comme 'et que nous le sachions bien ou pas', ou encore 'bien que nous ne le formulions pas aussi clairement'. Ce segment n'était certes pas évident à comprendre, mais la difficulté d'un passage ne peut pas pour autant excuser les nombreux non-sens relevés ici.

Concernant les passages '*Gotta get you folks out of here*' et '*Attaboy*', qui ont posé problème à de nombreux candidats, nous attirons l'attention des candidats sur la construction grammaticale de ce type d'énoncé pour arriver à les traduire. Par exemple, '*Gotta*' est la transcription de la tournure oralisée de '*I've got to*', et les candidats se devaient de trouver une tournure familière (et non grossière) qui respectait la traduction de la notion d'obligation *have to*. Quant à '*Attaboy*', il s'agit de la transcription de '*That's a boy*', ou '*What a boy*'. Nous tenons aussi à rassurer les candidats sur le fait que la mauvaise compréhension ou traduction de courts segments comme ceux-là ne doit pas leur donner un sentiment d'échec total. Il ne faut pas, bien sûr, se focaliser uniquement sur ces passages. Une stratégie possible, là comme ailleurs, quand la compréhension est incertaine, consiste à essayer d'inférer le sens à partir du contexte, analyser la construction des segments en termes grammaticaux, découper les syntagmes pour en trouver les racines, et ainsi lever les zones d'ombre, ou au moins limiter les propositions de traduction au vraisemblable.

Conclusion

La version est un exercice qui ne s'improvise pas, et nous rappelons une nouvelle fois aux candidats qu'une préparation rigoureuse et régulière est le plus sûr moyen de réussir. Le jury tient d'ailleurs à remercier celles et ceux qui ont fourni cet effort et su proposer d'excellentes traductions. Nous souhaitons également souhaiter bon courage aux futurs candidats à cette épreuve de langue, qui se révèle être exigeante et intellectuellement passionnante.

VERSION D'ARABE

Rapport présenté par Abdelaziz HILAL

Proposition de traduction

Elle se rappela des derniers mots de son mari avant qu'il ne parte, la veille, lorsqu'il l'avait vue écrire dans son journal qu'elle tenait à la main. Il avait cru qu'elle lisait un livre :

- Lis quelque chose d'utile, pas des histoires d'amour fou qui rendent triste ! Tu perds ton temps à des futilités.

« Est-ce que je possède autre chose que du temps ? » se dit-elle en le regardant avec exaspération tandis qu'il ramassait des feuilles qui traînaient sur la table et les mettait dans son porte-document.

Il alla dans la chambre embrasser ses deux enfants, et lui fit un vague au revoir avant de partir, comme on le fait à des amis que l'on aperçoit de loin dans un café.

Ce n'était pas la première fois que son mari faisait des commentaires sur ce qu'elle lisait, ni la dernière, d'ailleurs. Elle avait déjà l'habitude que certains de ses frères fassent des commentaires de ce genre, car quand elle était petite, elle était déjà une lectrice passionnée. Mais son plus jeune frère était à leur opposé, car elle avait pris l'habitude de lui lire les histoires de la Belle au bois dormant, de Blanche Neige, etc.... Et lorsqu'elle lui faisait ces lectures, elle découvrait que l'homme, lequel est à la fois un corps et un esprit, devrait exploiter ces deux pôles pour semer davantage d'amour sur terre, car sans cet amour la vie perd ce qu'elle a d'essentiel.

Même les enfants, dès leur naissance, cherchent l'amour et c'est pour cette raison qu'ils lisent Cendrillon, Blanche-Neige et autres histoires qui racontent des passions enfantines.

« C'est étrange qu'ils n'aient pas interdit des histoires comme celles-là » se dit-elle en mettant de l'ordre à sa bibliothèque et en se souvenant. Et en une fraction de seconde, elle attrapa un petit bout de papier sur lequel elle écrivit : « le but de la vie, c'est de parvenir à l'amour absolu ». Elle fait cela chaque fois qu'une idée lui vient à l'esprit, elle l'écrit alors comme elle peut, en attendant de pouvoir la reporter sur son journal intime auquel elle se consacre la nuit. Elle ne le fait pas toujours, seulement quand elle en ressent le besoin. Ces derniers jours, au lieu d'écrire son journal, elle rassemble ses idées pour continuer d'écrire des lettres au rédacteur en chef.

Elle contempla un coffre rempli de livres et se rappela de nouveau les propos du fantôme dans cette histoire qu'elle avait lue plusieurs fois : « Dieu punira ceux qui n'auront jamais éprouvé l'amour, ne serait-ce qu'une seule fois dans leur vie ».

Du roman *A la dérobée* de Hânî Naqchabandî, Dâr al-Sâqî, Beyrouth, p. 176-177.

Rapport

La répartition des notes est la suivante¹ :

02 (1), 03 (1), 04 (2), 05 (2), 06 (5), 6.5 (1), 07 (3), 08 (3), 09 (7), 10 (4), 11 (2).

Le niveau relativement bas cette année s'explique par deux choses :

- Certains candidats – tous ceux qui ont eu moins de 07/20 - rencontrent de grandes difficultés en français. Il faut rappeler qu'une expression incorrecte en français est par elle-même éliminatoire.

- Beaucoup de candidats (plus de 50 %) qui ont choisi la version arabe ne savent pas ce qu'on attend d'eux dans cet exercice. Il faut rappeler, encore une fois, que la connaissance des deux langues (le français et l'arabe) - certes nécessaire - est loin d'être suffisante pour rendre une traduction correcte. En effet, les candidats doivent observer certaines conventions d'ordre général :

a- Tous les éléments signifiants (et non tous les mots) d'une phrase, jusque dans le plus subtil détail doivent être traduits. On ne peut que regretter certaines stratégies d'évitement qui ne peuvent qu'induire à penser qu'il s'agissait pour certains candidats de masquer leur faiblesse lexicale. Si nous ne considérons que le cinquième paragraphe du texte (Lignes 11-13), on peut dire que certains candidats n'en ont fait qu'un résumé en français, d'autres se sont contentés de le réécrire à leur manière, d'autres encore l'ont paraphrasé... etc.

b- Les candidats doivent maîtriser les règles fondamentales d'emploi des temps de la narration en français. Une confusion entre imparfait et passé simple, induite par l'utilisation d'un seul temps en arabe, l'accompli, a souvent été constatée. On ne peut que déplorer l'emploi aléatoire de l'un ou l'autre temps, sans critère apparent.

c- Le titre de l'ouvrage (traduit) doit être mentionné. Le titre *Ikhtilâs* (A la dérobée / Détournement / Chapardage) ne posait pas de problèmes particuliers

¹ Les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre de copies pour chaque note.

VERSION CHINOISE

Rapport présenté par Catherine LEGEAY-GUILLON

Proposition de traduction

Ding la grosse tête

Le chef de section était un véritable intellectuel, diplômé de la section de mécanique de l'Université des Communications, qui comprenait bien nos problèmes de petits intellectuels.

« Nous allons procéder à l'attribution des postes, commença-t-il. Nous tiendrons largement compte des qualifications et des désirs de chacun. Nous espérons que vous réfléchirez bien avant de répondre. Car après, plus question d'être libéral. »

Le ton grave de l'atmosphère changea soudain avec l'intervention d'un de mes copains de classe, un dénommé Ding qui s'était vu octroyer le surnom de Ding la grosse tête. Ce n'est pas vraiment qu'il avait une tête plus large sur les autres, mais ses connaissances étaient vastes, et il s'y connaissait un peu en astronomie, histoire, géographie et en philosophie. Il fut appelé en premier.

« Que veux-tu faire ? », lui dit le chef.

« Cela m'est égal », répondit-il, le plus franchement du monde.

Le chef cligna des yeux :

« Qu'est-ce que ça veut dire « cela m'est égal » ? Précise un peu ! »

« Si je précise..., cela m'est encore égal ! »

Un éclat de rire général s'ensuivit.

« Il s'intéresse à tout ! Pas étonnant que ça lui soit égal ! », entendit-on. Riant à son tour, le chef dit en feuilletant les dossiers :

« Où va-t-on bien pouvoir mettre ce monsieur qui s'intéresse à tout ? ...Dis-moi, quelle est ton activité préférée ? »

« La lecture ! »

« Pourquoi ne pas l'avoir dit plus tôt ? Ta place est toute trouvée : tu travailleras à la librairie Xinhua. »

*Lu Wenfu « Vie et passion d'un gastronome chinois »
Edition des arts et des lettres de Shanghai 1988*

Rapport

Il y avait 4 copies au total pour cette session. Les notes s'échelonnent ainsi : 06, 09, 12, 16.

Globalement le texte a été compris par tous les candidats, mais la qualité du rendu diffère sensiblement. Les copies notées 06 et 09 ont toutes deux une présentation insuffisante (écriture difficile à lire, accents aléatoires, ratures). De plus, les fautes d'orthographe sont trop nombreuses. On note aussi dans une copie deux erreurs de ponctuation dommageables. Il faut rappeler que tous ces critères sont très importants et que les erreurs de langue française sont sanctionnées. De même, la traduction du titre et des références du texte (auteur, titre, édition) est obligatoire.

Le texte ne comportait qu'une difficulté (« 不许犯自由主义 »). Un mot a été neutralisé en raison d'une erreur de frappe (客 à la place de 各). Les autres erreurs venaient de problèmes de vocabulaire non compris et parfois de structure (telles 看起来, expression pour indiquer une estimation, ou bien 叫起来 dont la structure Verbe+Résultatif n'a pas été reconnue.) Notons également que certains mots ne pouvaient être correctement traduits qu'avec une connaissance de la Chine contemporaine (新华书店 Librairie Chine Nouvelle, 交通大学 Universités des Transports et Communications, 组织部长 chef de section).

VERSION ESPAGNOLE

Rapport présenté par Brigitte Del Castillo et Isabelle Lillo

Rappel du texte

La Enana y la Madruga

La señora Zoa atravesaba el parque cada mañana, con un niño de cada mano, camino del colegio y durante los prolongados inviernos (muy duros en la ciudad) la niebla se enredaba entre los esqueletos de los árboles y la mujer y los niños, como sombras fantasmales, semejaban los últimos habitantes de un mundo inanimado. A la difusa luz crepuscular, grises ratas gigantes cruzaban los paseos, y entre el follaje, junto al estanque helado, se oían los alaridos terminantes de los pavos reales. A Gervasio, con la peluda bufanda hasta los ojos, le agradaba la media luz de la estación, los jardines desiertos, el aliento blanco de la señora Zoa precediendo a su roja nariz, como si ella misma fuera una fábrica de niebla. Los días de lluvia, en primavera y otoño, se formaban grandes charcos en los paseos, hormigueantes de lombrices, y la señora Zoa brincaba de un lado a otro para no pisarlas, con el negro paraguas abierto, como una equilibrista, pues nada le repugnaba tanto como los ratones y los animales reptantes.

En los días extremosos solían encontrarse con *la Enana* en el paseo central, la señorita Candelaria Alonso, rubia, de media edad, los largos tirabuzones sobre los hombros y su cuerpecillo ruin, más chico que el de Gervasio, encaramado en una bicicleta minúscula, de anchas llantas y ruedecillas laterales de seguridad. Y no era raro que, estando contemplándola, apareciera por el lado opuesto la señorita Aurora Burgos, *la Madruga*, una mujer lineal, de dos metros treinta de estatura, cargada de espaldas, cuya reducida cabeza se desvanecía en lo alto, difuminada por la niebla. Crucita decía que tanto *la Enana* como *la Madruga* eran “señoritas de buena cuna”, distinguidas y bien educadas pero, debido a su aspecto físico, se veían obligadas a recluirse en sus casas :

-Zoa, ¿por qué *la Enana* y *la Madruga* salen a pasear tan temprano?

-Por su facha, ¿no ves la facha que tienen? Si salieran a otra hora la gente se pitorrearía de ellas.

Aceleraba el paso y añadía como para sí:

-Digo yo si no podrían cortar a la una y añadirle a la otra y así quedaban las dos arregladas.

-¿Se puede Zoa?

-Eso digo, hijo, si se podría.

Algunos días la señora Zoa, aprovechando la ausencia de Florita, en cama con sus anginas periódicas, le hacía a Gervasio, en la profunda soledad del parque, tiernas escenas de amor:

-¿Qué sería de ti, corona, si no fuese por la Zoa? ¿Eh? ¿Me lo quieres decir?

El niño la miraba por encima de la bufanda de lana, con sus inmóviles pupilas grisamarillentas:

-A ti no te quiere nadie. [...]

-Tú sí me quieres, ¿verdad Zoa?

La anciana se acuclillaba, oprimía al niño contra su pecho :

-Más que a las niñas de mis ojos.

Traduction proposée

La Enana y la Madruga

Madame Zoa traversait le parc tous les matins, un enfant à chaque main, pour aller à l'école et pendant les longs hivers (très rigoureux dans cette ville) le brouillard s'entortillait entre les squelettes des arbres et la femme et les enfants, tels des ombres fantomatiques, semblaient être les derniers habitants d'un monde inanimé. Dans la lumière diffuse du crépuscule, de gigantesques rats gris traversaient les allées, et au milieu du feuillage, près de l'étang gelé, on entendait les cris péremptoires des paons. Gervasio, son écharpe aux longs poils remontée jusqu'aux yeux, aimait bien la demi-clarté de cette saison, les jardins déserts, le souffle blanc de Madame Zoa qui précédait son nez rouge, comme si elle était elle-même une usine à brouillard. Les jours de pluie, au printemps et en automne, il se formait dans les allées de grandes flaques, fourmillantes de lombrics, et Madame Zoa sautait d'un côté et de l'autre pour ne pas marcher dessus, son parapluie noir ouvert, comme une équilibriste, car rien ne lui répugnait plus que les souris et les animaux rampants.

Les jours les plus froids ils rencontraient généralement *La Naine* dans l'allée centrale, mademoiselle Candelaria Alonso, blonde, d'âge moyen, ses longues anglaises tombant sur les épaules et son petit corps misérable, plus petit que celui de Gervasio, juché sur une minuscule bicyclette, aux jantes larges et avec des petites roues latérales de sécurité. Et il n'était pas rare que, pendant qu'il la contemplait, apparaisse du côté opposé mademoiselle Aurora Burgos, *La Lève-tôt*, une femme longiligne, de deux mètres trente de stature, le dos voûté, dont la petite tête s'évanouissait vers le haut, estompée par le brouillard. Crucita disait qu'aussi bien *La Naine* que *la Lève-tôt* étaient des « demoiselles de bonne famille », distinguées et bien élevées mais, qu'à cause de leur aspect physique, elles se voyaient obligées de vivre recluses chez elles :

- Zoa, pourquoi *La Naine* et *la Lève-tôt* sortent-elles si tôt se promener ?

- A cause de leur dégaine, tu vois pas la dégaine qu'elles ont ? Si elles sortaient à une autre heure les gens se moqueraient d'elles.

Elle accélérât le pas et ajoutait comme pour elle-même :

- Moi ce que j'en dis c'est qu'on pourrait couper un morceau à l'une et l'ajouter à l'autre, comme ça les deux seraient arrangées.

- On peut faire ça Zoa ?

- C'est ce que je dis, fiston, si on pouvait.

Quelquefois Madame Zoa, profitant de l'absence de Florita, au lit avec son angine habituelle, faisait à Gervasio de tendres scènes d'amour, dans la profonde solitude du parc :

- Que deviendrais-tu, mon trésor, si la Zoa n'était pas là ? Hein, tu peux me le dire ?

L'enfant la regardait par-dessus son écharpe de laine, avec ses pupilles gris-jaune immobiles :

- Toi, personne ne t'aime. [...]

- Toi oui, tu m'aimes, pas vrai Zoa ?

La vieille femme s'accroupissait, serrait l'enfant contre sa poitrine :

- Plus que la prunelle de mes yeux.

Rapport

L'extrait de cette session 2009, descriptif, avec un court dialogue conclusif, est tiré d'un roman contemporain du grand auteur en langue castillane, Miguel Delibes. Le personnage central en est le jeune garçon du texte, Gervasio. La langue de Delibes est à la fois recherchée dans l'expression, très précise, imagée, populaire mais n'est jamais argotique. Il convient donc, dans la traduction proposée, de respecter ces caractéristiques, et de veiller à ne pas couper arbitrairement le rythme des phrases. Ainsi, le jury a dû souvent sanctionner les copies qui transformaient systématiquement le rythme de toutes les phrases du texte en les coupant par des points, sans respecter le style de l'auteur.

La deuxième remarque a trait cette année encore aux problèmes d'orthographe. Les fautes d'accord, d'accent sont choquantes. Avoir écrit "*s'ortaient*", "*à coter*", "*la peine ombre*", "*longéligne*" est lourdement sanctionné, ainsi que les barbarismes comme par exemple "*la désertude* du parc".

Comme chaque année aussi, le jury exige des candidats à l'épreuve de version qu'ils se préparent à savoir conjuguer correctement les verbes aux temps simples et aux temps composés car les solécismes de conjugaison sont légion, comme "*elle s'accroupiait...*" mis pour elle s'accroupissait ou comme dans le cas du subjonctif dans la proposition subordonnée ..."*il n'était pas rare qu'apparaisa*"...

Il faut répéter une évidence : il est nécessaire que le candidat relise sa copie avant de la rendre. Or on constate cette année encore qu'il y a des candidats qui ne se sont manifestement pas exercés en temps limité. Le jour de l'épreuve, ils n'ont donc pas eu le temps de se relire et un certain nombre d'entre eux ont même été lourdement sanctionnés en fonction du nombre de lignes qu'ils n'ont pas pu traduire par manque de temps.

Il faut aussi apprendre à savoir se relire pour identifier et corriger les absurdités comme "*une femmedont la tête réduite*"(l.18). Le jury conseille aux candidats de se laisser guider par leur bon sens et leur logique. Nul ne devrait se contenter de traduire une description par "*...une bicyclette d'une taille rebondie et de l'embompoint sur les côtés par sécurité...*"

L'exercice a des règles précises auxquelles il faut se préparer longtemps à l'avance. Le jury le rappelle une fois de plus, le but est d'aboutir à un texte d'auteur au français irréprochable, tout en restant fidèle à l'original.

Par ailleurs, en ce qui concerne la langue du texte, des structures de base doivent être connues, même par des non-spécialistes, pour éviter des confusions aussi graves que les verbes *salir* (partir) et *soler* (avoir l'habitude de) par exemple. Il faut que le candidat sache repérer dans tout texte de version la traduction de "on", que l'on devait, cette année, pouvoir identifier à la ligne 5, ..."*se oían los aullidos de los pavos reales*".

Le petit dialogue qui clôt la scène a donné lieu à de nombreuses confusions entre pronom sujet et pronom objet. Des contre-sens auraient sans aucun doute été évités si les candidats avaient cherché à effectuer une analyse grammaticale préalable. “*A ti nadie te quiere*” (toi, personne ne t’aime) a en effet été très souvent traduit comme si ce qui était écrit était ... “*tú no quieres a nadie*” (tu n’aimes personne).

Nous nous permettons d’ajouter une petite mise en garde. Les quelques candidats qui s’imaginent qu’en écrivant mal ils auront le bénéfice du doute, se trompent. En effet, si le correcteur ne peut pas lire un mot, il sera contraint de le considérer comme fautif. (A bon entendeur, salut.) Dans le même ordre d’idée, les candidats sont priés de ne pas proposer plusieurs traductions pour un même terme; c’est à eux qu’il revient de trancher entre plusieurs solutions et non au correcteur, qui, là encore, sanctionnera les propositions multiples, même correctes, dans la mesure où elles sont le signe d’une traduction non aboutie.

Pour conclure, le jury se félicite d’avoir eu à lire de bonnes copies avec une réelle maîtrise de la langue. Les notes finales sont montées cette fois encore jusqu’à 20 sur 20. Nous encourageons les candidats à se préparer tout le long de l’année, grâce à une fréquentation assidue des textes espagnols et à l’exercice purement technique et maintes fois entrepris de la traduction. Qu’ils n’hésitent pas non plus à relire les Rapports des sessions précédentes qui, chaque année ne font que répéter -hélas- toujours les mêmes observations.

Commentaire suivi

camino del colegio...

“sur le chemin de l’école”, la traduction littérale donnait lieu à un hispanisme syntaxique. “El colegio” fait référence à l’école primaire et non pas, malgré la ressemblance, au “collège”, ce qui a été considéré comme un hispanisme lexical.

en la ciudad...

Il convient de se rappeler que l’article défini peut en espagnol avoir le sens d’un démonstratif; le jury a su apprécier les traductions qui se sont souvenues de cette caractéristique mais a considéré, par contre comme un contre-sens la traduction “en ville”.

como sombras fantasmales...

“Fantasmales” ne peut être traduit autrement que par “fantomatiques”; “fantastiques” ou encore “fantasmagoriques” ont été considérés comme des faux-sens.

Gervasio, Crucita :

nous rappelons que les noms propres ne se traduisent pas, sauf dans le cas de surnoms particulièrement explicites, ce qui est le cas pour « La Enana » et « la Madruga ».

A Gervasio, con la peluda bufanda hasta los ojos, le agradaba...

Attention à la construction du verbe “agradar”, qui se construit comme le verbe “gustar”. La traduction littérale est évidemment maladroite, voire fautive.

peluda bufanda...

L’expression du texte fait bien évidemment référence à une écharpe en laine, encore fallait-il chercher le terme ou l’expression pouvant indiquer qu’il s’agissait d’une “écharpe aux longs poils”; “poilue” ou “velue” ont été considérés comme inappropriés mais le jury a accepté “duveteuse” ou encore “pelucheuse”.

como si ella misma fuera una fábrica de niebla...

Il faut veiller à harmoniser sa traduction. Si on a donc traduit ligne 2 le mot “niebla” par “brume”, il ne faut pas traduire le même mot ligne 8 par “brouillard”.

En los días extremosos...

Etant donné le contexte hivernal et compte tenu que *La Enana* et *la Madruga* ne sortent qu’aux heures où le parc est désert, il fallait comprendre ici “les jours les plus froids” ou encore “les jours de très mauvais temps”.

A ti no te quiere nadie.

Ne pas oublier de traduire le pronom personnel qui marque l’insistance, de même que dans la phrase suivante “Tú sí me quieres”.

VERSION DE GREC ANCIEN

Rapport présenté par Fabrice POLI

Le sujet

Le rapporteur débiterait volontiers ce compte-rendu en pastichant la préface de *Phèdre* de Racine et en déclarant : « Voici encore une [version] dont le sujet est pris d'Euripide ». Après avoir proposé en 2008 un extrait d'*Iphigénie à Aulis*, le jury a en effet opté en 2009 pour un passage d'*Alceste*. Le texte, qui allait des vers 614 à 633 et qui était intitulé « Condoléances et...doléances », était précédé de l'introduction suivante : *Après la mort d'Alceste, qui a accepté de mourir à la place de son époux Admète, Phérès, le père d'Admète, vient présenter ses condoléances à son fils. Mais ce dernier, qui reproche à son vieux père de n'avoir pas voulu se proposer à la place d'Alceste, est pour le moins mal disposé à son égard...* Ce préambule permettait aux candidats de bien saisir le contexte, même si le jury espère qu'aucun des impétrants n'a découvert le jour de l'épreuve la célèbre légende d'Alceste et d'Admète, qui a donné lieu, à l'époque contemporaine, à la fort belle pièce de Marguerite Yourcenar (*Le mystère d'Alceste*, in *Théâtre II*, Paris, Gallimard, 1971).

Nous en proposons tout d'abord la traduction stichée suivante :

PHERES

« Je suis venu, compatissant à tes malheurs, mon fils ;
615 c'est en effet d'une généreuse et sage épouse – personne ne soutiendra le contraire –
dont tu as été privé. Mais ces coups-là,
il faut les supporter, si lourds qu'ils soient.
Reçois cette parure et que, sous la terre,
elle descende ; honorer la dépouille de celle-ci est un devoir,
620 elle qui est morte pour te sauver la vie, mon fils,
et qui n'a pas fait de moi un père sans enfant et n'a pas permis que,
privé de toi, je me consume dans une triste vieillesse,
et qui a mené une vie plus glorieuse que celle de toutes les autres
femmes, après avoir accompli cette généreuse action.
625 O toi qui sauvas ce fils que voici et nous relevas,
alors que nous étions en train de chuter, adieu, et que, dans les demeures d'Hadès,
tu trouves le bonheur. Je déclare que de tels hymens
sont profitables aux mortels ou qu'alors il ne vaut pas la peine de se marier.

ADMETE

Tu n'es pas venu à ces funérailles en ayant été invité par moi,
630 et je ne compte pas ta présence parmi celle de mes amis.
Ta parure, jamais elle ne la revêtira.
Et c'est en effet sans manquer en rien de tes présents qu'elle sera ensevelie.
Il fallait que tu compatisses alors, lorsque je succombais, moi.

Données statistiques

Le jury a reçu cette année trois copies, soit moitié moins que lors de la session 2008. La baisse quantitative s'est malheureusement accompagnée d'une baisse qualitative, car les copies de la présente session se sont avérées de moins bonne facture.

Les candidats ont en effet obtenu les notes suivantes, distribuées sur une courte échelle numérique :

| | |
|-------|---------|
| 11/20 | 1 copie |
| 07/20 | 1 copie |
| 02/20 | 1 copie |

La moyenne s'établit donc à 06.6/20, bien loin des 10/20 de l'an dernier où le jury avait eu la joie de décerner deux 17/20.

Notons enfin que sur ces trois candidats, seuls ceux ayant obtenu 11/20 et 07/20 ont été déclarés admissibles, le troisième candidat, dont la copie était très lacunaire, ayant été ajourné.

Le jury espère que les résultats quelque peu décevants de la présente session ne décourageront pas les futurs candidats : il est important qu'ils sachent que les candidats aux épreuves écrites et orales de grec ancien sont chaque année considérés avec la plus grande bienveillance par un jury ravi de les lire et de les entendre. Mais cette bienveillance n'est pas gratuite et demande à être quelque peu nourrie...

VERSION DE GREC MODERNE

Rapport présenté par Sophie VASSILAKI

Traduction proposée

Une tournée en province

Le soir, assise à son bureau en formica, une petit tapis sous les pieds, Béba Tandis plongeait dans les comptes. L'hiver approchait et pas encore une seule drachme d'encaissée. D'un côté les clients trouvaient toujours un bon prétexte pour différer les paiements, de l'autre les fournisseurs refusaient d'approvisionner la verrerie.

Béba refermait les registres et allumait une cigarette. Les poings serrés, elle faisait un bilan de la situation. La seule solution désormais, c'était de partir en tournée en province. En effet, comme elle l'expliquait à Vlassis, écrire et téléphoner, c'était une chose, aller voir sur place, parler avec les commerçants, leur serrer la vis, c'en était une autre. Et comme il n'était pas facile à une femme de partir seule, il fallait qu'ils partent ensemble. Ils accorderaient de nouveaux crédits aux personnes solvables et porteraient plainte contre les canailles et les mauvais payeurs qu'ils poursuivraient en justice. Maintenant que le bateau était en train de couler, Béba avait fait une croix sur ses problèmes personnels. Et le magasin? Qu'allait devenir le magasin? demandait Tandis. Sur ce point également, Béba tenait toute prête sa réponse. A leur place ils laisseraient Rachoutis et Malakatès. Ils étaient tout indiqués car ils connaissaient le travail, et en plus, c'étaient des amis.

Les formalités furent réglées en moins de deux. Vassos s'installa au bureau des Tandis; Spyros prit en charge les démarches extérieures, les transactions avec les marchands de verres et les banques. Ils répartirent les responsabilités, leur remirent registres et argent; Béba ne conserva que la clé du coffre dans lequel elle gardait bien en sécurité les actions, le collier de perles et la broche de rubis. Le vendredi après-midi, elle donna la Skoda à réviser. Le samedi matin, le couple partait en tournée. "Et maintenant, affirma Spyros, comment va-t-on aller à la *Petite Friture*, que va-t-on dire de nous, le samedi soir, sans les Tandis?" Pendant que Béba s'occupait à faire chauffer le moteur, Vlassis, assis à côté d'elle, un imperméable plié sur le bras, regardait le magasin dans le rétroviseur sans dire un mot.

Rapport

Les quatre copies que nous avons corrigées sont de valeur équivalente. Pour une difficulté du texte qui sera jugée moyenne, le niveau peut être qualifié de bon, les notes allant de 13,5 à 14,5. Bien que de construction et de vocabulaire relativement simples, le passage contient un certain nombre d'expressions et de tours qui ne sont pas aisés à rendre, comme les compléments de temps *Paraskevi apogevma* et *Savvato proi*. Il n'y a pas de contre sens en dehors de quelques passages limités : ainsi, « comment va-t-on aller à la *Petite Friture*, que va-t-on dire de nous » et non pas « que diraient les Maridi (sic) de nous », ou bien encore « Spyros prit en charge les démarches extérieures, les transactions avec les marchands de verres » et non pas « Spyros s'occupa de petites affaires, de transactions avec les fonctionnaires à lunettes (sic) ». Les candidats ne sont pas assez sensibles aux nuances lexicales et aux difficultés grammaticales de l'une et l'autre langues, au point qu'elles ne sont pas rendues dans la traduction de manière satisfaisante. Exemple : l'emploi transitif du participe parfait en *-ménos* avec le verbe “avoir” *eihe fulagmenes* (tis metohes) rendu par “elle avait placé les actions”, “elle avait protégé les actions”.

Pour conclure, la maîtrise de l'une et l'autre langues ne suffit pas, mais c'est une connaissance approfondie du lexique et des structures grammaticales qui permettra aux candidats d'obtenir une note supérieure.

VERSION D'HEBREU

Rapport présenté par I. MALIBERT et O. TOREN-PORTE

Proposition de traduction

Trente ans s'écoulèrent. Depuis, il s'en alla de maints lieux. Pas toujours poliment. Pas toujours referma-t-il la porte derrière lui. Parfois, des mots furent proférés. Parfois, les portes demeurèrent béantes. Parfois elles furent claquées d'un coup.

Derrière l'une de ces portes il avait aimé une femme. Pendant un certain temps ils vécurent dans le même appartement. Ils achetèrent un réfrigérateur d'occasion au marché aux puces de Jaffa, une table, des chaises. Ils achetèrent une cuisinière. Ils achetèrent aussi un matelas double, usagé mais en bon état. Ils le recouvrirent d'un couvre-lit rouge bariolé, acheté lors d'une promenade un samedi de printemps, sur lequel ils disposèrent de petits coussins. Ils s'étaient aménagé leur propre lieu. Sept mois après qu'elle fut partie dans un autre pays l'enfant naquit.

Au début elle ne téléphona pas, n'écrivit pas. Il ne savait pas qu'un enfant était né. Plus tard, en hiver, quelqu'un voyagea, quelqu'un rentra : une simple connaissance, même pas un ami proche, l'avait vue, là-bas, dans une gare ferroviaire, serrant dans ses bras un petit paquet enveloppé d'une couverture de laine à carreaux. Selon les dimensions et la forme, cela ressemblait à un bébé. Mais, en réalité, en y pensant bien, cela pouvait être n'importe quoi.

Plus tard, elle écrivit une lettre et en parla, mais elle n'accepta pas de rentrer. Sûrement pas avec le bébé, dans un pays où il est dangereux d'élever des enfants. L'enfant, s'il le désirait, il le verrait lorsqu'elle retournerait en visite dans son pays. Mais avant, qu'il grandisse un peu. Bientôt ? On verra. En été ? Peut-être. Tu promets ?

Les nuits, lorsqu'il rêvait de tout ce temps perdu, il comprit qu'il avait aimé l'enfant avant même qu'il ne naisse. La femme, il l'avait aimé aussi. Plus tard, il rêva que l'enfant n'était pas le sien.

Beaucoup de rêves effrayants l'assaillirent. Qui en aurait été épargné ?

Mais personne ne l'avait préparé à ce qu'il ressentirait : comment est-ce de vivre seul sans que son enfant soit là.

(...)

La maison de son enfance était vendue depuis longtemps. Ses parents avaient cessé de s'obstiner, chacun partit refaire sa vie de son côté. Il n'y retourna plus depuis. Dans sa ville non plus. Il ne retournait jamais aux endroits qu'il avait quittés. Et cette maison aussi – l'ancienne maison de sa grand-mère qui lui avait été léguée dans une sorte de compromis familial conciliant – il devrait la dégager bientôt.

Ayelet Shamir, *Un piano en hiver*, Am Oved, Tel Aviv, 2007, p. 8-18

Rapport

Le texte de Ayelet Shamir ne présentait ni difficultés syntaxiques ni pièges lexicaux. Quelques phrases elliptiques ainsi que le registre langagier non soutenu ont dû poser quelques difficultés aux candidats. Tous les candidats ont obtenu des notes supérieures à la moyenne.

Le candidat qui a obtenu la note supérieure a bien compris le texte et a su retrouver l'équivalent du style du texte et de son rythme particulier, mais n'a pas su éviter certains contresens et n'a sans doute pas eu le temps de trouver des expressions plus précises.

Un autre candidat a commis quelques contresens ainsi que plusieurs maladresses.

Une candidate n'a pas terminé la traduction.

VERSION ITALIENNE

Rapport présenté par A. Robin et V. Mérieux

Proposition de traduction

Suffocation d'agonie

Madame Elena pria Emilio de lui apporter un linge pour éponger le visage d'Amalia. Afin de ne pas avoir à quitter la pièce, celui-ci - après en avoir trouvé les clés - ouvrit l'armoire de sa sœur. Il fut immédiatement frappé par une étrange odeur de remèdes parfumés. Les rares pièces de linge étaient réparties dans les grands tiroirs qui étaient par ailleurs remplis de petites fioles de toutes tailles. Il ne comprit pas immédiatement et saisit la bougie afin de mieux voir. Certains tiroirs étaient pleins à ras bord de petites fioles étincelant joyeusement de mystérieux éclats de lumière jaunes tels ceux d'un trésor caché; dans d'autres tiroirs, il y avait encore de la place et la répartition y était faite de telle manière que l'on devinait le dessein de compléter méthodiquement l'étrange collection. Une seule fiole n'était pas à sa place et dans celle-ci il y avait encore un fond de liquide transparent. L'odeur du liquide ne laissa aucune place au doute: il ne pouvait s'agir que d'éther parfumé.

Le docteur Carini avait vu juste : Amalia avait cherché l'oubli dans l'ivresse. Il n'eut aucun ressentiment envers sa sœur, pas même un court instant, car la conclusion à laquelle aboutit immédiatement son esprit fut sans alternative : Amalia était perdue. Cette révélation suffit à le ramener auprès d'elle. Il referma soigneusement l'armoire. Il n'avait pas su protéger la vie de sa sœur ; il tenterait désormais de préserver sa réputation intacte.

L'aurore s'avavançait, sombre, hésitante, triste. Elle blanchissait la fenêtre mais laissait la nuit intacte à l'intérieur de la pièce. Un seul rayon parut y pénétrer car, sur le cristal posé sur la table, la lumière du jour se brisa [...], bleutée, verte, subtile et douce. Dans la rue, le vent continuait de souffler, s'accompagnant des mêmes sons réguliers et triomphants qu'il avait eus lorsque Emilio avait abandonné Angiolina.

A l'intérieur de la pièce, en revanche, il y avait un grand calme. Depuis plusieurs heures, le délire d'Amalia ne se traduisait plus que par des bribes de mots. Elle s'était apaisée, étendue sur son flanc gauche, le visage tout près du mur, les yeux constamment ouverts.

Emilio se rassit à la table. Il tressaillit d'effroi: Amelia ne respirait plus. Madame Elena s'en était aperçue elle aussi et s'était levée. La malade continuait de regarder le mur de ses yeux grands ouverts et quelques instants plus tard, elle recommença à respirer.

Correction annotée

Suffocation d'agonie¹

Madame Elena pria Emilio de lui apporter un linge pour éponger le visage d'Amalia. Afin de ne pas avoir à quitter la pièce, celui-ci² - après en avoir trouvé les clés³ - ouvrit l'armoire de sa sœur. Il fut immédiatement frappé par une étrange odeur de remèdes parfumés. Les rares pièces de linge étaient réparties dans les grands tiroirs qui étaient par ailleurs⁴ remplis de petites fioles⁵ de toutes tailles. Il ne comprit pas immédiatement et saisit la bougie afin de mieux voir. Certains tiroirs étaient pleins à ras bord de petites fioles étincelant joyeusement⁶ de mystérieux éclats de lumière jaunes tels ceux d'un trésor caché;

¹ **Le titre** a posé quelques difficultés aux candidats. Beaucoup de traductions ont été acceptées lorsqu'elles relevaient du bon sens et respectaient la signification des termes. On a ainsi admis « suffocation d'agonie, halètement d'agonie, essoufflement d'agonie », mais l'option consistant à traduire « *affanno* » par son sens second d'« angoisse » a été jugée impropre car le texte fait explicitement référence à une difficulté respiratoire de la malade et non à l'état psychique ou moral de celle-ci ou des personnages présents. Par ailleurs on n'a pas accepté les non sens « suffocation agonisante » et « souffle (ou : halètement) agonisant » qui signifient que la suffocation (le souffle ou le halètement) agonise.

² « **Egli** » : certains candidats qui savent que les pronoms personnels sujet sont généralement facultatifs en italien ont tenté de restituer cet « *egli* » et le suivant « *egli non comprende...* ». Le premier pronom sert à indiquer le changement de sujet: ce n'est plus « *la signora Elena* » mais Emilio. Le second en revanche n'est pas indispensable, le sujet du verbe étant évident (c'est le même que celui de « *Fu colpito* »). Cet « *egli* » sert à « *richiamare il nome di una persona già citato in precedenza e comunque ricavabile dal contesto* », cf. Luca SERIANNI con la collaborazione di Alberto CASTELVECCHI, *Italiano*, Milano, Garzanti, 1997, VII, 16.

³ « **Trovate le chiavi** » est un participe passé en construction absolue exprimant une action antérieure à l'action de la principale (ici « *aperse l'armadio* »).

⁴ « **Poi** » : à côté de son sens chronologique le plus courant, l'adverbe « *poi* » (« puis, ensuite, après quoi ») peut également avoir un sens plus rare lié au développement d'une description à laquelle on ajoute un élément. On le traduit alors, selon le contexte, par « également », « d'ailleurs ».

⁵ « **Boccette** »: diminutif pluriel de « *boccia* » signifiant « flacon », « carafe ».

⁶ « **Brillanti lietamente** » : l'adjectif « *brillante* » existe en italien et on pourrait penser, lors d'une première lecture, qu'il s'agit bien ici d'un adjectif qualifiant « *boccette* ». Toutefois l'adverbe « *lietamente* » accompagnant « *brillante* » indique qu'il s'agit en réalité d'un verbe utilisé à la forme du participe présent. Ce constat conduit à deux remarques :

a/ l'usage du participe présent est plutôt rare en italien alors que le français en est relativement friand. Au participe présent français l'italien substitue presque systématiquement une proposition relative (ex. « *le ragazze che vivono coi genitori* » : les filles vivant avec leur parents). Il faut donc veiller à respecter cet usage lors de l'exercice de la version ou du thème en opérant dans les deux cas la transformation requise (participe présent en français/proposition relative en italien). Ici l'emploi du participe présent s'inscrit dans le choix d'un registre clairement littéraire.

dans d'autres tiroirs, il y avait encore de la place et la répartition y était faite de telle manière que l'on devinait⁷ le dessein de compléter méthodiquement l'étrange collection. Une seule fiole n'était pas à sa place et dans celle-ci il y avait encore un fond de liquide transparent. L'odeur du liquide ne laissa aucune place au doute: il ne pouvait s'agir que d'éther parfumé.

Le docteur Carini avait vu juste : Amalia avait cherché l'oubli⁸ dans l'ivresse⁹. Il n'eut aucun ressentiment envers sa sœur, pas même un court instant, car la conclusion à laquelle aboutit immédiatement son esprit fut sans alternative : Amalia était perdue. Cette révélation suffit à le ramener auprès d'elle. Il referma soigneusement l'armoire. Il n'avait pas su protéger¹⁰ la vie de sa sœur ; il tenterait¹¹ désormais de préserver sa réputation intacte.

L'aurore s'avançait¹², sombre, hésitante, triste. Elle blanchissait¹³ la fenêtre mais laissait la nuit intacte à l'intérieur de la pièce. Un seul rayon parut y¹⁴ pénétrer car, sur le

b/ la forme du participe présent italien est variable et s'accorde donc en genre et en nombre avec le substantif qui l'accompagne (*bocchette*), contrairement à la forme du participe présent français strictement invariable.

⁷ « *In modo che s'indovinava* » : de nombreuses erreurs ont été commises lors de la traduction de cette locution conjonctive dont le sens varie selon le mode du verbe qui suit :

a/ suivi d'un indicatif, comme c'est le cas ici, « *in modo che* » introduit une proposition consécutive (également à l'indicatif en français) et se traduit par « de (telle) sorte que, de (telle) manière que, d'une (telle façon) que, si bien que ».

b/ suivi d'un subjonctif, « *in modo che* » introduit une proposition finale et se traduit par « de manière à ce que, de telle sorte que, afin que ».

Attention : il faut être attentif au fait que d'autres conjonctions de coordination peuvent en italien changer de sens en fonction du mode qui les suit (cf. « *perché, finché, quasi* »).

⁸ « *L'oblio* » est employé en concurrence avec son synonyme « *la dimenticanza* ». Son dérivé, le verbe « *obliare* », est très littéraire et désuet par rapport à « *dimenticare* » d'usage courant.

⁹ « *Ebrietà* » (ou « *ebbrezza* ») est plus souvent employé au sens figuré qu'au sens propre (pour le sens propre il existe « *ubriachezza* »). En français, l'ébriété définit exclusivement l'état d'une personne ivre. Le sens d'« ivresse » est plus large – il ne s'emploie pas uniquement pour l'état d'ivresse dû à l'alcool, mais pour d'autres substances, comme ici l'éther – et peut être employé au sens figuré.

¹⁰ « *Tutelare* » : les traductions « protéger, sauvegarder, défendre » ont été acceptées. L'idée induite par ce verbe, qui peut aussi avoir une connotation juridique, est celle d'une défense ou d'une protection des intérêts ou des droits d'une personne. Les verbes « préserver, veiller sur », souvent choisis, ne convenaient pas car ils ne comportent pas cette dimension. Notez l'existence de la forme réfléchie italienne : « *tutelarsi contro qualcosa* » : « se protéger de (ou) contre quelque chose ».

¹¹ « *Avrebbe ora tentato* », qu'on aurait pu traduire par « il allait désormais tenter », est un futur dans le passé et non un irréel du passé. La difficulté tient à ce que l'italien et le français n'expriment pas le futur dans le passé de la même façon: quand l'italien se sert de la forme du conditionnel passé, le français se sert de la forme du conditionnel présent.

¹² « *S'avanzava* » : un verbe de mouvement convenant aux humains permet ici de ne pas dénaturer l'image mythologique implicite.

¹³ « *Sbiancava* » : contrairement à ce que certains ont pu penser, le « s » initial n'a pas ici de

cristal posé sur la table, la lumière du jour se brisa [...], bleutée, verte, subtile et douce. Dans la rue¹⁵, le vent continuait de souffler, s'accompagnant des mêmes sons réguliers et triomphants qu'il avait eus lorsque Emilio avait abandonné Angiolina.

A l'intérieur de la pièce en revanche, il y avait un grand calme. Depuis plusieurs heures, le délire d'Amalia ne se traduisait plus que par des¹⁶ bribes de mots. Elle s'était apaisée, étendue¹⁷ sur son flanc gauche, le visage tout près du mur, les yeux constamment ouverts.

Emilio se rassit à la table. Il tressaillit d'effroi¹⁸: Amelia ne respirait plus. Madame Elena s'en¹⁹ était aperçue elle aussi et s'était levée. La malade²⁰ continuait de regarder le mur de ses yeux grands ouverts et quelques instants plus tard, elle recommença à respirer.

valeur privative. « Eclairait » était un faux sens, car c'est la nuance chromatique qui est évoquée et non l'intensité de la lumière.

¹⁴ « *Vi* » et « *ci* » peuvent être des pronoms personnels (respectivement de 2^{ème} et 1^{ère} personne du pluriel) ou des adverbes de lieu (c'est le cas de « *v'era* » trois lignes plus bas). « *Vi* » est de toute évidence ici un adverbe de lieu reprenant « *nell'interno della stanza* » de la phrase précédente.

¹⁵ « *Sulla via* » : « dans la rue ». NB : dans certaines expressions courantes la préposition *su* ne doit pas se traduire par son exact équivalent français « sur », mais par « dans ». (ex : « *sul treno, sull'aereo* » : « dans le train, dans l'avion »). Ici toutefois la traduction « sur » a été acceptée car, associée au vent, elle pouvait conférer une valeur poétique ajoutée : le vent soufflait sur la rue.

¹⁶ « *Non si traduceva che in* » : « ne se traduisait qu'en » souvent proposé conviendrait pour une langue (« en anglais », « en espagnol ») mais pas pour des mots.

¹⁷ « *Si era quietata sul fianco destro* » : « elle s'était apaisée, étendue ». Le dédoublement conseillé de la traduction de la forme « *si era quietata* » est dicté ici par le souci de restituer l'ambiguïté du verbe associé au complément de manière « *sul fianco destro* ». Ce dernier indique qu'il est fait référence à la fois à l'état d'apaisement décrit mais aussi à la position concrète du corps qui le signale. Une traduction raccourcie et elliptique du type « elle s'était apaisée sur son flanc droit » reste donc inaboutie en français.

¹⁸ « *Si scosse terrorizzato* » : on a également admis « il tressaillit (il sursauta), terrorisé », « il eut un sursaut d'effroi ». Sont incongrues en revanche les traductions du type « il se secoua » (fs ou t.impr), « il bondit » (fs). Notez ici l'importance du soin à apporter au report d'une ponctuation conforme à la langue cible. Si l'italien admet en effet la simple apposition de l'adjectif en attribution directe (« *si scosse terrizzato* »), le français n'admet pas cet usage. Il a, dans ces cas d'apposition/attribution directe des adjectifs aux verbes, deux solutions de traductions :

a/ il transforme quand cela est possible l'adjectif en adverbe : « *risponde frettoloso* » : « il répond hâtivement ».

b/ il conserve l'adjectif mais le sépare obligatoirement du verbe par une virgule : « *viene avanti ansioso* » : *il avance, anxieux*.

¹⁹ Attention à ne pas confondre le pronom « *ne* » (en français « en ») et la conjonction de coordination « *né* » (accentuée et ne pouvant pas être élidée). Exemple: « *Non se n'erano accorti né lui né lei.* » : « Ni lui ni elle ne s'en étaient aperçus ».

La version italienne proposée cette année à l'écrit du concours était extraite du roman de Italo SVEVO, *Senilità* [1898], BUR, Milano, 1996.

I - CONNAISSANCE DE LA LANGUE ITALIENNE.

On attend du candidat une parfaite maîtrise du lexique de base de la langue étrangère, ainsi que de sa syntaxe et de ses structures ; cette maîtrise lui permet de saisir dans ses grandes lignes le texte étranger, l'étymologie et le bon sens ne pouvant suppléer toutes les lacunes. L'ignorance ou la méconnaissance de ces notions de base peuvent être très sévèrement sanctionnées par le jury car elle conduisent inévitablement à de graves contresens, voire à des non-sens.

- **Morphologie et syntaxe dont la connaissance est attendue :**

- forme de politesse ;
- formules de salutation ;
- infinitif substantivé ;
- traduction du pronom indéfini *on* ;
- conjugaison italienne : formes régulières et irrégulières du passé simple et du présent de l'indicatif, subjunctifs présents et passés très employés en italien ;
- syntaxe de la proposition relative ;
- syntaxe de l'interrogative indirecte ;
- pronom sujet : le sujet est très fréquemment éludé ou inversé en italien, et un candidat qui n'a pas le souci constant d'y penser pour comprendre commet des contresens, et souvent écrit des non-sens.

II - CONNAISSANCE DE LA LANGUE FRANCAISE

On demande tout particulièrement à un futur professeur de lettres une connaissance parfaite de la langue française et de ses finesses. Les jeunes élèves ont besoin d'aide, particulièrement aujourd'hui où leur rapport à la langue écrite est de plus en plus flou. Il s'agit donc de :

- **maîtriser l'orthographe** française de mots d'usage courant (pour le moins).
- **éviter les italianismes** : chaque langue source possède une morphologie, une syntaxe, un lexique qu'il s'agit de transposer et non de calquer dans la langue cible.
- **ne pas oublier les accords de base** : nom + adjectif, article + nom, participe passé.
- **connaître parfaitement la conjugaison française et les accords de personnes.**
- **maîtriser ponctuation, césures et tirets** (voir les rappels proposés en annexe ci-dessous). Les tirets sont souvent oubliés (dans *quelques-unes*, *au-dessus*, *au-dessous*) ou parfois ajoutés (au revoir). Certaines césures sont pratiquées de manière anarchique

²⁰ « *l'ammalata* » : le substantif « souffrante » n'existe pas en français (adj. uniquement). La patiente est impropre et ne conviendrait que si le point de vue exprimé était celui d'un médecin. Ici le narrateur n'est pas le médecin. On préférera donc le terme neutre « la malade ».

avec, par exemple, rejet du tiret en début de ligne suivante. Des apostrophes sont placées abusivement (ex : il y' en avait)

- **prendre soin de l'accentuation orthographique** : certains candidats utilisent la préposition « a » sans accent et d'autres vont jusqu'à ne mettre aucun accent dans leur copie. D'autres font usage d'accents « plats » (ni aigus, ni graves) ne correspondant pas à la graphie française.

III - CONSEILS ET POINTS POSITIFS.

Le jury a lu avec plaisir de bonnes copies, voire de très bonnes copies. Il a donné des bonifications pour la traduction élégante d'expressions.

- **Lecture.** Le temps de l'épreuve – quatre heures – n'est jamais trop long ; il faut ne pas le gâcher et se présenter au concours avec une préparation sérieuse, qui permettra de se sentir à l'aise devant un texte inconnu. La lecture répétée du texte est d'une importance capitale : elle permet l'imprégnation dans un récit, dans une histoire ; elle permet de vivre ce qui est dit par le narrateur ou les personnages eux-mêmes. C'est cela qui permettra d'éviter les erreurs de compréhension, les non-sens, les erreurs de logique. Lorsqu'on se lance dans la traduction, on lit la phrase avant de la traduire dans le même esprit que pour les lectures préalables. Le jury recommande instamment une relecture attentive de la version achevée qui seule permet de prendre conscience des maladresses et incorrections, ainsi que des fautes d'orthographe et de ponctuation éventuelles. La relecture permet aussi de vérifier que la version est intelligible du début jusqu'à la fin (pas d'omissions, de phrases non verbales, de ruptures de construction, de passages obscurs...) : toute phrase absurde ou seulement incongrue est suspecte et doit être reconsidérée.

- **Se préparer.** Cela signifie apprendre les mots de base, lire la grammaire italienne pour le fonctionnement de la syntaxe et des structures, apprendre sa conjugaison française, en particulier les verbes irréguliers au présent de l'indicatif, au passé simple, au subjonctif présent et au participe passé, revoir les règles d'accord en français, lire en français, traduire de l'italien, lire des éditions bilingues. On recommande, à cet égard, une révision préalable systématique des conjugaisons tant italiennes que françaises, sachant que si l'ignorance de certaines formes conjuguées irrégulières est parfois excusable en italien, elle ne l'est jamais en français. D'autre part, la parenté entre ces deux langues romanes ne doit pas endormir la vigilance des candidats, ni leur faire oublier que de l'italien au français les constructions sont parfois très différentes.

- **Pratiquer.** Il va de soi qu'une pratique régulière de la version italienne au cours de l'année de préparation offre aux candidats les meilleures chances de réussite. Elle permet de recenser les principales difficultés grammaticales, de se familiariser avec le dictionnaire unilingue, et développe rigueur et bon sens face aux textes. Ainsi, un entraînement régulier en amont, la vigilance dans la lecture et la relecture, un solide bon sens (qualité principale du traducteur...) et une maîtrise correcte de l'expression française permettent d'obtenir de bons résultats en version italienne.

- **Traduire.** Durant l'épreuve de version, les candidats, dont on n'ignore pas qu'ils ne sont pas spécialistes, ont à leur disposition un dictionnaire unilingue. Il s'agit d'un outil précieux, mais dont il faut savoir faire bon usage. Ainsi, lorsque l'on recherche le sens d'un mot, il faut comprendre la définition qui est proposée et trouver le terme français

correspondant ; il ne faut, en aucune façon, traduire cette définition et la retranscrire dans son intégralité. Un usage pour le moins abusif de la « périphrase » est toujours du plus mauvais effet. Le jury ne peut s'en satisfaire.

- **Choisir.** Quelques candidats, heureusement peu nombreux, ignorent encore que l'on ne doit proposer qu'une traduction. Il s'agit là pourtant d'un principe élémentaire de l'exercice de version. Si le candidat hésite entre deux solutions, il lui appartient de choisir celle qui lui semble la plus juste ; il ne doit en aucun cas laisser au jury le soin de le faire. Une telle attitude ne peut qu'être sanctionnée. D'autres laissent des mots ou passages entiers non traduits : les candidats doivent savoir que dans ces cas, pour l'équité de la correction, ils sont sanctionnés à hauteur de la plus grave des fautes commises sur le mot ou le passage oublié. Mieux vaut donc prendre le risque d'une faute moindre.

- **Présenter.** La dernière remarque de cette présentation générale sera consacrée à l'orthographe. Le jury a constaté que dans ce domaine les lacunes de certains candidats restent nombreuses. De simples mots d'usage sont méconnus. La même remarque s'impose concernant l'orthographe grammaticale. Rappelons que de futurs professeurs de français ont le devoir d'être irréprochables dans l'ensemble de ces domaines. La précipitation et le manque de temps ne peuvent tout expliquer. Une relecture finale attentive, sur ce point, est en tout cas vivement conseillée. D'un point de vue plus formel enfin, ne négligeons pas de rappeler aux candidats que la présentation de leur copie doit être soignée, mais que toute fioriture est à proscrire.

ANNEXE

RAPPELS IMPORTANTS ET DIVERS

Traduction de noms de lieux, noms et prénoms : la convention à ce sujet est simple.

Noms propres : traduire les noms de villes, monuments et pays connus.

Noms de rue : laisser le nom propre en italien mais traduire le substantif qui le précède (rue, avenue...).

Noms et prénoms : laisser de préférence les prénoms en italien. Le candidat reste libre de les traduire mais il doit dans ce cas veiller à ce que tous soient traduisibles (y compris leurs diminutifs).

Règles de la ponctuation française :

La virgule s'emploie :

- **dans une énumération**, pour séparer des mots, des groupes de mots de même nature ou des propositions juxtaposées.

Elle monte, elle descend, elle n'arrête pas de bouger !

Les lions, les girafes, les zèbres, vivent tous trois dans la savane.

- **pour séparer des mots**, des groupes de mots ou des propositions coordonnées par les conjonctions de coordination et, ou, ni lorsque celles-ci sont répétées plus de deux fois.

Il ne craint ni le vent, ni le froid, ni la neige.

Remarque :

Notons que la virgule peut aussi servir à remplacer les conjonctions et, ou, ni. La conjonction n'apparaît alors qu'avec le dernier mot.

Vous avez le choix entre un café, un thé, une tisane ou un chocolat chaud.

L'enseignante, le proviseur et les élèves montèrent dans le bus.

- devant des mots, groupes de mots ou des propositions coordonnées par des conjonctions de coordination autres que et, ou, ni :

Je viendrai, mais avec un peu de retard.

Nous irons au lac, car je sais que tu aimes particulièrement cet endroit.

- pour mettre en relief un élément placé en tête de phrase

Au sommet de la tour de Windsor, des corbeaux ont élu domicile.

Moi, je ne croirais jamais une telle chose.

Puisque tu le souhaitez, je le ferai.

Remarque :

Dans le cas des inversions de sujets, les éléments placés en tête de phrase ne sont pas séparés par une virgule.

Dans le salon attendent les invités.

- pour isoler les propositions participiales.

Son travail terminé, il rentra directement chez lui.

- pour isoler ou encadrer des mots, groupes de mots ou propositions mis en apposition et qui donnent des informations complémentaires :

L'enfant, épuisé par cette première journée d'école, s'est rapidement endormi.

Cette chanson, que tout le monde apprécie, est pourtant très ancienne.

Remarque :

Si la proposition subordonnée relative explicative est isolée par une virgule (voir exemple ci-dessus), la subordonnée relative déterminative, elle, n'est pas séparée de son antécédent par une virgule.

L'homme qui m'a téléphoné hier est passé ce matin à mon bureau.

- pour encadrer ou isoler les propositions incises :

Je vais, dit le professeur, vous expliquer la formation des nuages.

Je vais vous expliquer la formation des nuages, dit le professeur.

- pour séparer des propositions en signifiant un déroulement chronologique, une succession d'événements:

Je l'entends, je cours vers la porte, elle ouvre et m'enlace tendrement.

Nous montions, il descendait.

- après le nom de lieu dans l'indication des dates

Grenoble, le 17 octobre 1973.

Attention : un défaut de prise en compte de la ponctuation idiomatique du français peut parfois induire une faute de grammaire grave.

Les deux points annoncent :

- une énumération.

Les trois plus grandes villes de France sont : Paris, Marseille et Lyon.

- une citation ou des paroles rapportées.

Paul Valéry a dit : « L'art est fait de beaux détails. »

Arrivé au bord de la falaise, il s'écria : « Ciel, je suis perdu ! »

- une explication : une relation de cause ou de conséquence.

Je n'ai nullement aimé ce film : il était tellement vulgaire.

Il n'a pas fini ses devoirs : il n'ira pas jouer avec son frère.

Le point-virgule marque une pause plus importante que la virgule mais à la différence du point, la voix ne baisse pas complètement entre les deux propositions.

Le point virgule s'emploie :

- pour séparer des propositions ou expressions indépendantes mais qui ont entre elles une relation faible, généralement une relation logique.

La planète se réchauffe ; les glaciers reculent d'année en année.

- le point-virgule est également utilisé lorsque la deuxième proposition débute par un adverbe.

Sa voiture est tombée en panne au milieu de la campagne ; heureusement un fermier passait par là.

- pour mettre en parallèle deux propositions

Isabelle jouait au tennis ; son frère préférait le football.

Remarques :

Le point-virgule s'utilise toujours en milieu de phrase et n'est jamais suivi d'une majuscule.

- pour séparer les termes d'une énumération introduite par un deux-points

Acheter à l'épicerie :

– 3 oranges ;

– 2 pamplemousses ;

– 4 citrons.

On met une majuscule (ou lettre capitale) :

- au début de la phrase.

*Le joueur d'échecs, comme le peintre ou le photographe, est brillant... ou mat.
[Vladimir Nabokov, Pline]*

- au début des noms propres, prénoms, noms de famille, surnoms...

Marco Polo, Christophe Colomb, Jacques Cartier.

- aux noms communs utilisés comme noms propres

Son chat Myrtille.

Le chef de l'Etat français

- au début de certains termes de politesse

Madame, Mademoiselle, Monsieur

- au début des noms de fêtes

Noël, Yom Kippour, le Ramadan, Pâques...

- au début des noms de rues, départements, régions, villes, pays, régions géographiques...

L'avenue Joliot-Curie

le Canada, la France, la Grande-Bretagne, les États-Unis

la Seine-et-Marne

- au début des points cardinaux lorsqu'ils désignent une région géographique

l'Afrique du Sud

le Midi de la France

Ils n'en prennent en revanche pas lorsqu'ils désignent une direction.

Saint-Denis se situe au nord de Paris.

- au début des noms de peuples ou d'habitants de régions géographiques. De même que les membres de dynasties.

les Français, les Belges, les Québécois, les Mérovingiens

Mais les adjectifs correspondants eux n'en prennent pas.

le peuple français.

Remarque : les noms des adeptes de doctrines, de religions, de courants de pensée, ne prennent pas de majuscule.

Les chrétiens, les bouddhistes, les surréalistes, les capitalistes

- au début du mot « saint » lorsqu'il désigne la fête, la localité, la rue qui porte le nom du saint.

La Saint-Patrick

La rue Saint-Paul

En revanche, devant le nom du personnage qu'il qualifie, le mot saint s'écrit sans majuscule et sans trait d'union.

La pensée de saint Augustin est très marquée par le néo-platonisme.

- aux titres d'œuvres et d'ouvrages

La Guerre et la paix de Tolstoï

Autant en emporte le vent

Il achète chaque jour Le Monde

- aux noms déposés

un Kleenex, une Vespa...

Les guillemets :

(inventés par l'imprimeur Guillaume, dit Guillemet, en 1525) permettent d'encadrer les paroles ou écrits de quelqu'un (citation).

« *Quand je regarde l'Histoire, j'y vois des heures de liberté et des siècles de servitude.* » (Joseph Joubert)

Remarque :

Les guillemets imposent que l'on respecte le texte. Si l'on souhaite l'écourter, il convient alors de remplacer la portion de texte manquante par des points de suspension encadrés de crochets [...].

- précédés de deux points, ils encadrent un discours direct.

Il se tourna vers moi et me demanda : « Avez-vous l'heure ? »

- Les guillemets sont également utilisés pour un mot, une expression, utilisés dans un contexte inhabituel, que l'on désire souligner ou nuancer. De même que pour des mots étrangers ou argotiques

Cette table est vraiment « maganée », comme on dit au Québec.

Après une séance de yoga, je me sens tellement « cool »

Règles de la césure des mots :

La césure d'un mot se marque avec un tiret haut. Les mots simples sont coupés syllabe par syllabe (ta-ble, mai-son). Pour les mots complexes, il faut tenir compte de l'étymologie (atmo-sphère).

Il faut éviter :

- *des coupures sur plus de trois lignes successives ;*
- *les coupures isolant une seule lettre ;*
- *de couper les sigles.*

On ne coupe jamais:

- *les abréviations et les titres ;*
- *les particules ;*
- *après l'apostrophe.*

VERSION LATINE

Rapport présenté par Fabrice GALTIER

Traduction proposée

C'est la nature qui a inventé le roi, ce que l'on peut apprendre par d'autres êtres vivants en général, et par les abeilles en particulier ; ainsi leur roi a le logement le plus vaste, en un lieu central et très protégé ; en outre, contrôlant les travaux d'autrui, il est exempt de travail et, si le roi disparaît, tout s'effondre ; elles n'en tolèrent jamais plus d'un seul et cherchent le meilleur en les faisant combattre ; en outre, le roi a un aspect extérieur remarquable : il diffère de l'ensemble des autres autant par la taille que par l'éclat. Voici pourtant ce qui le distingue le plus : les abeilles sont très irascibles et, eu égard à leurs dimensions, très combattives ; elles laissent leur dard dans la blessure, tandis que le roi lui-même est sans dard ; la nature n'a pas voulu qu'il soit féroce ni qu'il cherche une vengeance qui lui coûterait cher ; elle lui a enlevé sa pique et a laissé sa colère désarmée. Voilà un extraordinaire exemple pour les grands rois ; car elle a coutume de s'exercer dans les petites choses et d'accumuler dans le plus petit phénomène des leçons pour les très grands.

Il serait honteux de ne pas emprunter de leçons morales aux petits animaux, alors que l'esprit des êtres humains devrait faire preuve d'une modération d'autant plus grande que sa capacité de nuire est plus forte. Ah ! si seulement, au moins, la loi était la même pour l'être humain, si sa colère se brisait avec sa pique, s'il ne lui était pas permis de nuire plus d'une fois et d'exercer ses propres haines avec les forces d'autrui ; sa fureur en effet se laisserait aisément, s'il se satisfaisait par lui-même et s'il déployait sa force au péril de sa vie. Mais, même aujourd'hui, il ne peut se déplacer en sûreté ; car il lui faut nécessairement craindre autant qu'il a voulu être craint, avoir à l'œil les mains de tous, juger qu'on veut l'atteindre même au moment où on ne cherche pas à le prendre, et n'avoir aucun instant exempt de peur.

Rapport

C'est dans les premières années du règne de Néron (peut-être au début de 55) que Sénèque écrit le *De clementia*, traité de philosophie politique destiné au nouveau prince. Son but est d'exhorter Néron à progresser dans la voie où il s'est engagé, celle de la clémence. Il veut donc lui démontrer qu'elle doit constituer la vertu cardinale et le premier principe de gouvernement de celui qui exerce un pouvoir absolu sur le monde. Le passage qui était offert à la sagacité des candidats est extrait du chapitre 19 du livre I. Il illustre la méthode employée par Sénèque, puisant dans la nature un exemple propre à éclairer sa théorie et à en établir, dans le même temps, la pertinence.

D'une longueur conforme aux normes exigées par l'épreuve (213 mots), le texte présentait un niveau de difficulté propre à valoriser une bonne connaissance de la langue latine tout en restant accessible pour des non-spécialistes. De fait, si le sens global de la première partie a

été appréhendé par la majorité des candidats, l'interprétation de la seconde s'est révélée problématique pour la plus grande partie d'entre eux. La moyenne pour l'ensemble des versions s'établit à 9,21, ce qui demeure tout à fait honorable, avec des notes qui s'échelonnent entre 0,5 et 20. On notera par ailleurs que les copies blanches ou inachevées ont été fort rares, ce qui peut révéler que chacun a eu la volonté de se battre jusqu'au bout avec le texte, volonté qui ne peut qu'être payante.

Avant de passer au détail du texte, nous formulerons deux remarques, tout en sachant que chacune d'elles ne constitue qu'une forme de variation sur un thème, illustrant un lieu commun qu'il faut, hélas, rappeler chaque année. Tout d'abord, traduire convenablement ce passage impliquait de connaître les règles essentielles de la syntaxe et de la morphologie du latin. Le jury a été étonné de constater qu'un grand nombre de candidats ignoraient des notions aussi fondamentales que le datif de possession, ou que l'analyse correcte du terme *uiribus* relevait de l'exception. Par ailleurs, et c'est là un point sur lequel nous insisterons particulièrement, les difficultés rencontrées dans la traduction d'un texte n'excusent en aucune manière les multiples fautes ou incorrections qui ont pu être repérées dans de trop nombreuses copies. Certaines d'entre elles présentent des erreurs graves, particulièrement indignes de la part de quelqu'un qui se destine à l'enseignement du français. Citons, entre autres, la création de barbarismes liés à l'absence de maîtrise du passé simple, la multiplication inquiétante des accords fantaisistes du participe passé, la tendance à oublier le "ne" de la locution négative ("à aucun moment il est libre de crainte")... Nous rappellerons, en outre, que la langue française recourt, à l'écrit, à des signes diacritiques appelés "accents". Faute de dominer parfaitement leur propre langue, plusieurs candidats ont ainsi perdu de précieux points.

Entamons à présent l'examen détaillé du texte à traduire.

Séquence n° 1

Natura commenta est regem, quod et ex aliis animalibus licet cognoscere, et ex apibus ; quarum regi amplissimum cubile est medioque ac tutissimo loco ; praeterea opere uacat exactor alienorum operum et, amisso rege, totum dilabitur nec umquam plus unum patiuntur melioremque pugna quaerunt ; praeterea insignis regi forma est dissimilisque ceteris, cum magnitudine, tum nitore.

Cette séquence ne présentait aucune difficulté particulière. *Commenta est* est un déponent, auquel il convenait bien évidemment de donner un sens actif. Le tour *et... et*, qui signifie littéralement "d'une part... d'autre part", ne correspond pas à une simple conjonction de coordination. On devait rendre le balancement et mettre en valeur le groupe nominal par lequel on traduisait *ex apibus*, quitte à employer, par exemple, la locution "en particulier", comme l'ont fait certains candidats. Il fallait reconnaître en *quarum* un relatif de liaison, qui suit, comme on le sait, une ponctuation forte (en l'occurrence un point-virgule). Le datif *regi* a souvent été mal interprété, alors qu'il s'agit tout simplement d'un datif de possession. Cette tournure se retrouve d'ailleurs un peu plus loin dans l'expression *insignis regi forma est*. Le

verbe *patiuntur* est à prendre dans le sens de “supporter”. Le pronom-adjectif *unum*, qui complète *patiuntur*, implique un *regem* sous-entendu. L’ablatif *pugna* indique le moyen par lequel les abeilles vont choisir leur roi. Le tour *cum... tum* est courant en latin. Il est l’équivalent de notre expression “non seulement... mais encore”.

Séquence n° 2

Hoc tamen maxime distinguitur : iracundissimae ac pro corporis captu pugnacissimae sunt apes et aculeos in uolnere relinquunt, rex ipse sine aculeo est ; noluit illum natura nec saeuum esse, nec ultionem magno constaturam petere, telumque detraxit et iram eius inermem reliquit. Exemplar hoc magnis regibus ingens ; est enim illi mos exercere se in paruis et ingentium rerum documenta in minima aggerere.

L’ablatif *hoc* désigne le moyen par lequel le roi se distingue particulièrement du reste de l’essaim. Il annonce ce qui sera développé par la suite, à savoir que la reine des abeilles est dépourvue de dard, ce qui est d’ailleurs erroné. La reine possède un dard lisse dont elle ne se sert quasiment jamais. Quant aux ouvrières, elles ont un dard barbelé qui reste effectivement fiché dans la peau après la piqûre. *Natura*, parfois pris pour un ablatif, est un nominatif, sujet de *noluit*, qui introduit deux propositions infinitives coordonnées à l’aide du tour *nec... nec*. Le participe futur *constaturam* a pour complément l’accusatif *ultionem*. *Magno* est ici un ablatif de prix. Les verbes qui suivent (*detraxit* et *reliquit*) ont également *natura* pour sujet. Attention à ne pas confondre le parfait *reliquit* avec le présent *relinquit*. Pour traduire la dernière proposition, il fallait bien tenir compte de la note 2. *Illi* est, une fois de plus, un datif à valeur de possession. En ce qui concerne l’expression *in minima*, il faut sans doute considérer que nous sommes en présence d’un ablatif singulier avec *re* sous-entendu. Le jury a cependant admis qu’il soit compris comme un accusatif neutre pluriel, à condition de ne pas le faire porter sur *documenta*. L’expression *ingentium rerum documenta* complète en effet *aggerere*, à prendre au sens de “cumuler”.

Séquence n° 3

Pudeat ab exiguis animalibus non trahere mores, cum tanto hominum moderatior esse animus debeat, quanto uehementius nocet. Utinam quidem eadem homini lex esset et ira cum telo suo frangeretur nec saepius liceret nocere quam semel, nec alienis uiribus exercere odia !

Le subjonctif présent marque ici un potentiel, et non un ordre, comme l’ont cru certains candidats. Les termes corrélés *tanto* et *quanto*, suivis chacun d’un comparatif, forment une locution qui correspond à notre expression “d’autant plus... que”. Il fallait être attentif au fait que la conjonction *cum* précède ici un verbe au subjonctif, ce qui confère à la subordonnée une nuance concessive. Le sujet de *nocet* est bien évidemment le groupe nominal *hominum animus*. Le tour *utinam* suivi du subjonctif fait partie des notions de base du latin ; il faut donc absolument le connaître. Rappelons seulement que lorsque *utinam* précède un verbe à l’imparfait du subjonctif, c’est le regret qui est exprimé - et non le souhait -, ce qui doit apparaître clairement dans la traduction. Dans le cas présent, outre *esset*, qui est joint à un datif de possession, sont également associés à cet adverbe *frangeretur* et *liceret*. L’expression *nec saepius... quam semel* n’a pas toujours été bien comprise, alors qu’il suffisait de la traduire mot à mot : “et pas plus souvent qu’une seule fois”. L’expression *alienis uiribus* a

donné lieu à de nombreux contresens, essentiellement dûs à l'enchaînement de deux grossières erreurs de vocabulaire qu'il faut à tout prix éviter. *Alienus* a trop souvent été confondu avec *alius*, tandis que *uiribus* a presque systématiquement été assimilé à *uir*, ce qui est parfaitement impossible, puisque ce nom commun appartient à la deuxième déclinaison. Il était sans doute trop simple de songer à *uis*, terme pourtant extrêmement fréquent dans les textes et qui réapparaît peu après dans notre extrait. Enfin *odia* ne peut qu'être un accusatif neutre pluriel, complément de *exercere*.

Séquence n° 4

Facile enim lassaretur furor, si per se sibi satisfaceret et si mortis periculo uim suam effunderet. Sed ne nunc quidem illi cursus tutus est ; tantum enim necesse est timeat, quantum timeri uoluit, et manus omnium obseruet et eo quoque tempore, quo non captatur, peti se iudicet nullumque momentum immune a metu habeat.

Les trois verbes de la première phrase sont au subjonctif imparfait, ce qui indique un système conditionnel à l'irréel du présent. Le groupe *mortis periculo* révèle le danger qui menacerait celui qui serait obligé de recourir à ses propres forces pour assouvir sa fureur. L'expression « au péril de sa vie » est la plus à même de rendre la formule latine. On peut tout à fait admettre l'interprétation faisant de *furor* le sujet des propositions *si per se sibi satisfaceret* et *si mortis periculo uim suam effunderet*. Dans le même ordre d'idée, on pouvait considérer que le pronom *illi* renvoyait aussi à *furor*. Mais il fallait alors donner à *cursus* le sens de "cours" et non de "marche". Le passage gagne cependant en cohérence si l'on admet que le sujet de *satisfaceret* et *effunderet* est en fait "l'homme" dont il vient justement d'être question précédemment (*utinam quidem eadem homini lex esset...*). C'est à ce même homme que fait référence *illi*, plus spécifiquement au tyran, qui use de son pouvoir pour exercer la violence et de la violence pour asseoir son pouvoir. L'expression *ne nunc quidem* a souvent été mal traduite, faute peut-être de se rappeler que les deux termes de la locution négative *ne... quidem* ("ne pas même") soulignent le mot qu'ils encadrent. L'adverbe *Nunc* marque un retour à la réalité qui succède aux considérations antérieures, placées sous le signe du regret. Dans la proposition suivante, il fallait d'abord bien cerner la corrélation entre *tantum* et *quantum* ("autant... que") et rattacher les verbes *timeat*, *obseruet* et *habeat*, tous au subjonctif présent, à l'impersonnel *necesse est*. Il convenait également de se rappeler que le mot *manus* appartient à la quatrième déclinaison. On comprenait ainsi qu'il s'agissait en fait d'un accusatif pluriel et l'on évitait une interprétation surréaliste comme "la main de tous observe". De même, une bonne maîtrise de la conjugaison permettait de reconnaître en *timeri* et *peti* des formes d'infinitif présent passif, le groupe *peti se* pouvant du même coup être correctement analysé comme une proposition infinitive dépendant de *iudicet*. Le terme *momentum* a ici le sens de "moment", "instant". Cette acception post-classique se rencontre à partir de Tite-Live.

VERSION NEERLANDAISE

Rapport présenté par Thomas BEAUFILS et Patrick DUVAL

Rapport

Le texte de version proposé à la traduction pour une durée d'épreuve de 4 heures (dictionnaire unilingue autorisé) ne présentait aucune difficulté majeure de compréhension. D'une manière générale, les candidats ne semblent pas avoir été déroutés par cet extrait de « Perron Nederland » que le grand sociologue néerlandais Abram de Swaan consacre à la langue néerlandaise et à la place de cette dernière dans le « système des langues européennes ».

Toutefois, les membres du jury regrettent fortement que ce travail de traduction, confié à de futurs enseignants de français et de littérature, ait moins été perçu comme un véritable et noble exercice de mise en forme et de stylistique que comme le sommaire déchiffrement d'une trentaine de lignes rédigées en langue étrangère.

Là où ils s'attendaient à trouver inventivité, effort d'adaptation et richesse du vocabulaire, ils n'ont souvent été confrontés qu'à une maîtrise très insuffisante de la langue française ainsi qu'à une pauvreté stylistique préoccupante.

VERSION D'OCCITAN-LANGUE D'OC

Rapport présenté par G. LATRY et C. MAURON

Proposition de traduction

« J'aime quand il parle », disait Marthe. Tout ce qu'il raconte, je le sais. Ce qui m'importe, ce n'est pas son récit, c'est sa voix. C'est par elle que je suis attirée. Quand il parle, je vois les ondulations des vagues. J'entends la chanson des rameurs. Je vois les villes rouges étalées et tous ces ports étrangers où je n'irai jamais ! »

José se demandait : « Aimerais-je me fixer ici ? Je le crois. Ce pays me plaît, pour ses eaux et ses bêtes. Ses eaux, j'ai l'impression qu'elles me désaltèrent après tant d'années dans mes contrées de sécheresse et de grands rochers pelés. Ses bêtes, je les aime parce que j'en ai assez des gens ! » Si José se sentait à l'aise avec les bêtes, c'est que la sauvagine était sans haine. Manger, dormir, chanter, aimer, voyager, lui suffisait. Les rapaces, eux-mêmes, n'étaient destructeurs que par nécessité. On ne pouvait en dire autant des hommes.

Les provisions diminuaient. Un matin, avec leurs hommes, ils furent forcés d'aller casser la glace du canal pour faire boire les chevaux. »

Je ne l'attendais plus. J'étais à l'abri. Je m'habituais peu à peu au bureau où l'on m'avait exilé... Je croyais qu'il me fallait être obséquieux avec lui pour que Monsieur J. me sauve. Mais lui avait son idée, la même... Peu à peu, il me le fit sentir. Pas trop. Il n'était pas du tout pressé. Il attendait son heure, l'heure délicieuse où il pourrait me mettre dehors.

Le temps s'écoula, et moi de m'imaginer qu'il aurait quelque humanité. Il m'avait peut-être oublié comme les barques amarrées, abandonnées à leur destin au cap des Andalouses. Je me trompais. Ces gens-là vous relèguent dans un coin d'une pièce écartée. Ils sont sûrs que vous serez gentils et tranquilles : la peur de perdre votre travail. Ils ne vous oublient pas. Ils ont, comme vous et moi, une mémoire. Ils savent qu'un jour ou l'autre, ils vous retrouveront maigres et barbus comme Robinson, sur la même chaise écrasés de terreur muette, chiens battus, dédaignés par leur maître.

Rapport

Vingt-sept candidats (vingt-et-un au CAPES, six au CAFEP) ont composé en occitan-langue d'oc. La moyenne des notes obtenues est de 8,19. Dix copies ont obtenu une note supérieure à 10. Les deux textes proposés étaient un extrait de *Ratis*, roman provençal de Farfantello (Henriette Dibon) et un autre de *Trangas e tempèstas*, roman en occitan gascon de Sergi Javaloyès.

Les principaux défauts constatés dans les traductions proviennent principalement d'une attention insuffisante portée aux formes conjuguées : en provençal, les 1^{ères} personnes du singulier en -e sont encore prises pour des 3^{èmes} personnes et, épisodiquement, les formes en -a (infinitifs ou participes) pour des formes conjuguées (ex. *manja* rendu par "il mangeait"). Dans le texte gascon, c'est la forme brève de l'imparfait, pourtant très banale, du type *atendí* (j'attendais) qui, rendu par "j'attends" ou "j'attendis", a rendu parfois la traduction incohérente. On note encore des pluriels provençaux en -i non identifiés (*di* traduit par "du", *li* par "la", etc...), et, en gascon, plus rarement, des confusions de l'énonciatif *que* avec le pronom relatif. Enfin, sur le plan du lexique, on note quelques ignorances étonnantes de termes courants : en gascon, *medisha* (même) traduit par "mauvaise", ou *aqueth monde* (ces gens-là) sujet d'un verbe au pluriel et traduit néanmoins par "monde" ; en provençal *viéures* (vivres) rendu par "verres" – et ce n'est pas sans quelque méprise que *Marto* devient "Martin", sinon "Marco", et *Josè*, "Josette"...

Comme les années précédentes, on ne saurait donc trop recommander aux candidats de travailler leurs "fondamentaux", c'est-à-dire d'une part les conjugaisons courantes, d'autre part les particularités syntaxiques (peu nombreuses au demeurant) des principaux dialectes de langue d'oc.

VERSION POLONAISE

Rapport présenté par K. SIATKOWSKA-CALLEBAT

Proposition de traduction

Le Banquet

Des carafes de vodka, placées entre les fleurs rouges et blanches de dahlia, étaient couvertes de rosée. Piotr Kwinto s'étonnait de trouver des glaçons ici, il prenait plaisir à toucher la nappe blanche. Pratiquement chaque visage faisait resurgir les souvenirs du passé, de l'époque d'avant guerre. Baruga rassembla pour cette réception tous les écrivains et artistes qu'il avait pu, tous ceux qui se trouvaient de ce côté-ci, à Lublin. Ils se tenaient raides, vigilants, lançant des regards incertains vers l'endroit situé entre Baruga et le Ministre Pekielski, au milieu des tables disposées en « u », là où se trouvaient les invités, larges d'épaules dans leurs blousons aux épaulettes : les correspondants de guerre russes. Piotr recherchait les traces de ces années-là dans les traits des visages des personnes réunies : un dessin plus net du double menton, des rides ou, plus souvent, l'effacement des traits particuliers, autrefois choyés. A l'image des poèmes et des tableaux d'avant guerre perdant leur caractère, qui semblait jadis unique, révélant à présent leur appartenance à une certaine génération, à une certaine classe, à une certaine époque, les visages des gens, n'étant plus protégé ni par l'argent, ni par l'estime, portaient en eux l'anonymat de la foule. Les vestes usées ou les blouses de travail, boutonnées jusqu'au cou, les réduisaient également, comme il fallait, à des rôles plus modestes qu'autrefois. Elles révélaient ce qu'ils étaient en réalité : des hommes qui avaient réussi à survivre.

Le Ministre Pekielski commença son discours en s'adressant aux invités russes. Il parlait de l'invincible Armée Rouge qui avait apporté la libération et de l'alliance, désormais éternelle, entre les deux nations. [...]

Les invités répondaient suivant leur grade militaire. Le premier à prendre la parole fut un colonel, correspondant d'un périodique moscovite. Avançant sa large mâchoire, il énuméra les victoires de l'Armée Rouge, chaque partie de son discours se terminant, comme par un refrain, par « My mogoutchy », tout en donnant un coup de poing sur la table. Il a choisi la bonne tactique, estima Piotr. Rappeler sa puissance est ici le plus efficace. Et les effets étaient visibles sur les visages des auditeurs : l'effroi et le souci. Puis, on porta un toast, suivi de fervents applaudissements.

Czesław Miłosz, *La Prise du pouvoir* (1953)

Rapport

Cette année l'épreuve de version polonaise, à la différence des années précédentes, a démontré que les candidats qui l'ont présentée maîtrisent bien les deux langues et font un effort visible de belle traduction. Les notes attribuées (allant de 10 à 16) en sont le témoignage. Seule une copie comporte de nombreux faux-sens, marque visible d'un niveau insuffisant en langue polonaise, et une autre, trop littérale, comporte quelques maladresses stylistiques en français.

Le texte choisi était extrait du roman du grand poète polonais contemporain, Czesław Miłosz, *Zdobycie władzy* de 1953, dont le titre était à traduire par *La Prise du pouvoir* (telle est d'ailleurs la traduction du livre disponible sur le marché en France) ou, à la limite, *La Conquête du pouvoir*, mais non *Pouvoir conquérants* ou, très curieuse, *Remportation du pouvoir*. Le passage présente la description d'un banquet organisé par les représentants du pouvoir de la Pologne Populaire à la fin de la Seconde Guerre mondiale, accueillant des artistes et des intellectuels polonais, ainsi que des militaires soviétiques. Dans ce contexte, on pouvait comprendre les expressions comme *po tej stronie, w Lublinie (de ce côté-ci, à Lublin* - ville où le gouvernement provisoire de la Pologne Populaire a été créé en juillet 1944) dans le sens politique et non seulement spatial. Essentiellement descriptif, ce texte ne présentait pas de difficultés particulières quant à la concordance de temps, se focalisant plus sur la finesse de compréhension des expressions qui peuvent, selon le contexte, avoir des sens différents. Et ainsi, par exemple, dans *ostrzy rysunek podbródka*, il fallait comprendre *ostrzy* non en tant que *pointu* ou *acéré* (comment associer ces adjectifs à un *double menton* ?) mais, en tant que qualificatif du *dessin (rysunek)* : *expressif* ou *net*. Les erreurs de ce type démontrent qu'il ne suffit pas de compter sur la présence du dictionnaire lors de l'épreuve. Par ailleurs, nous déconseillons aux futurs candidats de traduire les prénoms et les noms propres, car le fonctionnement de leurs équivalents n'est pas forcément le même dans les deux langues. Une erreur amusante, reproduite par plusieurs copies (*karafki wódki* traduit par *carafes d'eau* et non *de vodka*), est à mettre sur le compte de l'inattention, contre laquelle nous mettons en garde les candidats.

VERSION PORTUGAISE

Rapport présenté par A. FLORENT-COELHO et R.-M. FREJAVILLE

Traduction proposée

Nous reproduisons ci-dessous la traduction française de Alice Caffarel et Claire Cayron. Nous supprimons le titre, qui devait être traduit par « Histoire de Cendrillon », très mal rendu par certains candidats.

Quelques jours plus tard Lúcia s'en fut vivre avec sa tante. Elle entreprit alors de suivre sa nouvelle voie. Elle se mit à avoir tout ce qu'auparavant elle n'avait pas.

Le monde a un prix et Lúcia paya le prix du monde. Là où auparavant elle avait rencontré le mépris, elle rencontra le triomphe. Toutes choses lui étaient offertes comme par des mains invisibles. C'était comme si elle avait pénétré dans un palais magique où tout était à son service, où tout lui obéissait.

Depuis le jour du choix, son succès était devenu mécanique. Elle n'avait même pas besoin de lutter pour l'obtenir, il se présentait, tout le suscitait. C'était comme s'il y avait en elle désormais une fatalité du succès.

Elle épousa un homme riche qui après s'être marié avec elle devint de plus en plus riche. Sa beauté croissait d'année en année, de nouveaux amis la recherchaient jour après jour. Dans sa vie il n'y avait pas d'autre ombre que le souvenir de l'ancien bal, du premier bal auquel elle avait assisté.

Elle avait enveloppé la robe de soie mauve dans un papier de soie, et la gardait dans une boîte, cachée au fond d'un tiroir.

Mais, parfois, Lúcia s'enfermait à clef, toute seule, dans sa chambre, et retirait la boîte du tiroir et la robe de la boîte.

Puis elle étalait la robe mauve sur son lit et la regardait longuement en pensant :

«Il faut que je brûle cette robe.»

Vingt ans passèrent ainsi. Le temps lui-même semblait au service de Lúcia. Elle avait embelli toujours plus. L'ovale de son visage était à présent plus fin, ses traits plus dessinés, ses gestes plus parfaits, sa voix plus équilibrée et sereine.

Et en cette vingtième année, par un matin de mai, Lúcia reçut une invitation. Une invitation pour un bal le premier jour de juin. Un bal dans la même maison où, vingt ans plus tôt, elle était allée avec une robe mauve, laide et passée de mode.

Elle sourit et se souvint de la phrase qu'elle s'était dite alors :

-Un jour, je reviendrai ici avec une robe merveilleuse et des souliers brodés de diamants.

Cette invitation à un bal, dans la même maison, pendant la même nuit de juin, était comme un rendez-vous marqué par le destin. Et Lúcia se dit qu'il fallait qu'elle aille maintenant à ce bal afin d'effacer par son triomphe, son succès présent, et jusqu'au dernier vestige, le souvenir de l'humiliation qu'elle avait subie là-bas naguère. Il fallait que, comme la marâtre de Blanche Neige, elle pût cette nuit-là demander à tous les miroirs de la maison :

-Dites-moi, miroirs, quelle est la plus belle, la plus parfaite, la plus riche de succès, celle qui en son royaume est la plus puissante ?

Et il fallait que les miroirs, jusqu'au matin, lui répondent :

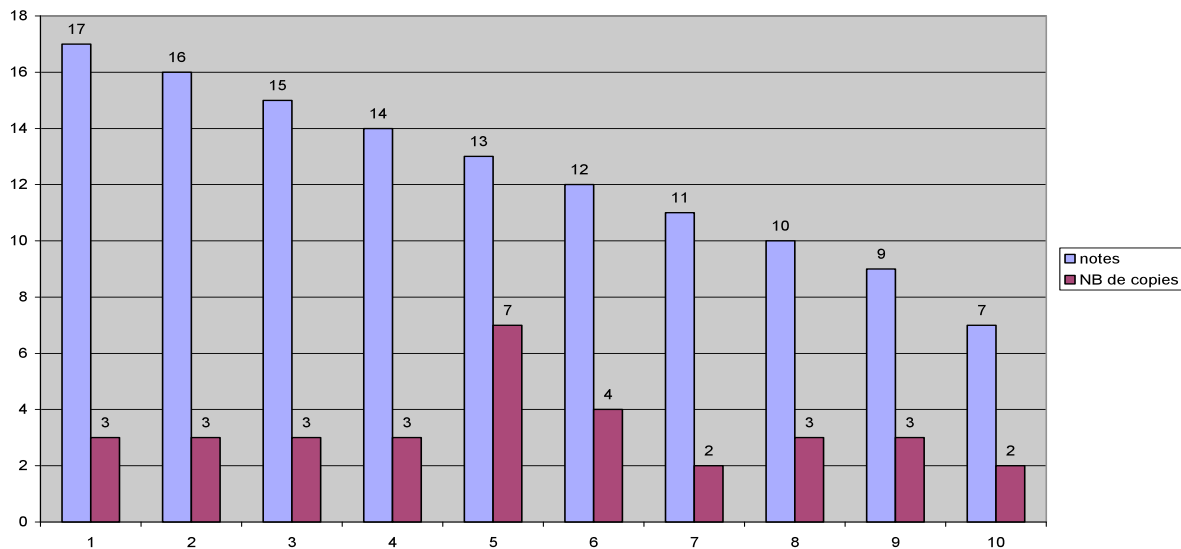
-Toi.

Sophia de Mello Breyner Andresen, «*Histoire de Cendrillon*» in *Histoires de la Terre et de la Mer*, nouvelles traduites du portugais par Alice Caffarel et Claire Cayron, Latitudes, Editions La Différence, 1990, p 38-40

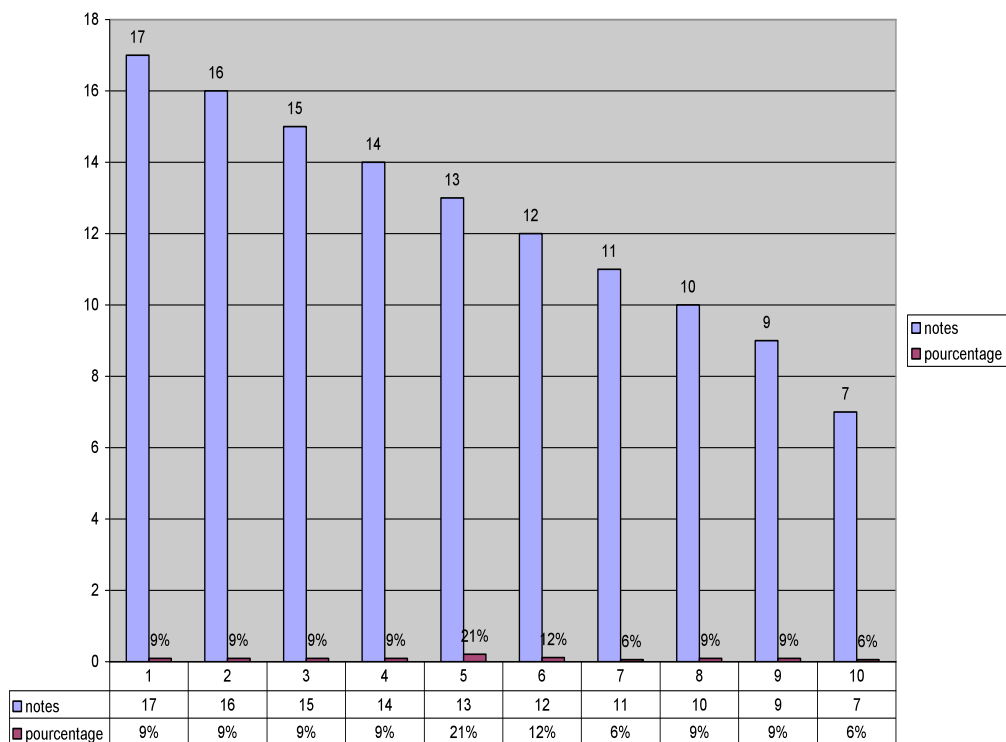
Remarques liminaires

Trente trois copies ont été corrigées, la répartition des notes étant la suivante :

GRAH 1



La moyenne générale est de 12,66.



Le tableau montre que environ 85% des copies obtiennent une note supérieure à la moyenne et 15% ont une note inférieure à la moyenne ; environ 54 % des copies obtiennent une note de 10 à 13.

Ces résultats montrent que les candidats qui choisissent l'épreuve de langue portugaise maîtrisent assez bien la langue. Cependant, et déjà lors des précédents concours, la langue française est 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. L'exercice de version demande aux candidats, futurs enseignants de français dans l'enseignement secondaire, une parfaite maîtrise de la langue de Molière. C'est pourquoi ces maladresses ont été particulièrement sanctionnées. Dans l'extrait proposé, les difficultés étaient essentiellement syntaxiques, les difficultés lexicales étaient globalement moins présentes que les années précédentes.

Le passage à traduire était extrait de la nouvelle *História da Gata Borralheira*, tiré du recueil *Histórias da Terra e do Mar* (1984), écrit par Sophia de Mello Breyner Andresen, l'une des plus grandes écrivaines portugaises du 20^e siècle. L'œuvre a été traduite en français par Alice Caffarel et Claire Cayron. Cette nouvelle, adaptation moderne du conte *Cendrillon*, retrace l'histoire d'une jeune fille nommée Lúcia, qui rêve d'aller au bal. Une nuit, son rêve devient réalité mais son unique robe est mauve et démodée. De plus, en dansant avec un charmant « prince » elle perd l'un de ses souliers tout usés. Considérée avec mépris par tous les autres convives, Lúcia n'a désormais qu'un seul désir : revenir à ce bal avec une jolie robe et des chaussures splendides. Quelques jours plus tard, Lúcia décide d'aller vivre avec sa marraine « la bonne fée », choix qui entraîne un changement radical dans sa vie. Vingt ans plus tard, mariée à un homme très riche, Lúcia reçoit à nouveau l'invitation pour le bal. Mais, devant son miroir, Lúcia voit sortir un homme qui lui demande sa chaussure gauche et, sans qu'elle s'en rende compte, l'échange contre une autre. A ce moment précis Lúcia meurt. A l'inverse du conte classique, ce conte finit mal, comme une sorte de mise en garde à ceux qui finissent par croire que l'argent fait le bonheur : « Le monde a un prix et Lúcia paya le prix du monde »

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 le discours direct n'a pas toujours été bien rendu. Par exemple, des phrases telles que « Preciso de queimar este vestido » (traduit par « Il me faut brûler cette robe », « Il est nécessaire de brûler... »), ont posé des problèmes aux candidats traducteurs. D'autres structures, apparemment assez évidentes à traduire, ont donné lieu à des faux sens, dont la maladresse sémantique neutralise les références intertextuelles au conte populaire. Il s'agit de « Um dia hei-de voltar aqui com um vestido maravilhoso e com sapatos bordados de brilhantes », rendu par « Un jour je reviendrais ici avec une robe/un tailleur ! merveilleuse/ et des chaussures bordées de dorures/ brodés de séquins », ou bien le titre « História da Gata Borralheira » rendu par « Histoire de la femme au foyer/de la chatte casanière ». Le conte

revisité de Sophia de Mello Breyner est, bien entendu, celui de Cendrillon. Tout en innovant sur le fond, l'auteur a su conserver la simplicité linguistique de ce classique de la littérature orale, à travers la clarté des concepts, l'harmonie du rythme et la limpidité de ses phrases.

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, quelques contresens, des non sens ou des omissions, qui concernent surtout, comme chaque année, le titre de l'œuvre.

Les faux sens ont surgi lorsque les candidats n'ont pas su traduire des expressions assez courantes, telles que « elle rencontrait la déception » pour « antes encontrara desprezo » (« elle avait rencontré le mépris »), « aucune zone d'ombre » pour « nenhuma sombra » (« il n'y avait pas d'autre ombre que »), « ... étendit la robe mauve au sommet de son lit » pour « estendia o vestido lilás em cima da cama » (« elle étalait la robe mauve sur son lit »)

L'expression « a partir do dia da escolha », qui pouvait paraître un peu énigmatique hors contexte, au lieu d'être rendue de la façon la plus simple (« Depuis le jour du choix »), donna lieu à de nombreux faux-sens, contresens et même des non-sens : « à partir de sa scolarisation » ou « à partir du jour de la sélection ». L'adjectif « embrulhado », pourtant assez courant fut parfois transposé de façon étrange : « la robe de soie mauve dans un papier de soie » devient ainsi une « robe tressée avec du fil de *seda* ». « Daí a dias » (« Quelques jours plus tard ») posa également des problèmes, allant jusqu'à entraîner des graves fautes de temps, comme par exemple « Jusqu'à ces jours Lúcia avait vécu avec sa tante ».

Quelques faux sens ont souvent surgi de façon inattendue : « Dès qu'il a fallu choisir, son succès est devenu routinier » au lieu de « Depuis le jour du choix, son succès était devenu mécanique » ; « une force supérieur du succès » pour « une fatalité du succès », « sur le haut de son lit » pour « sur son lit » ; « celle qui dans son royaume à le plus d'assurance » pour « celle qui en son royaume est la plus puissante » ; « son résultat lui revenait machinalement » pour « son succès était devenu mécanique ». Nous ne revenons pas sur le titre de la nouvelle, qui a donné lieu à toute sorte de variations : « Histoire de la Chatte Grise », « Histoire de la Chatte casanière », « Histoire d'une femme casanière », « Histoire de la femme au foyer ».

Fautes de langue en français

Dans cette version ce sont les fautes de français, plus que les fautes de traduction qui révèlent une maîtrise nettement insuffisante de la langue écrite. En voici quelques exemples, parmi les plus frappants : « Elle pris », « Elle eu maintenant », « brule ».

Nous avons constaté de nombreuses fautes de concordance de temps. Nous avons trouvé ainsi « je reviendrais ici » ou « je dois revenir » pour « je reviendrai ici » ; « elle rencontrait » pour « elle rencontra » ; « il fallait que les miroirs, jusqu'au matin, lui répondirent » au lieu de « il fallait que les miroirs, jusqu'au matin, lui répondent » ou bien, dans un registre plus soutenu, « lui répondissent ».

Les fautes d'orthographe, concernant particulièrement les accents, ont été fréquentes : « Il est nécessaire de bruler » ; « elle sourrit » ; « L'oval de son visage » ; « boîte ».

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 su bien rendre le sens du texte, malgré quelques étourderies largement décrites supra. L'extrait choisi n'exigeait par ailleurs des connaissances approfondies dans le domaine de la culture lusophone, étant donné la nature du discours narratif de l'auteur. Néanmoins, les candidats auront un grand intérêt à perfectionner la grammaire française et la méthodologie inhérente au travail de tout traducteur.

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

Proposition de traduction

Depuis quelques jours, Chiostec ne tient plus en place. Il semble vouloir me révéler quelque chose, mais sans y parvenir. Les secrets de Chiostec sont comme les mystères d'Éleusis. Ils ont un je ne sais quoi de spécial. Nos paysans mêmes ont l'air d'être des enfants de la déesse Cérès...

Tout au long des deux récréations de ce matin, Chiostec ne nous a plus du tout joué de la flûte. Il est resté tout le temps sur son banc, les yeux rivés sur les pages d'un cours de style et de composition.

Sur le chemin du retour à la maison, il me prend par le bras, en me clouant sur place le temps que s'écoule toute la file des élèves. Puis il se gratte la nuque, soupire longuement, lance un rustique juron, et crache depuis le trottoir jusqu'au beau milieu du boulevard.

– Tu veux bien me rendre un grand service ?... Moi aussi je ferai pareil pour toi, quand tu auras besoin de moi...

– Qu'est-ce que tu souhaites ? Dis-le-moi.

– Que tu me fasses un brouillon pour une lettre d'amour. Parce que, toi, tu t'y connais mieux que moi.

La vérité était que je n'avais encore jamais écrit jusqu'alors aucune lettre d'amour, ni pour moi, ni pour un autre. Ma correspondance sentimentale avec Margareta n'avait été qu'un simple échange de bonjours, et c'était tout. Mais ma curiosité me conduisit à tenter la chose.

– Et à qui veux-tu l'envoyer ?

– À Anișoara.

– Quelle Anișoara ?

– Tu ne vois pas ?... La fille blonde de chez la modiste... À côté de la pharmacie « *Weinhold* »...

– Ça va. Je t'apporte ça demain.

En guise de remerciements, Chiostec me gratifie d'une tape légère sur l'épaule, et il me recommande d'être discret, surtout vis-à-vis de Cotan, qui, lui aussi, semble tourner plus souvent qu'à son tour devant la boutique.

Après l'avoir quitté, je passe par là-bas en vitesse pour voir, moi aussi, de mes yeux, cette Anișoara que je ne connais pas encore. Si elle est blonde, comme l'annonce Chiostec, elle devrait être dans le genre de Steluța. Et, si elle est modiste, elle devrait être aussi plus ou moins dans le genre de Margareta, qui est couturière.

Comme si elle avait deviné mes pensées, Anișoara se tenait devant la porte de la boutique. Anișoara, cependant, ne ressemble ni à Steluța, ni à Margareta. Elle n'est ni aussi blonde que

Steluța, ni aussi moche que Margareta. Elle est petite et mince comme une épingle à couture, et triste comme une couverture de livre décolorée par le soleil...

Voilà une fille qui, pour ma part, ne me plaît pas du tout. Qu'est-ce que Chiostec a bien pu lui trouver, et à plus forte raison Cotan ?... En tout cas, j'ai bien peur que, s'il s'agit de faire un choix, Anișoara ne préfère plutôt Cotan que Chiostec.

Cotan est le fils du préfet, il se peigne avec une raie sur le côté, il s'habille avec élégance, et il parfume son mouchoir chaque jour. Chiostec est malpropre, il a des bottes pleines de poussière ou de boue, les cheveux en bataille, et il sent la graisse de mouton. La seule supériorité de Chiostec sera probablement cette lettre d'amour que je vais inventer pour son compte.

MINULESCU Ion, *Corigent la limba română*, 1928.

Rapport

Pour la session 2009, dix-neuf candidats se sont effectivement présentés à l'épreuve écrite de roumain. Les notes obtenues s'y sont situées entre 4 et 13 inclus, et la moyenne s'est établie à 9,55/20, ce qui représente un score nettement moins bon que celui de l'an passé.

Le texte qui a été proposé cette année à l'écrit est extrait d'un roman publié à Bucarest en 1928 par Ion Minulescu (1881-1944), prosateur qui, de pair avec des activités de haut fonctionnaire aux ministères de l'Intérieur puis des Cultes et des Arts, fut aussi un poète de facture symboliste – il fut l'un des soutiens du symbolisme chez les Roumains – et un dramaturge « moderniste » (directeur pendant un temps du Théâtre National de Bucarest), tenté par le grotesque et les schémas pirandelliens. Le thème de l'amour, sous ses contours les plus divers, y compris outranciers, est particulièrement récurrent dans l'essentiel de ses productions, ainsi que ce texte en est d'ailleurs, même modestement, un exemple.

L'orthographe du passage choisi est conforme aux règles Sextil Pușcariu, et aucun terme dialectal ou archaïque n'était susceptible de troubler la compréhension des candidats.

Sans fournir ici une liste exhaustive des erreurs, remarquons cependant, comme fautes fréquemment constatées, que le recours aux calques n'a pas toujours été évité par les candidats, ainsi que des traductions « mot à mot » ininterprétables en français. Les correcteurs ont souvent frémi à la pensée de la pauvre Steluța qui était « *dans la porte* du magasin » (*în ușa magazinului*). On parlera d'élèves « *en file* » et non « *en chaîne* », on jouera non pas « à la flûte » mais « *de* » cet instrument, « *un petit coup de main* » sur l'épaule est « *une tape* ». Quant à notre jeune modiste du texte, elle ne travaillait certainement pas, surtout à l'époque, dans « *le prêt-à-porter* »... Le texte impliquait aussi que l'on traduisît « *compoziție* » tout simplement par « *composition* », et non par « *rédaction* », puisqu'il s'agit ici d'un contexte de cours de musique. Enfin, « *nu mai are astâmpăr* » a fait l'objet de nombre de transpositions lourdes, voire erronées. L'utilisation du verbe « *avoir* », surtout avec une traduction mot à

mot, était ici à éviter, alors qu'on pouvait aisément recourir à l'expression « (ne plus) *tenir en place* ».

L'on notera aussi les indécisions liées à l'orthographe des formes françaises Éleusis et Cérès, cette dernière, par ailleurs, n'étant pas du tout « *un gardien* », mais bien une « *déesse* »... Globalement, les patronymes n'avaient pas à être rendus ici par des approximations orthographiques. Les *Anișoara* et autres *Steluța* ou *Margareta* pouvaient rester elles-mêmes. L'essentiel étant néanmoins de respecter une cohérence dans le traitement de l'éventuelle traduction de ces termes locaux sur l'ensemble de leurs occurrences. Enfin et surtout, si la concordance des temps a été généralement maîtrisée, le fonctionnement avec le « si » conditionnel n'a pas toujours été bien conduit, ce qui n'est guère admissible en lettres modernes, même s'il s'agit là d'une des erreurs les plus fréquentes des locuteurs habituels du roumain.

Nous sommes forcé de rappeler, une fois de plus, que les candidats ne doivent en aucun cas porter sur leur copie plusieurs variantes de traduction, ce qui ne peut que les pénaliser. Ils sont en fait dans la situation d'un traducteur achevant son travail et n'ont pas à demander au public des lecteurs, fût-il théorique, de bien vouloir choisir entre plusieurs solutions ! Ils se doivent de n'en proposer qu'une seule de définitive.

Cinq candidats ont été admis à passer les épreuves orales (consistant, durant une vingtaine de minutes, en un commentaire de texte, noté sur 12, et en une lecture et une traduction notées sur 8, le tout complété par une dizaine de minutes de questions et de débats en roumain).

Les textes choisis étaient, cette année, suffisamment emblématiques pour pouvoir *a priori* être interprétés sans difficultés importantes par les candidats de ce niveau de concours. Même si un nombre non négligeable d'archaïsmes ou de régionalismes pouvaient être présents, en revanche, dans tel ou tel des passages. Ont été ainsi proposés des extraits de *Miorița*, et de *Hora Unirii*, ainsi que de la préface d'Alecsandri à ses *Poezii populare ale Românilor* (București, 1866).

La modernité n'était pas non plus négligée, avec deux extraits de *Pădurea Spânzuraților*, du romancier Liviu Rebreanu.

Les notes attribuées lors des épreuves orales se sont situées entre 10 et 16 inclus. De façon globale, les candidats y ont fait preuve d'un bon niveau d'expression, ainsi que de connaissances littéraires et historiques sur le contexte roumain tout à fait honorables.

VERSION RUSSE

Rapport présenté par Sylvie MARTIN

Proposition de traduction

La femme est une créature faible et décevante, a dit saint Augustin. Il avait raison, cet obscurantiste, ce misogynne, mille fois raison. En tout cas, pour ce qui concerne une personne du nom de Varvara Souvorova.

Tout avait commencé comme une joyeuse aventure, et voilà comment cela s'était terminé. Elle l'avait bien cherché, la sotte. Sa mère avait toujours dit qu'à jouer avec le feu, Varia finirait par se brûler ; c'était chose faite. Et son père, un homme d'une grande sagesse et d'une patience angélique, avait, lors d'une de leurs nombreuses explications orageuses, distingué trois périodes dans le parcours de sa fille : le diabolin en jupons, le Fléau de Dieu, la nihiliste sans cervelle. Varia avait jusque là toujours assuré qu'elle ne s'arrêterait pas en si bon chemin, mais son aplomb lui avait joué un mauvais tour.

Et pourquoi donc avait-elle accepté de faire halte dans cette « kortchma », ainsi que l'on appelait ici ce bouge infâme ? [...]

Assise à une table en plaches brutes dans un coin de ce hangar sombre au sol couvert de crachats, Varia était morte de peur. Elle n'avait éprouvé qu'une seule fois une angoisse aussi pleine de tristesse et de désespoir : le jour où, à six ans, ayant cassé la tasse préférée de sa grand-mère, elle s'était cachée sous le divan dans l'attente d'un châtiment inéluctable.

Elle aurait bien prié, mais une progressiste ne prie pas. Cependant la situation paraissait absolument sans issue.

Elle récapitulait. La distance Saint-Pétersbourg-Bucarest, avait été couverte en peu de temps et même confortablement : l'express l'avait amenée en trois jours jusqu'à la capitale de la principauté roumaine. [...]

La deuxième étape du voyage s'était elle aussi passée sans anicroche. [...]

Il ne restait plus qu'à accomplir la dernière partie, la partie décisive du Plan échafaudé à Saint-Pétersbourg (c'est ainsi que Varia disait en elle-même : le Plan, avec un grand « P »). La veille au soir, à la faveur de l'obscurité, elle avait traversé le Danube dans une barque, un peu en amont de Zimnitsa. [...] Là commençait le territoire turc, la zone des combats, et l'on pouvait très facilement se faire prendre. Des patrouilles cosaques sillonnaient les routes : un instant d'inattention, et ce serait fini, on la renverrait en moins de deux à Bucarest.

Boris Akounine, *Le Gambit turc*

Rapport

Sept candidats ont choisi de composer en version russe pour la session 2009 du CAPES externe de lettres modernes. Les notes attribuées vont de 01/20 à 16/20, trois copies ayant obtenu une note inférieure à la moyenne.

Le texte proposé était extrait de *Tureckij Gambit* de Boris Akunin (*Le Gambit turc*, Boris Akounine). Il comportait, pour le traducteur, deux difficultés principales : le rapport des aspects et des temps verbaux, la tonalité ironique du texte, nourrie de références à l'histoire et à la culture russes.

Surmonter la première difficulté impliquait de définir à partir de quel moment le texte est un discours intérieur. Dans le roman, ce dernier commence au deuxième paragraphe du texte proposé (Начиналось, как веселое приключение, а закончилось вон чем.), mais sans contextualisation, on pouvait tout aussi bien le faire commencer au troisième paragraphe (И зачем только она согласилась [...] этот гнусный притон?). Le jury a naturellement admis l'une ou l'autre des deux options, et c'est à partir de l'option retenue qu'il a évalué la cohérence de la traduction des temps et des aspects.

La seconde difficulté tenait à la tonalité ironique du texte et aux références à l'histoire et à la culture russe. L'auteur moque avec humour la « femme nouvelle », la « femme progressiste », héroïne de la « question féminine » du dix-neuvième siècle russe. Face aux révolutionnaires populistes, à celles qui, dans un élan d'abnégation candide, « allèrent au peuple » et furent bien souvent dénoncées par lui à la police, Boris Akounine campe un personnage féminin dont la pensée politique se réduit à un engouement brouillon pour le romanesque conventionnel et il plonge son héroïne en pleine « question d'Orient ». Plusieurs candidats ont été desservis par leur méconnaissance de l'histoire : les principautés du Danube leur étaient d'autant plus inconnues qu'ils n'ont pas identifié le Danube lui-même (*Дунай*).

Comme le veut la tradition, on recensera les fautes, avant d'examiner les difficultés de traduction qui devaient permettre d'éprouver les compétences des meilleurs candidats. Nous laisserons délibérément de côté la copie qui a obtenu la note de 1/20 : devant une prestation aussi indigente, on se bornera à rappeler qu'il ne suffit pas de concourir dans une langue dite « rare » pour obtenir une note honorable.

Viennent tout d'abord les « perles » qui trahissent un défaut criant de culture générale.

Saint Augustin (Блаженный Августин) a été châtié de sa misogynie par le sobriquet quasi-surréaliste de « Blagénie Avgoustine ». Nous ne nous attarderons pas sur « Dounaï »

(Дунай), « Boukarecht » ou « Boukarech » (Букарешт) ; au milieu de ces aberrations géographiques, les cosaques sont devenus « kazak » (sic) ou « kazakhs » sans que le bon sens des candidats soit mis en alerte.

De « créature faible et décevante » sous la plume de Beaumarchais citant Augustin, la femme est devenue sous le stylo de certains candidats « une créature malingre et pétrie de désespoir » (sic) ou « une bête chétive et infidèle ». On s'étonne d'un pareil manque de culture littéraire de la part de candidats au CAPES de Lettres modernes qui ont pour ambition d'enseigner la littérature.

On rangera dans la même litanie de récriminations des fautes d'orthographe ou de syntaxe surprenantes chez qui prétend enseigner les Lettres : « elle avait brisé la tasse péférée de sa grand-mère et l'avait caché [...], « elle s'était caché », « cela a finit », « la situation semblait sans issu », « confort », « absolument », « le train-express », « parcourue », « écervellée », « inexorable », « le père [...], un homme d'une patience d'un ange », « elle avait éprouvé qu'une seule fois », « dans ce sordide repère » ;

Une mention spéciale revient au candidat qui a traduit « Так дуpe и надо » par « Elle l'a mérité, la conne » (sic).

La méconnaissance de l'usage des temps verbaux et des règles de concordance est également préoccupante :

- « Maman répétait toujours que Varia *joue* avec le feu et en effet elle *joua* avec le feu » ;
- « Tout *commençait* comme une joyeuse aventure mais c'était ainsi que tout se *termina* » ;
- « Et pourquoi seulement *accepta-t-elle* [...] » ;
- « Hier soir, protégée par la nuit, elle *traversa* Dounaï (sic) en barque » ; « Hier soir, profitant de l'obscurité, elle *vogua* en bateau à travers le Dounaï (sic) ».
- « à peine tu te *relâches* et tout *est* perdu, on te *renverrait* aussitôt à Boukarecht (sic) » ;
- « une portion de la route de Pétersbourg-Bucarest *était* rapidement rejointe et même avec confort : le train express *expédia* Varia dans la capitale de la principauté roumaine en trois jours. » ;
- « De là (sic) commencerait le territoire turc, la zone des actions militaires, et certainement elle *pourra* disparaître ».

Les contresens, flirtant parfois avec le non-sens, ont été nombreux. On en citera quelques exemples :

- « il suffisait de *tourner le regard et la nourriture disparaissait* », « *il faut observer autour de soi et disparaître* » (чуть зазеваешься и пиши пропало) ;
- « Hier soir, à la faveur de l'obscurité, elle *traverserait* le Dounaï (sic) » ; (Вчера вечером, под покровом темноты, она переправилась на лодке через Дунай) ;

- « Les femmes de front », « les femmes combattives », « les femmes de combat », « les femmes des premiers rangs » (передовые женщины) ;
- « une remise *dénigrée* » (заплеванный сарай) ;
- « *Les réactionnaires et les mysogines ont [...] raison* » (Прав мракобес и женоненавистник);
- « *et l'avait caché sous le divan* » (и спряталась под диван) ;
- « *une portion de la route était rapidement rejointe* », « *la (sic) trajet Saint-Pétersbourg fut défini rapidement* » (Отрезок пути Петербург-Букарешт был преодолен быстро) ;
- « *Varia parlait ainsi d'elle-même : le Plan, avec une majuscule* » (Варя так про себя и называла — План, с большой буквы).
- « *au cours de l'enquête houleuse qui suivit* » (во время очередного бурного объяснения) ;
- « *Maintenant il restait à résoudre la dernière partie du Plan, celle qui suscitait le plus d'interrogation (sic)* » (Теперь предстояло осуществить последнюю, самую ответственную часть Плана).
- « *à l'âge de seize ans, quand elle avait défait le chapeau préféré de sa grand-mère* » (в шестилетнем возрасте, когда она расколола любимую бабушкину чашку).

Viennent ensuite les maladresses qui témoignent d'une fréquentation trop rare des bons auteurs :

- « *au cours d'une ardente et récurrente explication* », « *pendant qu'ils se disputaient d'une façon vive et agitée encore une fois de plus* » (во время очередного бурного объяснения) ;
- « *elle n'avait expérimenté qu'une seule fois une peur aussi profondément triste et désespérée* » (такой тоскливый, безнадежный ужас она испытала только однажды) ;
- « *Varia disait qu'elle ne s'apprêtait pas à s'arrêter sur ses acquis* » (Варя говорила, что останавливаться на достигнутом не собирается).

Les difficultés de traduction étaient diverses.

La première résidait dans la traduction de la citation de saint Augustin « *тварь хилая и ненадежная* », rapportée d'ailleurs sans guillemets. Le jury a choisi de reprendre la formule de Beaumarchais « *créature faible et décevante* », mais il a bien sûr admis les traductions qui ont préféré renoncé à l'archaïsme « *décevante* », pourvu qu'elles soient exactes. Curieusement, dans les deux cas où l'adjectif a été correctement compris, les candidats n'ont pas songé à « *trompeuse* » pour traduire « *ненадежная* » ; ils se sont rabattus sur des périphrases lourdes, et impropres sous la plume de saint Augustin : « *inspirant un manque de confiance* », « *[un être] sur lequel on ne peut pas compter* ».

On rappellera que « conservatisme », « réaction » et « obscurantisme » ne sont pas synonymes. Le malicieux « мракобес » ne pouvait se traduire que par « obscurantiste », auquel s'opposaient plus loin les « femmes progressistes » (передовые женщины) qui ne prient pas. On a accepté « femmes d'avant-garde », tout en préférant « progressistes » : l'« avant-garde » évoque trop la théorie marxiste pour la « nihiliste » qu'est la Varia de Boris Akounine.

La traduction du terme « корчма » posait un réel problème : il désigne une auberge dans des territoires biélorusses ou ukrainiens. La meilleure copie l'a transcrit entre guillemets, et c'est également le choix du jury : la transcription borne avec une ironie discrète le progressisme de Varia à des limites « grand-russiennes ». On a bien sûr accepté la traduction par « auberge ».

Enfin, plusieurs tournures idiomatiques devaient révéler les compétences des candidats en traduction : « Так дуре и надо », « Варя рано или поздно доиграется, вот она и доигралась », « чуть зазеваешься — и пиши пропало ». Le jury a le plaisir de relever de bonnes trouvailles : « c'est le sort des sottes », « jouer avec le feu », « un instant d'inattention et tout serait perdu ».

En conclusion, on ne peut que répéter les sempiternels conseils élémentaires : il est indispensable de lire plusieurs fois le texte proposé avant d'en commencer la traduction. On doit prêter attention à la grammaire, à la langue, aux références historiques et culturelles et se garder d'abdiquer tout bon sens sous prétexte que l'on traduit.

Par ailleurs, une bonne traduction requiert la maîtrise de la « langue de départ », mais aussi de la « langue d'arrivée »... Une orthographe et une syntaxe françaises irréprochables constituent l'exigence minimale. Au-delà, il est nécessaire d'améliorer ce que l'on appelait naguère le « style » ; on y parvient grâce à la fréquentation assidue des textes littéraires, qui entre dans l'hygiène de vie de tout candidat promis à l'enseignement des Lettres.

VERSION TCHEQUE

Rapport présenté par D. Hobzova et O. Spevak

Traduction proposée

« Je ne suis pas un historien. »

« Je ne suis pas un historien, » répéta František lentement avec insistance comme si quelqu'un ou tous dans cette société affirmaient qu'il l'était. Mais personne n'a dit rien de tel ; du reste, personne n'a rien dit du tout. Tous, ils se taisaient.

« Je ne suis pas un historien, » répéta encore František, cette fois-ci d'une de voix basse pressante.

« De plus, » continua-t-il, « et avec tout le respect qu'on leur doit, les historiens me sont, par certaines côtés, désagréables. Moi-même, je recours souvent à l'histoire et je me sers des exemples historiques, mais si je le fais, c'est avec un certain sens poétique. »

Sa femme se tenait non loin et l'observait. Il l'a regarda lorsqu'il évoqua le sens poétique et pensa qu'elle se tenait toujours à l'écart en le fixant du regard. Il pensa aussi que cela devrait être ainsi, toujours et partout. Oui, pendant que le mari parlait de ses affaires à lui ou pendant qu'il exposait ses points de vue sur les affaires des autres, sa femme devrait se tenir, toujours et partout, non loin de lui, elle devrait le regarder et elle devrait se taire. Et ces deux choses, c'est à dire ce regard ainsi que ce silence, devraient être remplis d'admiration.

Mais ici, il se rendit compte que ce n'était pas le cas. Sa femme le regardait comme si elle voulait dire : Eh bien, parle. Parle. Cause toujours.

Elle le pensa réellement et souhaita de toutes ses forces que cela se voit sur sa figure. Et en effet, cela se voyait. Tous s'en apercevaient.

« Et pourquoi, » demanda une jeune fille qui se tenait à côté de lui, « pourquoi trouvez-vous les historiens désagréables ? »

Il essaya de ne plus penser au regard de sa femme et de capter celui de la jeune fille. Il y mit un certain temps. Finalement, il y arriva et c'était un bon regard. Il était admiratif et plein d'intérêt aigu. Cela devrait être comme ça, se dit-il. Si seulement ma femme me regardait de cette façon !

« Pourquoi difficile à dire Je dirais, » et il continua d'un ton étonnement léger, « je dirais que ce qui leur importe ce ne sont que des faits. Des dates, des données, des chiffres et ainsi de suite. Vous comprenez ? Mais ce ne sont que des squelettes, vous comprenez ? »

La jeune fille frissonna un peu. Apparemment, elle comprenait.

« C'est ça, les squelettes, » continua-t-il, « les squelettes des gens, les squelettes des événements. »

Il voyait sa femme qui clignait des yeux. Il lui connaissait cette façon de regarder et pensait qu'elle lui envoyait l'attention que tous lui portaient et surtout qu'elle était jalouse de ce frissonnement de la jeune fille.

Cependant, sa femme ne se demandait qu'une chose : Pourquoi disait-il tout le temps : vous comprenez ? Pourquoi le disait-il tout le temps et à tout le monde ?

Miroslav Horníček, *Le coupable est la pomme*

Rapport

Les cinq notes de la version tchèque se sont réparties entre 2/20 et 10,5/20. Les correcteurs ont relevé un assez grand nombre de faux sens et de contre sens, dus au fait que les candidats ont mal lu ou mal compris le texte de départ. Dans deux cas, les notes très basses (2/20 et 3/20) étaient inévitables car les copies présentaient une paraphrase libre du texte plutôt qu'une traduction.

Enfin, les correcteurs conseillent aux candidats de veiller à rendre une copie lisible. Les notes ne sont attribuées ni pour la calligraphie, ni pour l'aspect original de l'écriture mais pour la traduction qui devrait être présentée d'une manière satisfaisante pour en faciliter la lecture.

RAPPORTS DES EPREUVES ORALES

EXPLICATION FRANÇAISE :

L'EXPLICATION DE TEXTE

Rapport présenté par Vital RAMBAUD

Malgré les critiques qu'un Péguy formulait déjà en son temps contre un exercice qui ne consistait selon lui qu'à « bavoter sur Molière », l'explication de texte demeure assurément une épreuve qui permet aux candidats aux Capes et Cafep de Lettres modernes de montrer qu'ils possèdent les qualités d'un futur professeur de lettres. De quoi s'agit-il en effet ? De comprendre le sens d'un texte, ses enjeux, son fonctionnement et de faire partager cette compréhension à travers une prestation orale aussi vivante que convaincante : autrement dit de réaliser, dans les circonstances, certes, bien particulières d'un oral de concours, ce qu'ils seront amenés à faire, tout au long de leur carrière, devant leurs élèves. Cette année encore, un nombre appréciable de candidats, dont les explications furent notées entre 15 et 20, ont montré leur maîtrise de l'exercice qu'ils ont su pratiquer avec intelligence et sensibilité. En les écoutant, le jury ne pouvait qu'être convaincu qu'ils deviendraient d'excellents professeurs. Tous les candidats ne possédaient malheureusement pas leur talent ni leur aisance. Beaucoup auraient cependant pu éviter bien des maladresses ou des erreurs s'ils avaient pris soin de lire attentivement les rapports des années précédentes. Ceux-ci restent d'actualité et peuvent toujours être consultés avec le plus grand profit. Nous ne ferons bien souvent que répéter ce qui y a déjà été dit. Mais, comme l'ont constaté les différentes commissions d'explication de texte (que nous remercions de l'aide qu'elles nous ont apportée dans la préparation de ce rapport), un certain nombre d'informations et de conseils ne sont manifestement jamais trop répétés.

Le choix du texte

Les candidats, qui trouveront quelques exemples en annexe, se voient proposer le choix entre deux textes d'époque et de genre différents. Leur longueur peut varier des quatorze vers d'un sonnet aux vingt-cinq ou trente lignes d'un passage de prose. Mais tout dépend, bien sûr, des éditions et parfois du passage à commenter : s'il arrive qu'un texte dépasse légèrement cette longueur moyenne (particulièrement à l'occasion d'un extrait d'une pièce de théâtre), c'est pour en respecter la cohérence et en faciliter l'explication. Les candidats doivent en effet savoir que les billets de tirage, qui comportent en outre la question de grammaire pour chaque texte, sont préparés avec le plus grand soin et que l'on veille à ce qu'ils soient de difficulté équivalente. Ils doivent également savoir que le jury ne porte aucun jugement sur le choix du candidat qui n'est, bien sûr, jamais pénalisé ou valorisé pour avoir préféré tel auteur à tel autre. Il arrive, - ce qui est bien différent ! -, qu'après avoir entendu une explication décevante, le jury s'interroge sur le choix du candidat et soit amené à se demander s'il n'a pas éliminé trop vite l'autre texte.

Nous ne saurions, en tout cas, trop conseiller de prendre le temps, avant de se décider, de lire minutieusement les deux textes proposés. Il y a évidemment quelque risque à choisir l'extrait d'une œuvre dont on ignore tout mais, sous prétexte qu'ils n'ont pas lu ou, selon une formule souvent entendue, « lu, il y a longtemps », le roman ou la pièce de théâtre dont un extrait leur est proposé, les candidats doivent-ils vraiment se précipiter sur un sonnet du seizième siècle ou un poète contemporain dont la langue ou l'univers leur sont totalement étrangers ? Sont-ils sûrs qu'en mobilisant quelques souvenirs et en feuilletant le livre, ils ne

pourraient pas parvenir à expliquer le texte « canonique » qui leur conviendrait pourtant mieux ? Le jury a entendu une remarquable explication (notée 19/20) des *Faux-Monnayeurs* de la part d'une candidate, qui n'avait pas lu le livre mais qui avait une connaissance suffisante de la « crise du roman » au XX^e siècle pour saisir les enjeux du passage qu'elle avait à commenter. On pourrait aussi citer le cas de cette autre candidate qui, sans être une spécialiste de Barthes ni, manifestement, une passionnée de cyclisme, sut, en faisant preuve de bon sens et de réflexion, commenter de manière parfaitement honorable un passage du texte de *Mythologies* consacré au Tour de France.

Il est vrai que le choix serait sans doute plus aisé et les explications plus sûrement réussies si, durant leur année de préparation, les candidats avaient lu (ou relu...) quelques grands textes et, entre l'écrit et l'oral, pris la peine de faire quelques révisions. Il n'y a, en tout cas, pas de type de texte qui donne plus de chances qu'un autre. Nous avons entendu d'excellentes explications sur des passages d'anthologie comme sur des textes plus originaux. Un même auteur peut, d'autre part, donner lieu à des explications aux résultats totalement différents. Preuve que ce n'est évidemment pas le texte qui est en cause mais la formation du candidat, la manière dont il a préparé l'épreuve durant l'année et dont il la gère durant le temps de préparation, puis de passage.

La méthode

Plutôt qu'une explication linéaire, les candidats peuvent, s'ils le souhaitent, présenter un commentaire composé. Encore faut-il qu'il s'agisse d'un véritable commentaire composé et non d'un simple relevé de quelques « champs lexicaux ». On ne saurait, d'autre part, se satisfaire d'un plan qui consisterait, comme on l'a entendu à propos du « Dormeur du val », à étudier successivement « le val », puis « le dormeur ». Le commentaire composé est un exercice plus subtil qui demande un temps de préparation important et dont il faut reconnaître également qu'il se prête sans doute davantage à une présentation écrite : une explication dans l'ordre du texte est, à l'oral, autrement plus facile à exposer et à suivre. Il faut donc que les candidats, qui croiraient échapper ainsi aux difficultés de l'explication linéaire, sachent que le choix du commentaire composé n'est assurément pas celui de la facilité.

La préparation

Pour préparer l'épreuve, les candidats disposent de deux heures qu'ils peuvent organiser comme ils l'entendent. Il leur est simplement suggéré de consacrer une heure et demie à la préparation de l'explication de texte proprement dite et une demi-heure à celle de la question de grammaire. En ce qui concerne la première, il convient, une fois le texte choisi, de ne pas se précipiter, comme c'est, semble-t-il, trop souvent le cas, pour définir une « problématique » (à ce stade de la préparation, elle ne peut qu'être plaquée sur le texte) ou pour chercher à mobiliser les « topoi » que, pense-t-on (à tort), le jury attendrait.

Il faut, d'abord, s'efforcer de comprendre le sens premier et littéral, du texte. Comment pourrait-on autrement prétendre ensuite l'expliquer ? Même si certains, oubliant qu'il s'agit d'une règle pédagogique élémentaire, se gausseront peut-être de nous voir répéter cette évidence, il faut rappeler qu'on n'explique bien que ce l'on a soi-même auparavant compris. Cette année encore, le jury s'est trouvé face à des candidats qui, croyant que l'exercice ne relevait que de la formalité ou du formel, ne se sont pas suffisamment préoccupés du sens du texte. Les uns l'ont fâcheusement négligé, voire tenu à l'écart au cours de leur explication. D'autres ont bâti celle-ci sur des contre-sens qu'ils auraient aisément évités avec davantage d'attention. De nombreux candidats, enfin, se seraient épargné de fâcheux flottements en se demandant d'abord « de quoi parlait » précisément l'extrait avant de vouloir donner tout de

suite du brillant à leur commentaire. S'assurer de ce sens premier n'interdit nullement d'aller ensuite très avant dans la complexité. Mais c'est ce qui permet de le faire sans s'égarer.

Cette compréhension première peut être facilitée ou approfondie par une réflexion sur le ton du passage et le genre dont il relève ainsi que sur son contexte culturel, historique ou littéraire. Mais c'est aussi le contexte textuel, et souvent le plus immédiat qui doit être interrogé. Sauf pour certains textes poétiques proposés parfois dans une anthologie, les candidats disposent d'une édition intégrale de l'œuvre. Bien peu en profitent alors que, souvent, il suffirait de relire quelques pages, voire les lignes précédentes, pour y trouver des indications qui éclairent utilement le sens de l'extrait.

Il faut savoir aussi utiliser les ressources fournies par l'édition dont on dispose. S'il est maladroit, pour ne pas dire malhonnête en même temps que naïf (comment peut-on imaginer que le jury ne s'en rendra pas compte ?), de recopier dans la préface des phrases que l'on utilisera ensuite sans en citer l'auteur, il est, en revanche, tout à fait judicieux et indispensable de consulter les notes et, quand il y en a, les glossaires ou index qui peuvent fournir de précieuses informations.

Dans la salle de préparation, les candidats disposent d'usuels. Y procéder à certaines vérifications peut s'avérer fort utile et permettre d'éviter certaines « bourdes ». Une candidate aurait ainsi pu se dispenser de voir dans « l'orgue de barbarie » de « La Chanson du mal aimé » « une sorte d'oxymore où la messe est opposée à ce qui n'est pas humain ». Telle autre aurait mieux compris un poème de Saint-John Perse en se rappelant, grâce au dictionnaire, que le mot « pont » est aussi utilisé à propos des navires...

Contrairement à ce que croient certains candidats, ce n'est pas du temps perdu que de feuilleter l'édition dont ils disposent ou de consulter les dictionnaires. Ce qui est, en revanche, du temps perdu par rapport à l'étude et à l'analyse du texte, c'est de rédiger intégralement son explication, d'autant plus qu'elle donnera ensuite inmanquablement lieu à une fastidieuse et ennuyeuse lecture qui ne correspond évidemment pas à la prestation orale attendue.

Comment se comporter face au jury

Quand un candidat entre dans la salle où l'attendent avec bienveillance les trois membres de la commission, ceux-ci ignorent tout de son parcours universitaire comme de ses résultats à l'écrit. Rien n'est joué à l'avance mais, comme dans une salle de classe, tout commence à se jouer dès les premières minutes. C'est pourquoi, sans se sentir obligé de s'endimancher, on proscriera le débraillé dans les vêtements comme dans le comportement. Que les candidats nous pardonnent ces remarques mais il faut bien leur dire que, se présentant devant le jury d'un concours de recrutement de l'Education Nationale, ils ne sont ni en train de regarder leur télévision ni sur le plateau d'une émission de variétés ou de « Qui veut gagner des millions ? ». Ils ne sont pas non plus simplement en train de parler littérature dans un salon ou un café. Mieux vaut donc éviter la décontraction des jambes allongées ou croisées avec désinvolture comme le relâchement ou la familiarité du discours. Mieux vaut également avoir conscience qu'au moment de l'oral, on n'est pas encore tout à fait collègue des membres du jury et que, même si ceux-ci sont tout à fait disposés à faire en sorte qu'on le devienne, il y a quelque présomption à les interpeller déjà de la sorte.

Malgré un trac bien compréhensible, on évitera, inversement, de demeurer paralysé ou incapable de communiquer. Comment être convaincu par la prestation de candidats qui, un doigt sur le texte, un autre sur leurs notes, ne lèvent jamais les yeux en direction du jury et se livrent, en même temps qu'à un exercice de gymnastique oculaire entre le livre et leur brouillon (qu'il leur arrive de continuer à annoter comme s'il en était encore temps !), à quelque chose qui s'apparente à un pur soliloque parfois complètement inaudible ? Le jury sait bien qu'il entend les candidats dans des circonstances particulières et qu'étant souvent très jeunes, il est naturel que ceux-ci manquent encore de « bouteille » mais peut-il

complètement oublier qu'il a pour mission de recruter de futurs professeurs, c'est-à-dire des professionnels de la parole qui auront, dans des conditions souvent autrement difficiles, à tenir une classe et à se faire entendre et écouter d'elle ? Est-ce alors vraiment trop exiger que de considérer que les candidats doivent faire preuve d'une certaine « présence » et manifester, sinon une forme d'enthousiasme, du moins un minimum d'intérêt pour ce qu'ils disent, et non débiter leur explication sur un ton aussi monotone qu'ennuyeux ? Des élèves seraient-ils vraiment plus indulgents que les membres du jury ?

Le temps de parole

Une certaine aisance à l'oral ne s'obtient que par un entraînement régulier et les candidats doivent, au cours de leur année de préparation, saisir toutes les occasions de s'y livrer et ne pas se contenter de passer une « colle » entre l'écrit et l'oral. Cet entraînement semble d'autant plus nécessaire qu'un nombre important de candidats s'est montré incapable de tenir le temps de parole imparti. À partir du moment (qu'il convient d'attendre !) où le président de la commission les a invités à présenter leur explication, les candidats disposent de trente minutes au plus pour le faire. On peut donc très bien admettre que celle-ci ne dure que vingt-cinq minutes. Mais il est évident qu'une explication qui dure à peine quinze minutes sera forcément insuffisante sur le plan du contenu et ne laissera pas d'inquiéter sur la capacité à, plus tard, assurer des cours d'une heure entière.

Malgré les instruments d'horlogerie dont ils sont parfois munis, certains candidats (moins nombreux, il est vrai) ne parviennent pas à exposer en trente minutes tout ce qu'ils veulent dire. Par rapport à une explication qui arrive à bon port au moment attendu, le jury est obligé d'en tenir compte. Mais, après avoir dû prévenir le candidat du temps restant, il sait faire la différence entre celui qui s'entête et devra finalement être interrompu avant d'avoir pu terminer et celui qui sait soudain aller à l'essentiel et conclure.

L'introduction

Tout en évitant, si possible, les généralités « passe-partout », l'introduction doit présenter rapidement le texte qui va être étudié et, surtout, fournir les indications sur le contexte et la situation nécessaires à sa compréhension par les auditeurs. C'est une introduction à la lecture du texte et non à son explication. Ce n'est donc pas encore le moment d'indiquer un plan qui ne saurait être apprécié avant la lecture ou de formuler une « problématique » ou un « projet de lecture », qui donneraient inmanquablement l'impression que l'on aborde le texte avec des œillères.

La lecture

Ce serait doublement une erreur de considérer la lecture comme secondaire. D'abord parce qu'il peut s'agir pour le candidat d'un moment privilégié qui lui permet, après l'émotion de son « entrée en scène », de reprendre un peu ses esprits en se laissant porter par le texte ou, tout simplement, de revoir une dernière fois celui-ci avant d'en entreprendre l'explication. Ensuite parce que, pour le jury, cette lecture fournit déjà de précieuses indications sur la compréhension du passage par le candidat et sur sa capacité à rendre d'éventuels élèves sensibles à la beauté ou la richesse d'un texte. Il n'est, certes, pas nécessaire de « déclamer » mais on ne saurait bâcler la lecture ou annoncer laborieusement et l'on veillera, tout particulièrement, à ne déformer ni les noms propres ni la versification trop souvent mise à mal.

L'introduction à l'explication proprement dite

Ce n'est qu'une fois le texte lu que l'on relèvera le mouvement du passage et formulera une « problématique » ou un « projet de lecture ». Il est sans doute plus judicieux de le faire dans cet ordre mais certains candidats préfèrent l'inverse et utilisent le plan pour annoncer les étapes de leur explication. Mais, quelle que soit la démarche adoptée, il convient d'éviter certaines maladresses et de comprendre qu'il s'agit là d'étapes décisives qui vont engager ou non l'explication dans la bonne direction.

Le plan du texte

Rappelons, d'abord, qu'il importe toujours de s'interroger sur les mouvements du texte et sur la manière dont son organisation peut en éclairer le sens. Mais on ne demande en aucun cas aux candidats de procéder à un tronçonnement aussi mécanique qu'arbitraire du passage. Il est particulièrement maladroit de leur part de déclarer « avoir découpé » celui-ci. La formule montre qu'ils n'ont pas compris que c'était le texte lui-même qui « se découpait », ou, plutôt, « s'organisait », en quelques grandes parties. Faut-il préciser qu'un texte ne se compose pas nécessairement de trois parties et que c'est par une regrettable confusion avec d'autres exercices que certains se croient obligés de trouver à tout prix des plans tripartites ? On doit, d'autre part, toujours indiquer à quoi correspondent les mouvements successifs du texte. À quoi cela servirait-il, sinon, de les repérer ? Mais cela ne consiste pas, comme le croient trop de candidats, à donner un « titre » aux différentes parties. Indiquer pour chacune comment on a cru pouvoir « l'intituler » donne l'impression que l'on voulait seulement se livrer à un exercice désuet au lieu d'envisager cette étude des mouvements du texte comme un élément significatif sur lequel pourra s'appuyer le commentaire.

« Problématique » et « projet de lecture »

En ce qui concerne la « problématique » ou le « projet de lecture », on évitera, d'abord, la maladresse qui consiste à les énoncer brutalement, dès la lecture terminée. Ils ne peuvent être avancés qu'après une caractérisation du texte qui les autorise. Le candidat donne sinon l'impression de sortir de son chapeau une « problématique » ou « un projet de lecture » qu'il plaque aussi brutalement que gratuitement sur le texte.

Outre la fréquente faute grammaticale consistant à combiner une formulation directe et indirecte de la « problématique » (« On se demandera comment la Fontaine parvient-il à faire passer la leçon qu'il veut délivrer»), le principal défaut de nombreuses « problématiques » ou « projets de lecture » est en effet d'être trop souvent artificiellement ou mécaniquement plaqués. C'est ainsi que, quand ils sont interrogés sur un poème de Baudelaire, les candidats ont tendance à se demander systématiquement comment on y perçoit son spleen sans s'aviser qu'il aurait peut-être fallu imaginer quelque chose de plus approprié à la spécificité du poème à étudier.

Les meilleurs « problématiques » ou « projets de lecture » sont en effet ceux qui, au lieu de partir d'une idée préconçue de l'auteur, de l'œuvre ou de son époque, s'efforcent de tenir compte de ce qui fait l'originalité du passage étudié et interrogent le rapport ou un rapport entre la forme et le sens. Rappelons enfin que la « problématique » ou le « projet de lecture » doivent être synthétiques et clairs et servir ensuite de réels outils d'exploration du texte. Ce qui signifie que, jusqu'à la conclusion (comprise), on ne cessera de s'y référer pour les rappeler, les justifier ou, éventuellement les nuancer.

Un exemple d'explication manquée dès l'introduction

En présentant cet exemple, nous ne cherchons, bien sûr, nullement à stigmatiser la candidate malheureuse qui présenta cette explication de « Fable ou Histoire » (*Les Châtiments*, III, 3). Nous voudrions seulement montrer comment une explication peut être manquée (elle a obtenu la note de 4/20, compte non tenu des points de grammaire) par suite

d'un certain nombre d'erreurs ou d'insuffisances apparues dès l'introduction. Cette présentation par la négative aidera peut-être les candidats à mieux comprendre les attentes du jury.

Rappelons que, dans cette « fable », un singe se revêt un jour d'une peau de tigre parce qu'il se sent soudain « un royal appétit » et, plus atroce encore que le tigre, se livre bientôt à tous les carnages possibles. « Chacun, voyant la peau, croyait au personnage », jusqu'à ce que, trois vers avant la fin, survienne un « belluaire » qui dévoile la vérité en proclamant : « Tu n'es qu'un singe ». Même en l'absence du titre invitant entre autres choses à interpréter cette « fable » par l'Histoire, il n'était guère difficile de reconnaître dans le personnage principal de la fable Napoléon III « singeant » Napoléon 1^{er}, et, dans le « belluaire », qui intervient à la fin, Hugo lui-même démasquant le tyran, notamment à travers *Les Châtiments*.

Mais, dès son introduction, la candidate a trahi, par le flou de ses références littéraires et historiques (l'entretien confirmera sa difficulté à distinguer les deux Napoléon), un manque de saisie précise du texte. Elle indique bien que le recueil est « satirique », les titres des livres « ironiques », et que la bassesse du régime est dénoncée mais sans jamais préciser en quoi ni même de quel régime il est question, sans chercher non plus à présenter ces éléments dans une perspective cohérente qui orienterait d'emblée le sens de l'explication.

L'étude des mouvements du texte s'est caractérisée également par la vague du contenu et l'illogisme des éléments. Il n'était pourtant pas difficile de remarquer que le poème était déséquilibré dans sa construction et opposait aux dix-sept premiers vers reconstituant l'arrivée au pouvoir et les exactions du singe, les trois derniers consacrés à l'action du belluaire. Ce repérage aurait permis de s'interroger sur le sens de ce déséquilibre suggérant la facilité pour le poète de terrasser un si piètre ennemi et pouvant être interprété comme la promesse prophétique d'une chute prochaine de l'empereur. Mais la candidate a voulu (elle aussi !) distinguer trois parties et, pour ne donner qu'un exemple de la maladresse du plan proposé, elle a cru déceler un premier mouvement, des vers 1 à 5, qu'elle a qualifié de « courte introduction » : non seulement l'expression est vague mais, par sa forme même (notamment le contre-rejet final), le vers 5 (« Il se mit à grincer des dents, criant : Je suis ») ne peut assurément pas constituer une fin de partie.

Le « projet de lecture » (« Comment l'auteur met à jour un moment de l'histoire tout en jouant sur l'ambiguïté des formes ») était si imprécis et se déduisait tellement peu de la présentation antérieure du poème que, tout autant que le plan, il apparut comme une pure formalité que la candidate s'empessa ensuite d'oublier. Il constituait surtout un contre-sens. Comment, dans un texte de mise à nu de la vérité et au sens politique aussi clair, aurait-il pu principalement s'agir de jouer sur « l'ambiguïté des formes » ? Au lieu d'en tailler une sur mesure pour le poème à expliquer, la candidate semble avoir ici appliqué une sorte de « problématique » standard, reposant sur la croyance naïve en une *doxa* selon laquelle tout texte « intéressant » est susceptible de relever de l'ambiguïté.

Les mécanismes structuraux d'une explication maîtrisée n'ayant pas été mis en place par cette introduction (qui n'en avait que l'allure et non la fonctionnalité), l'exercice s'est réduit ensuite à n'être qu'une juxtaposition de remarques de détail, parfois justes mais nullement articulées car non insérées dans une étude orientée par le « projet de lecture » et balisée par les étapes précisément repérées de la construction du texte.

Quelques exemples plus heureux de « problématiques » ou de « projets de lecture »

Nous citerons d'abord cette explication qui, portant sur le début de la lettre C des *Liaisons dangereuses*, s'est proposé d'étudier comment on pouvait y lire un discours qui dépassait sans cesse Valmont lui-même. La question aurait sans doute pu être mieux formulée mais elle mettait le doigt sur l'originalité de cette lettre où le libertin désemparé par la fuite de Mme de Tourvel, qu'il croyait avoir enfin séduite, laisse malgré lui parler son amour pour elle. La

description de la grotte de Calypso dans les *Aventures de Télémaque* de Fénelon a inspiré à une candidate une problématique heureusement exprimée en termes d'esthétique : « En quoi le choix d'une prose poétique est-il en cohérence avec la description d'un lieu idéalisé à la fois naturel et travaillé ? » Pour expliquer « À une passante » de Baudelaire, une autre candidate a entrepris de montrer « la tension entre, d'une part, l'immédiateté et la fugacité d'un instant vécu et, d'autre part, la tentative de recueillir cet instant dans le poème » : ce qui lui a permis de dire comment le poème réparait la blessure de l'amour aussitôt perdu que trouvé. On pourrait encore mentionner la manière dont la scène 3 de l'acte I du *Barbier de Séville* a été judicieusement interprétée à la lumière du sous-titre de la pièce (« la précaution inutile ») comme un renouvellement méta-dramatique du topos de la scène du balcon qui permet, en outre, la libération progressive de la parole de Rosine.

Le rythme de l'explication

Pendant l'explication proprement dite, il faut, bien sûr, gérer son temps de façon à ne pas aller trop lentement au début, ce qui conduit inmanquablement à sacrifier la fin du texte. Mais, plutôt que de chercher à étudier le texte sur le même *tempo* du début à la fin, on veillera également à varier les rythmes de l'analyse. On évitera ainsi une monotonie pouvant provoquer l'ennui et montrera que l'on sait aller plus vite sur ce qui est secondaire et s'attarder sur ce qui le mérite vraiment.

Faire les remarques qui s'imposent

Car, contrairement à ce que certains candidats croient, il ne convient nullement de faire toutes les remarques possibles (ce qui les amène inmanquablement à une lecture myope du texte où l'on ne s'intéresse qu'aux détails sans perspective d'ensemble et aussi parfois à se livrer à d'inquiétants délires interprétatifs !) mais celles qu'imposent le sens, le ton, le genre ou la forme du texte et qui répondent à la « problématique » ou au « projet de lecture ». Nous ne nous attarderons pas sur le cas de ce candidat qui, ayant à commenter un texte de Pascal sur le divertissement, n'en fit qu'une sorte d'analyse grammaticale qui laissait évidemment de côté l'essentiel ou de cet autre qui, pour expliquer le dîner à Fontainebleau avec Rosanette dans *L'Education sentimentale*, se contenta de donner la définition d'un certain nombre de mots du texte. Mais il est également fâcheux d'étudier (fort bien, au demeurant) la dernière page de *Germinal* en n'y voyant que la promesse d'un nouveau lié au cycle naturel des saisons et non la germination sociale symbolisée par les coups sourds et obstinés des camarades d'Etienne sous la terre. Pouvait-on vraiment analyser le passage de *Du côté de chez Swann*, dans lequel le jeune narrateur surprend Françoise en train de tuer un poulet, en ne lui concédant qu'un « ton peut-être un peu humoristique » ? Sans doute est-ce dû au contexte du concours qui ne les pousse guère à avoir envie de rire, mais on demeure frappé par le nombre de candidats qui ne voient pas le comique de certains textes, du moins n'en parlent pas. Même quand il s'agit de Molière ou de Ionesco ! On regrette aussi que l'étude de la scène 8 de l'acte I du *Mariage de Figaro* n'ait pas été suffisamment envisagée d'un point de vue théâtral et que l'importance scénique du fauteuil en ait été négligée. De trop nombreuses explications de textes poétiques ont pareillement laissé de côté l'étude de la métrique et de la versification dont on ne saurait faire l'économie (y compris pour les vers libres de la poésie moderne) et que l'on doit toujours mettre en relation avec le sens.

A priori et ignorances

Si l'essentiel n'est pas toujours dit, c'est souvent parce que les candidats sont comme aveuglés par une idée préconçue. C'est ainsi que l'un s'est obstiné à voir en Cosette un « symbole du peuple opprimé par l'aristocratie » dans tout l'épisode de « L'Alouette » dans *Les Misérables* ou qu'un autre, ne pouvant se défaire du cliché (bien sûr, juste) d'un

Rastignac type même de l'ambitieux, a fondé sur cet a priori toute son interprétation des obsèques du père Goriot, ignorant la piété quasi-filiale du jeune homme à l'égard de Goriot. Ce sont d'autres formes d'a priori qui ont amené un candidat à vouloir expliquer un sonnet de Louise Labé (« Tout aussi tôt que je commence à prendre... ») comme une réflexion sur la pratique poétique, ce qu'il n'était évidemment pas ; ou cet autre à interpréter la distance entre le des Grieux narrateur et personnage comme un facteur d'ironie dans le récit de la première rencontre avec Manon dans le roman de l'abbé Prévost.

Si certains se montrent incapables de faire les remarques qu'il conviendrait de faire, c'est aussi parce qu'ils souffrent de graves ignorances. Nous en avons vu un exemple plus haut, mais comment peut-on expliquer Hugo, Zola et la plupart des auteurs du XIX^e siècle sans avoir une idée, même sommaire, mais au moins claire, des principaux événements et régimes qui se sont succédé depuis la Révolution ? Comment peut-on expliquer *La Guerre de Troie n'aura pas lieu* de Giraudoux ou *Antigone* d'Anouilh en ayant une connaissance étonnamment confuse de l'histoire du XX^e siècle ?

À côté d'ignorances culturelles et historiques de ce type, on déplore des lacunes dans la formation « technique » des candidats. Après quatre années d'études littéraires à l'Université, ils devraient maîtriser un certain nombre d'« outils » : qu'il s'agisse des différents registres, de la narratologie, du système de l'énonciation, des discours direct, indirect, indirect libre et narrativisé, des principales figures de rhétorique ou de la métrique et de la versification. Sans parler de ceux qui s'obstinent à dire « lignes » au lieu de « vers », on ne peut que s'étonner de voir certains candidats peiner pour compter les syllabes d'un alexandrin, distinguer les types de rimes, trancher entre un rejet ou un contre-rejet ou se prononcer sur la régularité d'un sonnet.

Que l'on n'aille toutefois pas déduire de ces dernières remarques qu'il convient de présenter des explications purement techniques. Le jury a, au contraire, trop souvent eu l'impression que quelques candidats manquaient le sens du texte en ne faisant qu'accumuler, dans une espèce de rideau de fumée destiné à faire illusion, des remarques formelles qui étaient à la fois trop nombreuses et purement gratuites. En entendant certains, il lui arrivait de craindre que, devenus professeurs, ils omettent de montrer à leurs élèves que la littérature pouvait signifier et dire quelque chose et ne confondent l'enseignement du français avec celui de quelque nouvelle scolastique.

L'entretien

Après la présentation de leur explication, les candidats sont priés de sortir quelques instants. Le jury fixe alors une note dite « plancher ». À son retour, le candidat commence par traiter la question de grammaire et, après la reprise de celle-ci, les membres de la commission l'interrogent à tour de rôle sur le texte qu'il a expliqué. Malgré la fatigue ou le découragement parfois éprouvés, il convient de rester à la fois mobilisé et disponible pour cette dernière partie de l'épreuve qui est toujours conduite de façon à permettre au candidat d'éventuellement corriger ou compléter ce qu'il a dit. Encore faut-il ne pas demeurer buté ou muet, éviter de demander qu'on vous pose une autre question et se montrer prêt à saisir les chances que vous offre cet entretien. En même temps, bien sûr, que les connaissances du candidat, ce sont surtout sa capacité à dialoguer et sa perfectibilité qui sont alors évaluées et qui, comme la question de grammaire, peuvent lui permettre d'obtenir plusieurs points supplémentaires.

Pour nous résumer, nous dirions volontiers que, tout au long de l'épreuve, il s'agit, à la fois de trouver le ton juste ou la juste mesure et de savoir s'adapter : aux circonstances particulières d'un oral de concours et aux exigences méthodologiques de l'exercice comme au

texte que l'on doit expliquer en tenant compte de sa spécificité. S'en montrer capable, c'est assurément démontrer au jury que, face à une classe, on saura s'adapter et trouver le ton juste pour lui enseigner le français et lui faire découvrir et aimer la littérature.

Annexe : quelques sujets de la session 2009

1) Molière, *Dom Juan*, Acte I, scène 2, : « Quoi ? tu veux [...] conquêtes amoureuses » ou Francis Ponge, *Le Parti pris des choses*, « Le mollusque ».

2) Diderot, *Jacques le Fataliste*, « Jacques commença l'histoire de ses amours [...] je ne sais comment... » ou Corbière, *Les Amours jaunes*, « Vésuves et Cie ».

3) Montesquieu, *Lettres persanes*, lettre CLXI ou Anouilh, *Antigone*, « Moi je ne veux pas comprendre un peu [...] Je ne t'écoute pas ».

4) La Fontaine, *Fables*, V, 4, « Les oreilles du lièvre » ou Barthes, *Mythologies*, « Le Tour de France comme épopée », « En fait, la dynamique du Tour [...] qui permet de le solidifier ».

5) Hugo, *Les Contemplations*, I, 28, « Il faut que le poète... » ou Pierre Michon, *Vies minuscules*, « Vie d'André Dufourneau », « Son temps de service fini [...] pâte outremer ».

6) Montaigne, *Essais*, I, 31, « Des cannibales », « Ils ont leurs guerres [...] après qu'il est trespasé » ou Baudelaire, *Les Fleurs du mal*, « La cloche fêlée ».

7) Mme de Sévigné, *Lettres*, A Madame de Grignan, 24 mars 1671 ou Giraudoux, *La Guerre de Troie n'aura pas lieu*, Acte II, scène 13, « Et vous voulez la guerre ? [...] voir les catastrophes d'une terrasse ».

8) Louise Labé, *Sonnets*, « Je vis, je meurs... » ou Zola, *L'Assommoir*, chapitre III, « Puis, la noce se lança [...] rien à voir de ce côté ».

9) Nerval, *Sylvie*, chapitre 6, « Un instant après [...] tout un beau matin d'été » ou Supervielle, *Gravitations*, « Houle ».

10) Rousseau, *Les Rêveries du promeneur solitaire*, Quatrième Promenade, « Il y a quelque temps [...] par timidité » ou Rimbaud, *Poésies*, « Au Cabaret-Vert ».

11) Flaubert, *Madame Bovary*, IIème Partie, chapitre 2, « Vous faites de la musique ? [...] ses grands yeux noirs tout ouverts » ou Ionesco, *Le Roi se meurt*, « Tu vas mourir dans une heure et demie [...] Pas même sur vous ».

12) Musset, *Poésies nouvelles*, « La Nuit de mai », « Lorsque le pélican [...] goutte de sang » ou Céline, *Voyage au bout de la nuit*, « C'est pas le tout d'être rentré [...] exactement observé ».

EXPLICATION FRANÇAISE : LA QUESTION DE GRAMMAIRE

Rapport présenté par Julien PIAT¹

Les rapports 2007 et 2008 soulignaient d'entrée les efforts et progrès accomplis par les candidats. Cette année, le propos sera plus nuancé : d'un point de vue méthodologique, le jury n'a écouté qu'un nombre infime d'exposés *organisés* ; du point de vue scientifique, les connaissances sont trop souvent superficielles et imprécises.

Or, la grammaire occupe une part importante de l'enseignement du français en collège, comme l'indiquent clairement les instructions officielles ; et l'épreuve orale, introduite naguère, est destinée à attirer l'attention des candidats et des préparateurs sur l'importance, la nécessité d'une formation solide en la matière. Dit autrement, les candidats doivent s'attendre à trouver en face d'eux des examinateurs particulièrement attentifs sur ce point – ce qui explique aussi que la seconde partie de l'entretien, portant sur l'explication de texte, puisse voir surgir des questions d'orientation grammaticale : étudier une page de roman sans s'intéresser, par exemple, aux temps verbaux, c'est assurément passer à côté de l'appareil formel sur lequel reposent les effets de point de vue.

Il convient donc ne pas négliger le poids de la question de grammaire, c'est-à-dire ni sa préparation pendant l'année, ni son traitement le jour du concours. Les trois points qu'elle peut alors apporter sont une réelle chance à saisir : une explication française qui, parce que la grammaire a été bien traitée, passe de 8 à 11, et c'est l'admission qui se rapproche sensiblement.

1. Organisation de l'épreuve et structuration de l'exposé

Les candidats disposent de deux heures pour préparer à la fois leur explication de texte et leur exposé de grammaire : cette durée suppose que soient réservées trente minutes à la question de langue – et l'on peut conseiller, avec le rapport 2008, de commencer par là le travail au brouillon, en envisageant cette partie de l'épreuve comme une accommodation du regard au détail langagier. Il n'est de toute façon pas raisonnable de songer que l'on traitera les « remarques grammaticales » dans le couloir, lorsque le jury délibérera une première fois : outre que le temps dont on disposera alors est très court, l'impression causée sur les examinateurs ne manquera pas d'être fâcheuse. Or, trop de candidats semblent manifestement recourir à cette option, si l'on en croit les feuilles qui, sorties vierges de la salle d'interrogation, reviennent griffonnées de quelques mots... Plus grave encore, et même si le cas est marginal, nous voulons convaincre ici les candidats que le jury ne saurait tolérer, comme il l'a entendu à plusieurs reprises cette année, que l'on déclare tout bonnement ne rien avoir à dire sur le segment soumis à analyse : ce sont les codes de l'épreuve, son éthique même, qui se trouvent alors remis en question.

L'organisation des trente minutes de préparation dépend intrinsèquement des présupposés et des objectifs de l'épreuve. La « question de langue française », accompagnant

¹ Que soient particulièrement remerciés, pour les remarques et exemples qu'ils m'ont transmis, Bertrand Degott, Morgan Guyvarc'h, Philippe Jousset, Dominique Massonnaud, Carole Tisset, Marie-Albane Watine et David Zemmour.

chacun des deux extraits que le candidat trouve sur son billet, est toujours formulée de la même manière : « *Faites toutes les remarques grammaticales sur...* », avec, à la suite, le segment également souligné dans l'ouvrage fourni. Comme l'énoncé l'indique, l'exposé doit éviter de se perdre dans des considérations lexicales, stylistiques, rhétoriques ou littéraires.

La présentation orale des analyses peut durer jusqu'à dix minutes, ce qui ne veut pas dire qu'il faille à tout prix les meubler, au risque de digressions pénibles. La préparation se doit donc d'être efficace.

Parce qu'il faudra toujours commencer par montrer au jury que l'on sait identifier précisément la nature et la fonction du segment incriminé, en le resituant dans son contexte, c'est cette analyse qui doit ouvrir le travail au brouillon (et la présentation orale). Le passage que le jury soumet au candidat ne peut être trop long², et de ce fait, il peut ne constituer que la partie d'un ensemble plus large – ce qu'il faut alors mettre en évidence. Tel est par exemple le cas du vers souligné dans cet extrait de l'acte IV, scène V de *Tartuffe* :

*Mais, puisque l'on s'obstine à m'y vouloir réduire,
Puisqu'on ne veut point croire à tout ce qu'on peut dire,
Et qu'on veut des témoins qui soient plus convainquants,
Il faut bien s'y résoudre, et contenter les gens.*

Le premier élément attendu correspond à l'identification d'une proposition subordonnée circonstancielle (nature), complément circonstanciel de cause dans sa phrase hôte (fonction) – analyse qui doit faire systématiquement apparaître quelle est la nature et, le cas échéant, la fonction du subordonnant. Il n'y a là rien de bien difficile ; qui plus est, débiter par l'analyse macrostructurale permet d'entrer dans la logique de la construction et des systèmes de dépendance éventuels : c'est être attentif d'emblée à la *syntaxe* des constituants.

Cette étape accomplie, on peut passer à l'analyse microstructurale de l'ensemble, mais cela ne veut pas dire passer en revue chaque mot. Pour éviter le morcellement des remarques et l'absence d'enjeux d'un simple étiquetage, le candidat doit identifier deux ou trois points sur lesquels faire porter ses efforts : le jury conseille aux candidats de préparer leur exposé en s'imposant la structure d'un plan organisé autour de ces deux ou trois phénomènes. Dans l'exemple précédent, on s'attendait ainsi à ce que soient abordés le statut des infinitifs et la proposition subordonnée relative périphrastique – des aperçus sur la référence du pronom indéfini *on* et/ou le fonctionnement de la négation pouvaient aussi se révéler pertinents. On voit donc, comme le soulignait le rapport 2007, que les « faits de langue majeurs que présente le segment [...] ne sont pas forcément des 'problèmes' [...] mais sont simplement des faits grammaticaux », dont on attend qu'ils soient décrits et expliqués précisément.

Les questions que posera le grammairien conduiront à préciser les analyses, éventuellement à les remettre en cause mais aussi, le cas échéant, à orienter la réflexion vers ce qui n'aurait pas été repéré en dépit de son importance.

² Dans la lignée des rapports précédents, rappelons que les candidats peuvent se voir proposer trois types de sujet :

- très rarement, un seul mot (*que, si, comme...*) ;
- un syntagme (par exemple *les ongles de celle que j'ai tant aimée* dans le poème « Mai » des *Alcools* d'Apollinaire) ;
- une proposition ou une phrase entière, simple ou complexe (mais courte), voire un ensemble de phrases courtes.

On soulignera qu'il est difficile d'indiquer une longueur moyenne *dans l'absolu* – la seule limitation externe correspondant, pour le texte versifié, à deux vers.

Rappelons que ces questions ouvrent la phase d'entretien, ce qui est une autre manière de dire l'importance de l'épreuve : le candidat qui a sacrifié l'étude de la langue et qui laisse alors apparaître ses faiblesses, ne se trouve pas dans les conditions les plus sereines pour revenir sur son explication de texte...

2. Des connaissances et des savoir-faire : une épreuve réflexive

Parce que l'une des missions essentielles du futur enseignant est de transmettre un savoir, l'évaluation de l'épreuve repose sur deux attendus majeurs : le bon candidat connaît sa grammaire (il peut analyser un segment, morphologiquement et syntaxiquement) ; il sait expliquer les phénomènes langagiers auxquels ses élèves pourront se trouver confrontés. Ce qui signifie que l'on ne peut se satisfaire d'un savoir de surface, qui se résumerait à l'étiquetage de formes : les savoirs grammaticaux s'appuient sur des savoir-faire linguistiques, servant à tester la validité d'intuitions dont on aura su faire preuve.

Préalable à toute analyse, la distinction entre *nature* et *fonction* doit être dominée – ce qui, trop souvent, n'est pas le cas, alors même que les rapports l'évoquent année après année. La nature d'un mot correspond à sa catégorie grammaticale ; la fonction qu'il occupe dépend de la configuration syntaxique dans laquelle il s'inscrit : un adjectif peut occuper les fonctions d'épithète ou d'attribut, mais il reste toujours un adjectif... puisque telle est sa nature ; un syntagme prépositionnel peut être complément du nom, complément de l'adjectif, complément d'objet indirect, complément circonstanciel, etc., mais reste un syntagme prépositionnel... puisque telle est sa nature.

Ce cadre posé, un travail régulier, appuyé sur des ouvrages de référence, se révélera toujours bénéfique. De fait, tout candidat au Capes de lettres modernes doit avoir fréquenté les titres suivants :

- Martin Riegel, Jean-Christophe Pellat, René Rioul, *Grammaire méthodique du français*, PUF : la référence ;
- Delphine Denis, Anne Sancier, *Grammaire du français*, Livre de Poche : un ouvrage pratique, qui offre des analyses souvent stimulantes (par exemple sur l'article zéro vs l'absence d'article) ;
- Pierre Le Goffic, *Grammaire de la phrase française*, Hachette : l'ouvrage incontournable pour résoudre les cas problématiques...

Est très utile pour s'informer sur l'état de la langue classique la *Grammaire du français classique* de Nathalie Fournier (chez Belin). Le *Lexique des notions linguistiques* ou le *Dictionnaire des sciences du langage* de Franck Neveu (chez Armand Colin) constituent pour l'apprenti-linguiste de précieux auxiliaires de définition et de problématisation. Quant au petit ouvrage de Frédéric Calas et Anne-Marie Garagnon sur *La phrase complexe* (Hachette), il est très précieux pour l'étude de la subordination.

L'ensemble de ces références doit permettre aux candidats de se familiariser non seulement avec les terminologies existantes – et le jury rappelle qu'il accueille les plus traditionnelles comme les plus récentes, à condition qu'elles soient maîtrisées –, mais surtout avec une critériologie : pour définir complètement telle ou telle notion, il faut en effet savoir quels en sont les critères de reconnaissance. Souvent, ces derniers reposent sur une série de **tests** syntaxiques, que les candidats au CAPES doivent absolument maîtriser, et dont on rappellera les plus pertinents : suppression, substitution (notamment par pronominalisation), déplacement, négation.

Prenons un exemple : *Je vais chercher un asile au monde, où je puisse être loin de vous* (Rousseau, *La Nouvelle Héloïse*). Au cours de son exposé, la candidate analyse « [l]oin de

vous » comme un complément circonstanciel de lieu. À l'entretien, le jury lui demande, selon la formule traditionnelle, de justifier son propos, et de revenir éventuellement sur ses conclusions : le syntagme (de nature prépositionnelle) n'est **pas supprimable** et n'est **pas déplaçable** – ne validant pas les critères définitoires de la fonction complément circonstanciel : il faut donc trouver autre chose. La présence du verbe *être*, ainsi que la relation sémantique instaurée entre le sujet *je* et le syntagme en question mettent sur la voie de l'attribut du sujet, hypothèse finalement validée par le **test de pronominalisation** : de manière très attendue, le syntagme peut être remplacé par le pronom personnel *le* élidé : ...où *je* puisse l'être (comme on obtiendrait, dans un cas plus classique, *sa robe l'est* à partir de *sa robe est bleue*). Telle est la démarche que le jury valorisera ; que l'on s'interroge ensuite sur la construction indirecte de cet « attribut », qui ne paraît pas renvoyer au cas prototypique, et que l'on parle alors, en suivant l'utile *Grammaire de la phrase française* de Pierre Le Goffic, de *locatif*, et l'ensemble sera complet.

De fait, cet exemple met l'accent sur l'une des difficultés les plus fréquemment relevées cette année chez les candidats : **la fonction complément circonstanciel**, dont on ne saurait trop conseiller de revoir en profondeur l'analyse. Si le caractère supprimable et déplaçable du syntagme est un critère de reconnaissance fondamental, il faut cependant savoir que certains circonstants y résistent : la place du groupe peut être contrainte pour des raisons communicationnelles ; c'est le cas des circonstants dits « prédicatifs » ou « rhématiques », qui apportent l'information importante, ou majeure, comme le prouvent d'autres tests : la négation et/ou l'extraction. Les développements de la *Grammaire méthodique du français* sur ce point (p. 142-144) sont à connaître parce qu'ils constituent de bons *vade-mecum* face à telle ou telle occurrence.

Comme on le constate donc, les meilleurs résultats sont obtenus par des candidats qui n'hésitent pas à **manipuler** les segments proposés, confrontant ainsi la réalité d'énoncés-occurrences à leurs connaissances théoriques. Dès lors, l'identification d'une « **proposition infinitive** » (autre point d'achoppement fréquent) ne suffit pas si l'on est incapable de justifier (et, en l'occurrence, de discuter) cette étiquette. Un futur professeur de lettres doit comprendre pourquoi cette terminologie n'est pas pleinement satisfaisante.

Soit : *Il les entendait le suivre à chaque enjambée* (Zola, *Germinal*). La candidate analyse « *le suivre à chaque enjambée* » comme une proposition infinitive, et en fait le complément d'objet direct « de la première proposition ». Outre que cette formulation n'est pas heureuse (le complément d'objet complète un verbe, non une proposition et encore moins, comme on a pu l'entendre, un nom...), l'impossibilité de pronominaliser ce groupe sous la forme d'un pronom objet (*le*) aurait dû être remarquée. Or, on touche là au problème majeur de la « proposition infinitive » en français : outre la présence d'un verbe de perception (premier indice d'identification), on observe celle d'un « contrôleur » propre au verbe à l'infinitif (c'est *les* qui fait l'action de *suivre*, pour dire les choses simplement). Ces deux critères de définition étant validés, il faut cependant remarquer que l'agent de l'infinitif (ce même *les*) apparaît sous la forme d'un pronom cod, ce qui, ajouté à sa place devant le verbe régisseur, semble bien faire de lui l'objet d'*entendre*... Devant ces analyses, parler de « proposition infinitive », c'est-à-dire d'une unité alors que l'on a clairement affaire à deux constituants, pose problème. Le parallèle possible avec une phrase à attribut de l'objet (*il les juge compétents*) oriente alors vers une analyse en double prédication, où le groupe à l'infinitif occupe la « fonction » de « prédicat de l'objet » *les*.

Marie-Albane Watine insistait déjà en 2008 dans le rapport de concours sur les difficultés que semblent rencontrer trop de candidats dans l'analyse des **propositions subordonnées**. La session 2009 s'est montrée particulièrement préoccupante sur ce point.

Outre que la subordination est l'un des mécanismes les plus courants de la langue, elle suppose une hiérarchisation des éléments les uns par rapport aux autres : être incapable d'en rendre compte de manière précise, c'est ne pas pouvoir saisir une pensée complexe. La proposition **relative** a été encore trop souvent maltraitée, par une méconnaissance souvent complète de ses particularités morphosyntaxiques. Un futur professeur doit savoir qu'elle est ouverte par un **pronom relatif** (ou l'adverbe relatif *où*), que ce pronom occupe non seulement un rôle de démarcateur (il indique où commence la subordonnée) mais qu'il possède surtout une fonction syntaxique dans la proposition qu'il ouvre – ce qui permet de différencier l'usage de *que* dans *le garçon [que je vois] est petit* (*que* est un pronom relatif, cod du verbe de la proposition subordonnée relative, *voir*) et dans *je pense [que ce garçon est petit]* (*que* est une **conjonction** pure, il n'occupe aucune fonction dans la proposition subordonnée complétive). Mais il faut encore se demander si le pronom relatif possède un antécédent ou non : s'il en a un, la relative est l'équivalent d'un adjectif (on parlera donc de relative adjective) et elle occupera la fonction d'épithète ; s'il n'en a pas, la relative est l'équivalent d'un substantif (on parlera donc de relative substantive) et elle occupera une fonction nominale³.

Soit *Tout est fini pour moi, et je n'ai plus que faire au monde* (Molière, *L'Avare*), et, pour ce qui nous occupe ici, *que faire au monde*. Les rapports 2007 et 2008 ont bien rappelé que le jury ne saurait mettre à l'épreuve les connaissances des candidats en matière de diachronie. Cependant, dans l'exemple précédent, sans détour par l'histoire de la langue, il est tout à fait possible de remarquer que : (i) l'on peut remplacer l'ensemble *que faire au monde* par le pronom démonstratif *cela* ; (ii) *que* occupe un rôle démarcatif et constitue l'objet du verbe à l'infinitif *faire* – ce qui semble orienter vers une nature de proposition subordonnée relative à l'infinitif (un cas que présente le français moderne : *je cherche un appartement où habiter l'été*). Or, ce *que* n'a pas d'antécédent. Bilan de cette argumentation : on peut analyser *que faire au monde* comme une proposition relative substantive, complément d'objet direct du verbe *avoir*.

En la matière, l'approximation n'a pas lieu d'être, et il est vain de croire masquer ses lacunes sur la différence entre pronom relatif et conjonction de subordination en usant du terme de « particule »...

On trouvera, toujours dans le rapport 2008, les faits syntaxiques et morphosyntaxiques les plus fréquemment soumis aux candidats (les subordonnées relatives et les propositions infinitives, donc, mais aussi les **périphrases verbales**, les **attributs de l'objet**, les **propositions participiales**, les phénomènes d'**emphase**). On pourrait y ajouter le **ne explétif**, parfois confondu avec la (vraie) négation réduite à un seul élément. Or, ce *ne* explétif n'est pas franchement négatif, comme on le sent bien dans l'occurrence suivante : *je craindrais plutôt que vous ne fussiez bien aise d'être séparée de moi*» (Mme de La Fayette, *La Princesse de Clèves*). Généralement supprimable⁴, il apparaît dans des contextes où le procès envisagé (ici *être bien aise*) est présenté comme comportant une part de virtuel (la réalisation du procès semble de fait envisagée avec un degré minimal de négativité).

Cependant, on souhaite surtout insister cette année sur ce qui relève du **système verbal** et de l'**énonciation** – deux pans de réflexion face auxquels les candidats ne devraient pas se trouver démunis.

La **morphologie verbale** pose un certain nombre de problèmes. **L'identification des temps** est trop souvent indigne, alors que le futur enseignant y confrontera ses classes à

³ Raison pour laquelle on ne peut parler à la fois, comme le font certains candidats, de relative substantive et d'antécédent nominal pour le pronom relatif.

⁴ Rappelons l'étymologie du terme : *explétif* vient du latin *explere*, « remplir » ; le *ne explétif* ne serait donc là que pour « remplir » la phrase...

maintes reprises. Que dire de ce plus-que-parfait devenu « passé antérieur » dans *si elle ne s'était mise à rire* (Musset), de ce subjonctif imparfait devenu passé simple dans *que je ne fusse au monde* (Montesquieu) ? Le **conditionnel** a donné lieu à des analyses pour le moins surprenantes. À la question « le conditionnel est-il un mode ou un temps ? », la plupart des candidats ont penché pour le mode. Or, le conditionnel, qui partage une part de sa morphologie avec le futur (-r-), une part avec l'imparfait (-ais, -ais, -ait, -ions, -iez, -aient), sert avant tout à envisager un procès futur depuis un repère passé (*il savait qu'elle viendrait le lendemain* « équivalant », avec transposition, à *il sait qu'elle viendra demain*). Or, il ne vient à l'idée de personne de faire du futur et de l'imparfait des modes verbaux. Certes, de nombreux emplois du conditionnel lui donnent une coloration modale, notamment en système hypothétique, mais cela vaut aussi pour l'imparfait : lorsque je dis « *je serais content s'il venait* », mon imparfait est lui aussi en emploi modal.

Le **passif** est souvent mal analysé – ou, plus exactement, trop peu souvent repéré. C'est ainsi qu'un candidat a identifié un plus-que-parfait dans l'occurrence suivante : *Si peau d'âne m'était conté / J'y prendrais un plaisir extrême* (La Fontaine), alors que « *était conté* » est à l'imparfait passif – le « piège » venait de l'absence de complément d'agent, qu'on s'attendait à voir commentée – parce qu'elle met en évidence le problème de la frontière entre voix passive et construction attributive.

Mais revenons sur les **temps du passé**, car c'est là un point essentiel, sur lequel les connaissances des candidats restent trop floues – notamment en ce qui concerne la différence d'**aspect** entre imparfait et passé simple. Le jury souhaiterait ne plus entendre, de façon aussi systématique, que l'imparfait est duratif et le passé simple ponctuel : serait-ce à dire que le passé simple dans *les rois se succédèrent pendant des centaines d'années* n'est pas « duratif » ? Si ce sont là des effets possibles, il convient de ne pas y voir la valeur de base de l'un et l'autre temps. La différence réside entre deux « visions » du procès verbal : l'une sécante (avec l'imparfait), l'autre globale (avec le passé simple). Dans le premier cas, le procès est représenté comme « coupé » en deux parties : « une partie réelle nette et une partie virtuelle floue, à cause de l'effacement de la limite finale »⁵ (*Grammaire méthodique du français*, p. 294) ; dans le second cas, comme vue de l'extérieur, « enfermé dans des limites » (*ibid.*), borné : peu importe, de fait, la durée effective du procès verbal. Or, c'est cette différence aspectuelle qui explique, pour le dire rapidement, la spécialisation, notamment dans le contexte du récit au passé, de l'imparfait pour ce qui touche à l'arrière-plan (le décor, mais aussi les explications et les contenus de conscience), du passé simple pour ce qui concerne le premier plan (les actions qui s'enchaînent).

On évoquera enfin, dans ce parcours des difficultés que peut receler l'oral de grammaire, les aléas de la **référence** – et notamment la gêne de bien des candidats face à ce terme, apparemment inconnu d'eux : alors qu'on leur demande de préciser le fonctionnement référentiel de certains mots anaphoriques ou déictiques, la méconnaissance de la notion montre que les opérations en question ne sont tout simplement pas comprises. Si l'on ne peut expliquer comment un pronom représentant acquiert sa référence par anaphore, à quoi bon parler d'anaphore totale ou partielle, fidèle ou infidèle ? Quant aux **déictiques**, ils ont encore été bien maltraités. Le jury souhaite rappeler que toute mention de temps ou de lieu **n'est pas** déictique ; que la *deixis* suppose un détour par la situation d'énonciation : face à un énoncé comme « *hier j'ai fait la sieste* », *hier* et *j'* n'acquièrent de référence pour le récepteur que s'il connaît l'identité de l'énonciateur et le jour de l'énonciation – ce sont des déictiques. En revanche, dans « *la prise de la Bastille s'est déroulée le 14 juillet 1789* », aucun détour par la situation d'énonciation ne s'impose : *le 14 juillet 1789* présente une référence absolue, l'expression n'a rien de déictique.

⁵ *Sécant* vient du latin *secare*, « couper ».

3. Quelques exemples commentés et notés

Il nous a semblé utile de proposer pour finir quelques exemples de sujet, avec le traitement qu'en a fait le candidat (1). Suivent les points sur lesquels le jury est revenu (2), et, pour finir, l'appréciation d'ensemble, avec la notation attribuée (3).

(a) *Il verra comme il faut dompter des nations* (Corneille, *Le Cid*, I, III)

1. Le candidat commence son exposé en évoquant une « phrase qui a du sens par elle-même » et qui « met en scène deux éléments » : une « phrase simple » et une « proposition essentielle ». Il s'attache ensuite à montrer le « jeu des modalisateurs » qui nécessite une contextualisation, notamment parce que le pronom *il* (dans *il faut*) est un déictique. Le futur de l'indicatif a ici une valeur prophétique. On peut aussi relever une complétive introduite par *comme*, qui est une préposition « dans la mesure où on peut le remplacer par le pronom *comment* ». Le candidat revient sur *il faut*, parlant de locution verbale, avec un *il* impersonnel, au présent de l'indicatif de vérité générale. Enfin, *dompter des nations* est un infinitif à valeur jussive, qui complète le verbe.

2. Le grammairien commence par revenir sur la fin de cet exposé confus, et demande des précisions sur cette façon de « compléter le verbe ». Le candidat identifie un cod, parce que le groupe à l'infinitif répond à la question *quoi* ? (Notons que le critère le plus décisif réside plutôt dans la pronominalisation.)

Appelé à reprendre son analyse aberrante de *comme*, le candidat reconnaît que *comment* n'est pas un pronom, et fait alors de *comme* un « outil de liaison », sans plus de précision. Il revient sur son analyse en proposition complétive, mais sans savoir quelle nature attribuer à l'ensemble. En revanche, le *il* impersonnel est maintenu dans son analyse déictique (fausse).

Quant à l'analyse macrostructurale, le candidat, à qui l'on demande de corriger l'identification d'une « phrase simple », parle finalement de « phrase complexe ». On a du mal à cerner pourquoi, tout comme on a du mal à comprendre ce que veut dire, pour le candidat, « proposition essentielle ».

3. On aura compris qu'un tel exposé présente d'abord le défaut de ne pas être très organisé (en témoigne notamment le traitement de *il faut* en deux temps). Surtout, il multiplie les analyses erronées – le test de substitution d'une préposition (qui n'en est pas une) par un pronom (qui n'en est pas un) est impossible dans les faits, etc. L'identification d'une complétive pouvait témoigner d'une intuition sur le statut de la proposition *comme il faut dompter des nations* – qui est complément d'objet direct de *voir* ; cependant, l'analyse la plus probante aurait plutôt été en interrogative indirecte (parce que le terme introducteur n'est pas la conjonction *que* mais l'adverbe interrogatif *comme*, là où le français moderne aurait utilisé *comment*). Le candidat ne savait pas ce qu'est la *deixis*, et reporte qui plus est la modalité déontique portée par le verbe impersonnel *falloir* sur l'infinitif complément...

L'exposé est noté 0.

(b) *A quelle fin fredonne elle des babines comme un Cinge demembrant Escrevisses ?* (Rabelais, *Tiers Livre*)

1. La candidate identifie une phrase de modalité interrogative, comme l'indiquent le point d'interrogation, l'inversion du sujet et l'« interrogatif » à *quelle fin*. L'ensemble est construit sur « une proposition principale suivie d'un complément circonstanciel de manière ». La fin de l'exposé, qui dure peu de temps, relève l'absence d'articles devant *Escrevisses*, ce qui est « chose courante au XVI^e siècle ».

2. On interroge la candidate sur le type d'interrogation auquel on a affaire ici ; elle répond de manière correcte « interrogation partielle » ; poussée plus loin, elle fait de *quelle* un pronom interrogatif – alors qu'il s'agit d'un déterminant. Enfin, amenée à préciser la nature de *comme un Cinge demembrant Escrevisses*, elle y voit en fait une seconde proposition. Le jury demande alors à la candidate de justifier cette remarque, ce qu'elle ne sait pas faire. Il embraie sur *demembrant Escrevisses* : comment analyser la forme *démembrant* ? La candidate identifie un participe présent, auquel elle assigne la fonction de complément du nom *cinge*.

3. L'exposé initial était encourageant, malgré des approximations : si l'étude de l'interrogation emportait globalement l'adhésion, on s'étonnait d'entendre parler de « proposition principale » sans mention de « proposition subordonnée » ; or, le flottement sur la nature de *comme un Cinge demembrant Escrevisses* est confirmé à l'entretien : la candidate s'empêtre, elle ne peut justifier le repérage d'une proposition (analyse traditionnelle des comparaisons en *comme* où est postulée l'ellipse du verbe) ; elle ne sait pas non plus identifier un syntagme tout simplement prépositionnel, avec un *comme* préposition (cette analyse, concurrente de la précédente, présente l'avantage de ne pas supposer un verbe ellipsé ; elle doit être disponible chez un candidat au Capes). Par ailleurs, assigner à un participe présent la fonction de complément du nom témoigne d'une confusion certaine.

L'ensemble, encore trop peu solide, rapporte un seul point.

(c) *elle désira savoir quelle heure il était* (Mérimée, *Carmen*)

1. Le candidat identifie « une phrase complexe », avec une proposition principale et une subordonnée interrogative indirecte complément d'objet direct du verbe *savoir*, où *quelle* est un « pronom interrogatif ».

Il commente dans la principale la « modalité de souhait » introduite par le verbe *désirer* au passé simple, et lie cette remarque avec l'imparfait que l'on trouve dans la subordonnée par concordance des temps. *Savoir quelle heure il était* est identifié comme un « complément essentiel » de *désirer*.

Dans la subordonnée, *il était* est un « tour impersonnel » et *quelle heure* est le « sujet réel » du verbe.

2. Le jury souhaite que le candidat précise ce qu'il entend par « complément essentiel » de *désirer* : c'est sans doute un complément d'objet direct, dans la mesure où il répond à la question *quoi* ? (Là encore, on conseille, pour éviter des confusions, de recourir plutôt au test de pronominalisation.)

Le type d'interrogation indirecte est précisé : il s'agit d'une interrogation indirecte partielle, ne portant pas sur la valeur de vérité de la proposition, mais appelant une information sur un élément précis (l'heure). Quand on lui demande de revenir, alors, sur la nature de *quelle*, le candidat identifie finalement un déterminant interrogatif, ce qui est juste.

Face à la notion de « sujet réel », le candidat éprouve une gêne bien normale : outre qu'il s'agit là d'une notion à manier avec prudence, elle ne peut être invoquée que dans le cas des constructions impersonnelles (du type *il court des bruits sur elle / des bruits courent sur elle*) ; or, ce n'est pas ce qu'on a ici, où aucune transformation de ce type n'est possible – on préférera en outre parler de *séquence*, le sujet « réel », c'est-à-dire celui dont dépend la conjugaison du verbe, étant bien *il*.

3. La prestation, exempte d'erreurs grossières, montre des connaissances assez solides, même si l'on pourrait attendre davantage de précision dans les analyses.

L'exposé est noté 2.

(d) *Voici que peu à peu l'horizon s'est décousu*

Et la terre s'est allongé une place fine (Jules Supervielle, « Derrière ce ciel éteint »)

1. La candidate annonce que, dans cette « phrase à présentatif », elle s'intéressera à trois points : le présentatif ; la complétive et la coordination ; les problèmes grammaticaux du second vers.

Elle commence par rappeler l'« origine verbale » du présentatif *voici*, qui « rend présent », poursuit en identifiant « deux propositions subordonnées complétives coordonnées », où *que* conjonction de subordination n'a pas de fonction ; en revenant à l'origine verbale de *voici*, elle fait de ces deux subordonnées les compléments du présentatif, puis explique que la coordination, qui relie bien deux propositions de même nature et de même fonction, permet de ne pas répéter *que*. Les verbes au passé composé marquent l'aspect accompli.

Le verbe du second vers pose problème : s'il s'agit du verbe *s'allonger*, quelle fonction assigner au syntagme nominal *une place fine* : cod ? – ce n'est guère possible avec un verbe pronominal, et de toute façon, le test de substitution pronominale ne marche pas ; attribut du sujet ? – l'analyse n'est pas possible, car le rapport sémantique entre ce syntagme et le sujet n'est pas typique, et la pronominalisation ne marche pas non plus... Le point, délicat, n'est pas tranché, mais une démarche nettement argumentée se fait jour.

2. Le jury revient d'abord sur le rôle communicationnel du présentatif : s'il « rend présent », quel est le statut informationnel du complément ? – La candidate en fait le thème de la phrase, de manière erronée.

Le second vers pose en effet problème, et le grammairien demande à la candidate de commenter l'accord du participe passé : cette dernière remarque alors bien qu'il n'y a précisément pas d'accord ; elle en conclut qu'il ne s'agit pas du verbe *s'allonger*. Comment analyser, alors, le pronom réfléchi ? La candidate voit que le verbe *allonger* existe sous forme non pronominale et qu'il régit un cod – ce serait ici *une place fine*. Mais il semble difficile de considérer que *s'* est un complément d'objet indirect (le verbe *allonger* ne se construit pas avec un *coi*). L'hypothèse est alors avancée d'un « datif étendu » : un complément qui indique un actant intéressé par le procès verbal, ici, celui *pour qui* il est réalisé.

3. La prestation est notée 3 : la candidate a fait montre de connaissances solides (le datif étendu est une analyse pertinente), d'intuitions sérieuses. Elle a organisé son propos, n'a pas cherché à tout dire, mais s'est concentrée sur l'essentiel. Elle a par ailleurs extrêmement bien réagi à l'entretien, et malgré l'erreur portant sur la valeur rhématique du complément du présentatif, l'ensemble est extrêmement solide.

Ce dernier exemple montre qu'avec de l'entraînement, des connaissances assimilées, une méthode assurée, de bonnes réactions, il est tout à fait possible de faire très bien – la candidate a obtenu 17 à l'ensemble de l'explication française et s'est classée à un excellent rang.

On espère ainsi que les futurs candidats sauront tirer parti de ces quelques remarques et conseils – qui, dans l'esprit du jury, doivent être lus comme autant de sincères encouragements.

EPREUVE SUR DOSSIER

Rapport présent par Daniel LEQUETTE
et Sophie PAILLOUX

Ce rapport a pour finalité première de tirer les enseignements de la session 2009 afin de fournir aux candidats des indications sur le déroulement concret de l'épreuve et ses attentes ainsi que des pistes pour concevoir leur préparation. Il s'inscrit dans la continuité des rapports précédents dont nous ne saurions trop conseiller la lecture.

Il comprend deux grandes parties. La première présente les types de connaissances et de compétences que l'épreuve vise à apprécier. La seconde a pour objectif de préciser la représentation du déroulement de l'épreuve et de donner quelques conseils de méthode. Nous remercions vivement les membres du jury pour leur contribution.

Remarques liminaires

- **En 2010, l'épreuve sur dossier reste inchangée** et correspond à la définition donnée dans le bulletin officiel et aux principes qui ont été définis rapport après rapport depuis sa création.

- **Déroulement et modalités**

Apparue lors de la session de 1994 des concours externes de recrutement, l'épreuve sur dossier est définie et précisée par l'arrêté du 3 août 1993, par la note de commentaire du B. O. spécial n° 5 du 21 octobre 1993 ainsi que par le B. O. n° 37 du 23 octobre 1997 qui invite le candidat à faire état d'une réflexion sur " la dimension civique de tout enseignement et plus particulièrement de celui de la discipline dans laquelle il souhaite exercer ".

Le candidat reçoit un **dossier accompagné d'un billet** qui décrit précisément les documents proposés et donne un sujet avec des consignes pour son traitement. L'épreuve se compose d'**un exposé oral et d'un entretien de 30 minutes maximum chacun**. Entre les deux temps de la prestation, le jury, composé de deux personnes, invite le candidat à sortir quelques minutes puis il le rappelle pour l'entretien.¹

L'épreuve sur dossier doit permettre « 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 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 " (BO n°37 du 23 octobre 1997)

Les critères d'évaluation découlent de cette définition :

« - la pertinence de l'analyse du dossier (précision et justesse de l'observation, prise en compte du statut des documents proposés, aptitude à dégager l'essentiel, à mettre en relation

¹ Cette interruption est utilisée par le jury pour établir une première évaluation et déterminer des pistes pour l'entretien.

les éléments significatifs, à faire apparaître les objectifs et les démarches, explicites ou implicites) ;

- la vigueur et la cohérence de la réflexion (netteté et solidité de l'exposé, aptitude à poser les termes d'une problématique, à dominer les principes et les concepts mis en jeu, à construire une synthèse, à ouvrir des perspectives) ;

- la précision et la richesse de l'information (connaissances disciplinaires, connaissances sur les contenus d'enseignement et les programmes, maîtrise d'une terminologie exacte, culture générale) ;

- la qualité de la communication orale (clarté et correction de l'expression, force et agrément du propos, aptitude à l'écoute et au dialogue, faculté de présence et de conviction). » (Rapport 2005)

Pour bien situer ces exigences, il faut insister sur le fait que **l'évaluation porte avant tout sur la capacité du candidat à mobiliser des ressources et à développer des stratégies pour mettre au clair les contenus des documents qui leur sont soumis et les analyser**. Ceux-ci comportent en général de nombreuses informations, que les jurys sont assez souvent étonnés de voir négligées. Les candidats ne sont pas censés maîtriser dans le détail l'ensemble des connaissances que recouvrent les programmes du secondaire mais avoir des connaissances suffisamment diverses et réfléchies pour opérer des transferts de problématiques et de démarches et mettre en perspective les attendus et les contenus des documents qui leur sont soumis.

Les dossiers comportent généralement de **4 à 6 pages avec les annexes**, sachant que celles-ci, lorsqu'il y en a, ont pour fonction d'aider le candidat à mieux situer les enjeux du sujet.

Pour la typologie des dossiers on se reportera utilement plus particulièrement aux rapports des sessions 2000, 2001, 2003, 2005. Soulignons toutefois que quel que soit le dossier - littérature ou langue, collège ou lycée, comparaison ou non - les enjeux seront d'autant mieux appréhendés que le candidat sera capable de le mettre en perspective à la fois par rapport aux savoirs savants, aux progressions et aux spécificités de la discipline. En particulier, **littérature et langue ne sont que des dominantes** et on ne peut étudier un fait de langue sans s'interroger sur l'usage que fait le manuel des citations et des textes destinés à l'illustrer ; de même, on ne peut analyser un appareil didactique sur tel aspect littéraire sans observer l'attention portée à la langue et au style. Pour approfondir leur réflexion sur les rapports entre langue et littérature, les candidats pourront se reporter par exemple à *La Fabrique de la langue* de Lise Gauvin. On peut estimer que les sujets portant majoritairement sur l'étude et la pratique de la langue représentent un tiers de l'ensemble selon qu'on intègre ou non les sujets portant sur des notions littéraires ou sur les épreuves du brevet. Par ailleurs, un jury consulté sur cette question estime que près des deux tiers des sujets donnés par lui nécessitaient pour être bien traités des connaissances grammaticales précises. Sachant par ailleurs que la maîtrise de la langue est au cœur de l'enseignement du collège, il est essentiel que les candidats fassent un effort important en ce domaine pendant leur année de préparation.

I - L'épreuve sur dossier : principes, finalités, contenus

A - Epreuve préprofessionnelle, épreuve de didactique ?

De toutes les épreuves du CAPES, l'épreuve sur dossier est celle qui s'éloigne le plus des exercices auxquels sont confrontés les étudiants à l'université ; elle nécessite de ce fait une réflexion approfondie sur ses finalités et ses attentes. La moyenne du concours montre qu'elle ne constitue pas un obstacle insurmontable mais aussi qu'une majorité de candidats ne

situent pas assez clairement ses exigences, qui sont élevées et impliquent une préparation approfondie.

L'épreuve s'intitule bien « épreuve sur dossier » et non « épreuve de didactique » même si cette dénomination est utilisée couramment. Il importe donc de **ne pas se méprendre sur la place de la didactique dans cette épreuve**. Il ne s'agit en aucun cas d'exposer des théories de didactique de la discipline ou de n'envisager dans le dossier que la composition voire l'aspect de l'appareil didactique. Tous les jurys notent une tendance à un formalisme superficiel qui conduit certains candidats à négliger textes et savoirs pour se concentrer sur des détails de présentation (mise en page, présence ou absence de notes, utilisation des couleurs) ou des données strictement quantitatives (nombre de questions, nombre et longueur des textes, proportion image/texte). Or, de manière à la fois plus pratique et plus adaptée aux ressources de candidats au CAPES externe, qui ne présuppose pas d'expérience professionnelle préalable, il s'agit d'**aborder un domaine de la discipline à partir de supports pédagogiques sous un angle didactique**, c'est-à-dire en s'interrogeant sur **la qualité et la pertinence des corpus, la valeur formatrice des connaissances présentées et celles des démarches proposées pour aider les élèves à se les approprier**. Sous cet angle, le but d'une étude de texte n'est pas seulement de comprendre un texte donné, mais d'acquérir des notions et des méthodes permettant de mieux interpréter les textes. De même, le but d'une production écrite n'est pas uniquement de raconter tel événement ou de commenter tel propos, mais d'apprendre comment on fabrique un texte communicable avec des visées particulières : raconter de manière à produire telle type d'émotion, commenter de manière à dégager tel aspect d'un texte ; l'étude d'un mouvement ne vise pas à en priorité à la connaissance encyclopédique du dit mouvement mais à comprendre comment se constituent et se stabilisent, à travers des formes, des sensibilités, des imaginaires et des représentations du monde. C'est en cela que l'enseignement se distingue à la fois de l'érudition ou de l'encyclopédisme et de simples pratiques répétitives ne variant que par les objets auxquels elles s'appliquent. Il faut ajouter qu'il ne s'agit pas seulement pour un élève d'apprendre à interpréter, rédiger, débattre mais d'acquérir, en le faisant, des attitudes qui lui permettront progressivement de rechercher par lui-même les moyens de développer ses connaissances et ses compétences parce qu'il en aura compris le sens, la valeur (lire à ce sujet le préambule du décret du socle commun de connaissances et de compétences).

Cette visée implique chez le futur enseignant **une capacité à interroger les savoirs et les démarches pour en retrouver la signification et se mettre en condition de la faire percevoir aux élèves** ; c'est cette capacité qui sera d'abord évaluée lors de l'épreuve sur dossier.

Comme le rappellent notamment les rapports de 2003 et 2005, sans être à proprement parler une épreuve professionnelle, l'épreuve sur dossier vise à évaluer les aptitudes des candidats à opérer la transposition didactique, à apprécier *“notamment à travers la curiosité intellectuelle et culturelle que manifestent les candidats pour l'enseignement de la discipline, les prémices de la réussite dans le rôle de professeur certifié de lettres” (B. O. spécial)*. C'est pourquoi les jurys évoquent fréquemment dans leurs observations la nécessité de faire preuve de bon sens. Le « bon sens » dont il s'agit ici **n'est pas le sens commun, un prêt à penser, un ensemble d'idées préconçues ou de principes généraux, mais la raison en action tournée vers l'efficacité et l'exercice de la faculté de juger**. Cette intelligence pratique n'est pas innée, elle implique une réflexion confrontant les programmes du second degré, les acquis scientifiques, les pratiques de professeurs et d'élèves, les documents pédagogiques (documents de professeurs, manuels scolaires, sujets d'examen, revues spécialisées).

B - La didactique constitue-t-elle un savoir de plus à ajouter aux savoirs universitaires ?

La didactique n'est pas un savoir particulier à greffer sur des savoirs qui lui seraient à priori étrangers. Elle est partie intégrante de ces savoirs : la littérature et la langue existent et évoluent aussi parce qu'elles font l'objet d'analyse et de transmission. La transmission didactique est même explicitement constitutive de nombreuses œuvres littéraires et nombre de textes ne sont connus que par l'intermédiaire d'ouvrages didactiques comme les anthologies. De même, on se tromperait en pensant que la didactique est « à la remorque » des savoirs savants alors que de multiples exemples montrent que c'est dans le cadre même de l'enseignement que des disciplines ont pu renouveler leurs problématiques : les cas de l'argumentation, de la grammaire ou encore de l'étude des textes sont ce point de vue exemplaires. Etudier sous un angle didactique un dossier, c'est donc aussi s'interroger sur les attendus épistémologiques - conceptions du texte, de la langue, du développement cognitif, de l'apprentissage - qui les sous-tendent.

Exemples

Ainsi percevoir que l'approche d'une question grammaticale est ici plutôt normative et là plutôt descriptive, ici plutôt centrée sur la structure là plutôt sur le sens peut permettre de mieux questionner l'appareil didactique comme le corpus. Traitant d'un dossier proposant une confrontation de deux chapitres de manuels consacrés aux compléments circonstanciels, un candidat a focalisé son exposé sur une opposition entre démarche inductive et déductive alors que le second, interrogé sur le même dossier, a noté qu'une des différences essentielles entre les deux propositions était le fait d'établir ou non une distinction entre sémantique et syntaxe dans l'évocation de l'opération d'effacement.

Autre exemple : pour traiter un dossier sur baroque et classicisme, il était éclairant d'être attentif au décalage entre la réalité des textes choisis de manière fort judicieuse et l'optique adoptée, par souci didactique, de réduire à la question de la retenue l'opposition entre classicisme et baroque. Ce choix aboutissait à présenter le passage où le prince de Clèves mourant lègue à son épouse tous les germes des pires tourments moraux comme un exemple de retenue. N'était-ce pas manquer ce qui dans le classicisme, en particulier à travers la cruauté intentionnelle ou non, constitue une recherche de la concentration des effets et de la rigueur linguistique, une mise en forme rigoureuse et efficace de l'expression des passions mais non une atténuation de celles-ci ? Ici c'est la réflexion sur les différentes orientations de l'histoire littéraire jointe bien entendu à une lecture authentique des textes qui permettait d'apprécier l'intérêt de la proposition didactique.

Dans les deux exemples cités, on voit également que la démarche adaptée ne consiste pas à étudier d'un côté le corpus et les objets de savoir et de l'autre les objectifs, méthodes et démarches, mais de les analyser en interrelation.

En résumé, **le candidat doit se poser les questions suivantes**, dont la formulation et la liste n'ont rien de définitif :

- Avons-nous bien lu les textes que nous avons lus et particulièrement ceux que nous pensons bien connaître ?
- Les connaissances présentées sont-elles justes relativement à l'état actuel des savoirs et aux contraintes de la transposition didactique ? Répondent-elles à des besoins des élèves relativement au cursus considéré et à leurs acquis ?
- Sont-elles présentées de manière structurée ?
- Sont-elles présentées de manière adaptée au niveau visé ?
- Perçoit-on leur inscription dans une progression ?
- Les supports choisis pour permettre leur appropriation sont-ils pertinents ?

- Dans quelle mesure les activités proposées sont-elles pertinentes et formatrices ?
- L'ensemble est-il conforme à la lettre et surtout à l'esprit des programmes ?

Ce qui est attendu du candidat, ce n'est donc pas un examen de documents pédagogiques au regard d'un dogme, mais **la manifestation d'une compréhension des enjeux de la transmission d'une discipline, le français.**

C- Faut-il apprendre par cœur les programmes ?

Les jurys notent que les rubriques des programmes et les grands titres sont assez bien connus ; en revanche, **les problématiques et les perspectives** (pour le collège, la maîtrise de la langue et pour le lycée, l'histoire littéraire et culturelle, les genres et les registres, l'intertextualité et la singularité des textes) **restent généralement ignorées dans leurs implications.** Autrement dit, on retient des programmes des listes de connaissances plutôt que des logiques de structuration des savoirs.

Cette conception cumulative des programmes induit une vision erronée de l'usage qu'on doit en faire. Ils deviennent une grille de lecture, une toise à laquelle on soumet textes et activités pour les valider. Citons parmi d'autres ce jury qui regrette que l'approche didactique se réduise fréquemment « à une vérification de conformité aux IO ». **Or c'est une dimension essentielle des programmes que d'être conçus comme des « chemins vers » et non des espaces clos,** et c'est en ce sens qu'il faut comprendre la distinction fréquemment évoquée entre **la lettre et l'esprit de programmes.** Ainsi n'est-il pas interdit d'aborder à un niveau donné, à travers une activité qui s'y prête, des notions qui feront l'objet d'un apprentissage formel à un niveau supérieur ; les programmes de 2008 le rappellent à propos des notions linguistiques : « Il va de soi que tous les faits de langue peuvent être abordés et utilisés pour les activités de lecture et d'écriture sans attendre qu'ils fassent l'objet d'une étude préconisée par le programme ». C'est d'ailleurs une compétence appréciée à l'entretien, si le dossier porte sur un seul niveau, que de montrer sa capacité à envisager des niveaux de complexité divers dans les notions et les démarches et à définir des axes de progression.

Exemple

Un entretien sur une étude du *Roman de Renart* a progressé en particulier sur la problématique du personnage ambivalent qui a permis d'établir des liens avec Panurge et Dom Juan et des réseaux de sens entre les notions de tromperie, de séduction, de cynisme et de transgression. On a pu ainsi percevoir comment l'étude du personnage de Renart permettait d'engager une perception plus complexe du statut du personnage et des formes d'adhésion qu'il suscite.

Cette dimension ouverte et dynamique des programmes est affirmée clairement dans la charte du 13 novembre 1991 publiée au BO n°8 du 20 février 1992 dont on retrouve l'esprit dans le décret du socle commun :

« 1. Les principes

1.1. Le programme de chaque discipline prend en compte le fait qu'aucune discipline n'existe de façon autonome mais que chacune s'inscrit dans un *champ disciplinaire* plus vaste. À l'école primaire comme au collège, les disciplines d'enseignement peuvent couvrir tout ou partie d'un champ disciplinaire.

1.2. *Le programme doit concilier*

- les étapes et le rythme du développement de l'élève, tels que permet de les apprécier l'état actuel de nos connaissances, avec la cohérence propre à la discipline ;
- une progression disciplinaire cohérente tout au long d'un cursus, qui couvre plus d'une année, avec le fait que certaines notions ou certains savoir-faire demandent, pour être

assimilés, à être abordés à plusieurs reprises, dans des approches évidemment chaque fois différentes ;

- la cohérence verticale de la discipline avec la cohérence interdisciplinaire à un niveau ou dans un cycle donné.

1.3. Le programme ne doit pas être un empilement de connaissances, incompatible par son ampleur avec les capacités d'assimilation des élèves. Il doit, à chaque niveau, faire la liste des compétences visées et des savoirs et savoir-faire qu'elles impliquent. Il faut s'assurer, au besoin, par une phase d'expérimentation, de la faisabilité de ce qui est proposé.

1.4. Le programme doit être pensé de façon à favoriser des situations d'apprentissages qui permettent de développer chez les élèves les attitudes fondamentales qui donnent sens aux démarches intellectuelles et sociales (esprit critique, curiosité, écoute de l'autre, goût de l'argumentation...). »²

D - Qu'est-ce que le français en tant que discipline scolaire dans le secondaire ?

Les connaissances et capacités enseignées dans le second degré ne sont pas fondamentalement distinctes des savoirs savants mais les recomposent. Le candidat doit donc se mettre en mesure de retrouver les articulations entre les savoirs savants et les savoirs enseignés pour juger de la pertinence des présentations qui en sont faites par les usuels pédagogiques dans le dossier. C'est d'abord à ce niveau que se joue la réussite ou l'échec à l'épreuve. Les jurys sont unanimes sur ce point : les candidats au Capes doivent tirer les conséquences du fait que les savoirs présentés dans les manuels et les documents de professeur sont des savoirs conçus en fonction d'objectifs d'apprentissage, ils doivent pour apprécier leur degré de scientificité et la pertinence de leur mise en œuvre pouvoir les confronter aux savoirs savants.

Exemples

- Comment apprécier la présentation que fait un manuel du romantisme si on n'en connaît que ce qu'en dit le manuel et surtout si on n'a pas suffisamment réfléchi à ce que recouvre la notion de mouvement ? (On pourra sur cette question se reporter par exemple au document d'accompagnement du programme de 1^{re} de 2006 et à l'ouvrage collectif dirigé par Jean-Yves Tadié et Antoine Compagnon, *La littérature française : dynamique et histoire*, folio essais 2007).
- Cet aspect est particulièrement sensible pour les sujets à dominante langue où nombre de candidats semblent découvrir avec la lecture du dossier les problèmes soulevés par telle catégorie grammaticale et surtout les méthodes utilisées pour distinguer des faits de langue (opérations et critères). Un jury cite l'exemple d'une candidate qui travaillant sur les notions d'opposition et de concession commencent par interroger avec rigueur ces deux notions sur les plans logico-sémantiques et syntaxiques, avant de confronter les deux transpositions didactiques qui lui sont soumises et qui se distinguent par le fait de distinguer ou non ces deux notions.

² Note : le préambule des programmes de 2008 rappelle que : « Les programmes de français au collège contribuent à l'acquisition de plusieurs grandes compétences définies par le socle commun de connaissances et de compétences, notamment dans « La maîtrise de la langue française » et « La culture humaniste », mais aussi dans « la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication », « Les compétences sociales et civiques » et « L'autonomie et l'initiative ». L'organisation des programmes de français vise à la fois à satisfaire les exigences du socle, à établir des correspondances avec d'autres disciplines et à articuler les différents domaines de l'enseignement du français que sont l'étude de la langue, la lecture, l'expression écrite et orale. Cette articulation ou décloisonnement permet aux élèves de percevoir clairement ce qui relie la diversité des exercices qu'ils réalisent. »

A ce propos, il faut noter, et cela en relation étroite avec la didactique de la discipline, que certains champs sont en émergence ou connaissent des évolutions significatives : l'histoire littéraire et la notion de mouvement, les notions de genre/register, la dimension de la représentation théâtrale, la narrativité, l'expérience de lecture, et pour les outils de la langue : la pragmatique, le lexique, l'énonciation. Les programmes constituent pour le candidat un bon outil pour faire le point sur ses connaissances et ses lacunes d'autant plus que, envisageant les connaissances sous l'angle de la progressivité des apprentissages, ils en font apparaître d'une manière pratique les contours et les difficultés.

Pour aider les candidats à préciser leur lecture des programmes et à articuler celle-ci à l'ensemble de leur préparation, nous leur proposons **une revue de points particuliers relatifs aux programmes qui sont souvent apparus au jury comme des facteurs de réussite ou d'échec**. Cette présentation ne vise pas à l'exhaustivité mais plutôt à l'exemplarité.

- **Des savoirs au croisement de plusieurs perspectives**

Au collège les objectifs premiers sont la consolidation de la maîtrise de la langue et l'initiation aux grandes catégories génériques (documentaire/littéraire, prose/vers, roman/poésie/théâtre) et aux genres littéraires historiques (la comédie, le conte, le récit d'aventures...). Les textes sont étudiés en relation avec d'une part les formes d'organisation des textes (raconter, décrire, expliquer, argumenter), les modes d'énonciation (discours rapporté, récit) et d'autre part la construction de références culturelles (initiation aux genres, contextualisation historique). Au lycée on retrouve ces dimensions avec les perspectives d'étude mais une attention particulière est portée à l'histoire littéraire, aux continuités et renouvellements. Pour une présentation plus détaillée, nous renvoyons à la rubrique « progression d'ensemble des programmes de seconde » du BO n° 41 du 07.11.2002.

Exemple

Etudier un dossier consacré au *Roman de Renart* dans le cadre de l'étude de la dérision critique au moyen âge implique donc qu'on interroge l'appareil didactique sous ces différents angles : le questionnaire permet-il de se repérer dans le tissu du texte (description, narration, dialogue), de mieux comprendre comment progresse le récit (ce qui ne se réduit pas à l'application d'un schéma), d'apprécier les composantes de l'histoire (situation, actions, caractères), les effets induits (émotion et réflexion), de percevoir les distinctions avec des genres voisins (fabliau, fable, conte), d'appréhender les spécificités historiques (cibles de la moquerie, parodie des romans héroïques) ?

Pour un dossier confrontant un manuel de 5^{ème} et un manuel de 1^{ère} sur l'étude d'un épisode du *Roman de Renart*, un candidat attentif a ainsi pu problématiser son exposé en s'interrogeant sur la pertinence du découpage proposé par le second manuel, qui laisse penser que l'épisode étudié s'achève sur une moralité afin d'en montrer la parenté avec la fable, alors que le premier manuel optant pour un découpage différent donne une toute autre vision : la moralité n'a rien de conclusif mais s'inscrit dans la dynamique du récit ; elle constitue avant tout l'expression d'une moquerie de Renart à l'égard d'Ysengrin à qui il vient de jouer un mauvais tour.

- **Des objets de savoir problématisés**

▪ **Les genres narratifs**

Dans l'étude des dossiers sur la narration, les jurys notent une **survalorisation des schémas narratifs et actanciels**, favorisée, il est vrai, par certains manuels. Il ne s'agit pas de renoncer à des outils qui ont leur intérêt et leur efficacité mais il importe d'en mesurer la pertinence et surtout d'en approfondir la connaissance pour éviter une approche clivée qui évacue l'imaginaire, l'affectif et parfois la signification. La question n'est pas de savoir si les

auteurs du manuel ont raison de faire référence à ces schémas mais de voir s'ils en font un usage permettant de gagner en intelligibilité des textes et des démarches de lecture et d'écriture. Ainsi, il ne semble guère justifié de reprocher à un manuel de ne pas exploiter le schéma narratif pour étudier un épisode du *Roman de Renart*, au prétexte que la structure du récit est au programme du collège, alors que l'objectif affiché est d'appréhender la notion de satire.

Dans ce cadre, il nous semble important d'accorder une attention particulière à **l'objet d'étude « Le roman et ses personnages : visions de l'homme et du monde »** inscrit en première depuis 2007 ; celui-ci présente des difficultés d'autant plus redoutables qu'elles sont peu apparentes. Le traitement des dossiers consacrés à ces questions bute sur une approche réductrice de la notion de personnage spontanément confondue avec celle de personne. Or, c'est justement là que se situe l'un des enjeux essentiels de la progression des apprentissages. Les élèves doivent passer d'une réception fortement marquée par l'identification, peut-être encore plus particulièrement dans le contexte littéraire actuel qui privilégie les récits de vie, vers une approche distanciée, consciente, au moins pour le temps de l'analyse, du caractère textuel du personnage, du fait que la lecture repose sur une « tromperie consentie, une feintise » (Vincent Jouve cité par André Petitjean, « Lire un texte théâtral » dans *L'Expérience de lecture*). Négliger cette dimension ne peut que conduire à des impasses et des contresens, particulièrement pour les romans relevant du réalisme ou du naturalisme dont l'esthétique consiste précisément à créer *l'illusion*, nous insistons sur ce mot, de personnes réelles qui ne sont pas des héros, qui vivent des vies ordinaires, expriment des pensées communes, s'expriment apparemment dans la langue de tous les jours. Cette approche psychologisante conduit aussi à réduire la vision du monde du roman à celle des personnages ou à celle de l'auteur, sans interroger la forme romanesque elle-même et les possibilités qu'elle offre à une époque donnée de refléter mais aussi de mettre en question les représentations dominantes. Rappelons que même s'ils ont proclamé leur souci d'objectivité, les grands écrivains réalistes et naturalistes ont toujours en même temps revendiqué un statut de créateur et accordé au travail sur la langue et le style la première place.

Exemple

Un dossier consacré à la représentation du séducteur dans le roman et comportant des textes extraits de *Madame Bovary*, des *Liaisons dangereuses* et de *La Princesse de Clèves* a présenté de réelles difficultés pour les candidats parce que ceux-ci, se référant à une vision simplifiée du naturalisme, voyaient dans le passage où Flaubert évoque la rencontre d'Emma avec Léon une description psychologique quasi-documentaire en ignorant à quel point Emma est non seulement une fiction littéraire mais un être tissu de références et de clichés.

▪ Le théâtre

Ce domaine a été, lors de la session 2009, l'un des moins bien traités à la fois du fait d'**une maîtrise insuffisante des problématiques de la représentation**, d'une inattention à la pluralité des moyens mis en œuvre pour produire certains effets et aussi probablement pour certains candidats d'une culture du spectacle vivant défaillante. Rares sont en effet ceux qui peuvent évoquer une mise en scène clairement identifiée ou se référer à une histoire du spectacle. On lira avec profit sur ces questions l'ouvrage de Christian Biet et Christophe Triau, *Qu'est-ce que le théâtre ?* (Folio essais 2006).

Au collège, l'essentiel est de former des lecteurs et des spectateurs de théâtre en apprenant à maîtriser l'énonciation théâtrale, à se repérer dans la structure dramatique, à reconstituer une histoire pour repérer les enjeux des situations, à constituer une typologie des

caractères et des passions représentées, à identifier les principaux genres. **Au lycée**, l'attention se porte plus particulièrement sur la traduction des grandes esthétiques dans la forme théâtrale pour aider les élèves à entrer plus profondément dans la singularité des œuvres et la plasticité des genres. Les pratiques font actuellement une place significative à l'analyse de mises en scène. Les comparaisons entre le texte et ses représentations, et les confrontations des différentes mises en scène d'un texte constituent un levier puissant pour faire percevoir la pluralité d'interprétation des textes.

Il n'est donc pas surprenant que les jurys proposent des dossiers exploitant des écrits de metteurs en scène et des images de spectacle. Au passage, il convient de noter les limites de ces pratiques dans la mesure où pour les textes du passé nous ne disposons pas d'image précise des conditions de représentation qu'avaient à l'esprit les auteurs quand ils concevaient leurs pièces. Les candidats devront être attentifs à ce fait s'ils ne veulent pas tirer de fausses conclusions des documents textuels et iconographiques qui leur sont soumis. Apprécier les partis pris (distance ou proximité, fidélité ou transposition, primat du texte ou du spectacle etc.) leur permettra de distinguer les lignes de force d'un dossier consacré à cet objet d'étude et de dégager des problématiques vraiment opératoires.

Exemple

Un dossier portait sur le dénouement de *Phèdre* et confrontait une proposition de manuel organisé autour d'un texte critique de Schlegel comparant Racine à ses modèles et comportant trois versions de la mort d'Hyppolite avec un document de professeur s'appuyant sur la description analytique d'une mise en scène de la pièce par Patrice Chéreau. Un candidat attentif à la dimension visuelle de la mise en scène de Chéreau et à l'usage symbolique et dramaturgique des éclairages et des couleurs a construit un parcours centré sur la dialectique entre représentation textuelle et visuelle d'un épisode tragique permettant une analyse fine de la mise en situation des élèves : il a montré que la lecture analytique appuyée sur une description de mise en scène ne se limite pas à un processus de dévoilement d'un sens préconstruit mais constitue une expérience sensible (actualisation des puissances passionnelles du texte) et cognitive (problématisation de l'interprétation du texte). La notion de bienséance n'est plus une simple connaissance d'histoire littéraire mais un problème où se confrontent poétique et politique.

La nature du dialogue théâtral, et en particulier ce en quoi il se distingue de la conversation, est aussi assez fréquemment négligée. On oublie ainsi qu'une dimension essentielle de la représentation théâtrale est sa mise en voix. La simple maîtrise des notions d'intonation et d'inflexion comme d'enchaînement des répliques développées par Pierre Larthomas dans *Le Langage dramatique* (PUF, éd. Quadrige) permettrait aux candidats de mieux apprécier la pertinence des questions de langue et de style sur les textes de théâtre.

Exemple

Un document de professeur proposait des variantes de répliques de Tartuffe dans la scène où Elmire cherche à montrer à son époux dissimulé sous une table la vraie nature du faux dévot. Pour apprécier pleinement l'intérêt de la démarche, il fallait percevoir que les options proposées aux élèves se traduisaient non seulement par un infléchissement significatif de la portée du propos (suspicion plus radicale de Tartuffe à l'égard de la sincérité d'Elmire) mais également par des modifications prosodiques induisant d'autres inflexions de voix et une autre perception sensible de Tartuffe, moins ambivalent et plus directement jouisseur et calculateur. L'examen des variantes permettait alors de mettre en évidence l'art avec lequel Molière joue de ces implicites pour maintenir l'interrogation du spectateur sur la nature de Tartuffe.

▪ La poésie

La poésie est avec le théâtre le domaine de la littérature qui prête aux approches les plus réductrices des candidats probablement parce que les questions d'esthétique et de langue y sont plus déterminantes encore que dans les autres genres et que ce sont ces dimensions qui constituent les fragilités les plus fréquemment observées

Parmi les aspects les plus propices aux dérives, les jurys notent :

- **la dimension technique** : la poésie n'est bien souvent perçue que comme une forme embellie de la prose, et la capacité des appareils didactiques à faire appréhender les spécificités du langage poétique n'est examinée que de ce seul point de vue.

Exemple

Ainsi dans un dossier consacré au pétrarquisme, un candidat a utilisé un temps important de l'exposé à rappeler les différentes formes de sonnets au lieu de voir comment le manuel permettait d'apprécier le rapport des poètes français au pétrarquisme dont la disposition des rimes ne constitue qu'un aspect relativement secondaire.

- **le poème en prose** : cette tendance met inévitablement les candidats en difficulté quand il s'agit d'études portant sur le poème en prose, présenté par exemple par un candidat comme « un coup d'arrêt à la recherche formelle en poésie ». Manifestement, on gagnerait beaucoup en ce domaine à davantage interroger les frontières entre nouvelle, conte, poème en prose, prose poétique, forme versifiée. Il semble nécessaire de rappeler que la forme versifiée n'est pas réservée à la poésie et que depuis l'antiquité il existe des textes en prose relevant de l'écriture poétique.

Méconnaître ces distinctions, c'est s'exposer à construire un exposé sur des contresens rédhitoires : un candidat travaillant sur un dossier consacré portant précisément sur la comparaison entre poésie versifiée et poésie en prose, inattentif aux indications données dans le manuel sur la relation chronologique entre *La chevelure* et *Un hémisphère dans une chevelure* a considéré le second poème comme un brouillon du premier et évalué l'appareil didactique au regard de cette méprise.

Nous ne saurions trop conseiller aux candidats de ne pas se limiter pour la poésie aux lectures de textes isolés ou d'anthologies et de se plonger dans les grands recueils poétiques ce qui permet aussi d'acquérir une vision plus profonde de ce qu'est le langage poétique.

- **l'approche ludique de la poésie** : cette approche privilégiée par de nombreux manuels de collège est bien souvent acceptée comme une évidence. La poésie serait avant tout un jeu de langage et il irait donc de soi de la traiter de manière ludique. Il convient pourtant d'une part de voir les limites de la réduction de l'écriture poétique à un jeu et d'autre part d'examiner dans quelle mesure les activités ludiques proposées ont du sens par rapport à l'écriture poétique au risque sinon de réduire le surréalisme au cadavre exquis et l'OULIPO à S+7.

- **la poésie et les autres objets d'étude** : les programmes de collège et de lycée proposent en 3^{ème} et en seconde en particulier d'étudier la poésie selon des perspectives transgénériques : l'engagement et l'épidictique. Les jurys notent que les candidats ont parfois des difficultés à clarifier les croisements d'objets d'autant plus que ceux-ci ne sont pas clairement distingués des perspectives. Le recours à une structure para syllogistique permet certes de dire que le poème de Ronsard « *Mignonne, allons voir si la rose ...* » recourt à la persuasion sans pour autant considérer qu'il s'agit à proprement parler d'un texte argumentatif dont on aurait épuisé l'intérêt en dégagant sa thèse et sa logique. La poésie ne saurait être réduite à une esthétisation du langage qui participerait de la dimension émotionnelle de l'argumentation qu'on s'est accoutumé à désigner par la notion de persuasion. Du reste, lorsque l'on a procédé à cette catégorisation, le plus intéressant reste à faire. Inversement, il ne faut pas oublier que

même les poèmes les plus expressément rattachés à l'argumentation comme les fables peuvent avoir une dimension poétique ou lyrique essentielle.

▪ L'argumentation

L'argumentation est probablement le domaine qui représente l'évolution récente la plus sensible. Jusque dans les années 90, elle était présente dans les pratiques sous la forme du résumé ou de la composition française sur un sujet général ; elle ne s'est constituée en objet d'étude que depuis les épreuves de 1994 et n'est réellement inscrite dans les programmes que depuis 1996. Il est possible qu'un candidat au CAPES n'ait jamais travaillé à l'université sur l'argumentation telle qu'elle est définie aujourd'hui dans le second degré et cela est sensible dans les dossiers où la question est abordée. Les jurys notent encore souvent des insuffisances marquantes dans ce domaine. Les notions de **délibération**, de **conviction**, de **persuasion**, de **stratégie** restent méconnues dans leurs applications concrètes. Les dimensions des **valeurs** et du **dialogisme** (encore fréquemment confondu avec la forme dialogale) déterminantes pour mesurer les enjeux des textes argumentatifs semblent également ignorées de nombreux candidats. Pour cette raison, les notions d'**éloge** et de **blâme** en particulier prêtent à confusion : un portrait est considéré comme un blâme dès lors qu'il n'est pas flatteur sans interrogation sur le contexte dans lequel il s'inscrit ni sur sa portée.

L'argumentation telle qu'elle est enseignée aujourd'hui ne se limite pas à la logique argumentative, à la détermination d'une thèse, au repérage ou à l'alternance d'exemples et d'arguments. La présence ou l'absence de connecteurs logiques, de lexique abstrait, de raisonnements ne suffisent pas à déterminer qu'un texte appartient ou non à un genre argumentatif. Si de nombreux textes peuvent, d'une certaine manière, être lu sous un angle argumentatif, cela ne veut pas dire que tout texte puisse être considéré comme relevant de l'argumentation. Il appartient donc aux candidats de conserver à ces catégories leur caractère problématique et d'examiner la manière dont les manuels assure la cohérence des multiples approches possibles.

Exemple

Un dossier sur les fables de La Fontaine impliquait d'interroger les relations entre narration et argumentation, de se demander dans quelle mesure l'une est réductible à l'autre. Faute d'une réflexion suffisamment approfondie sur ces questions, on ne pouvait tirer parti d'un corpus proposant de confronter des traductions de plusieurs fables d'Esopé ayant pu inspirer *La Cigale et la fourmi* pour s'interroger sur la signification de la fable et la notion de morale.

Nous ne pouvons mieux faire pour aider les candidats que de les renvoyer à la lecture d'ouvrages de synthèse comme le *Parler pour convaincre* de Denis Bertrand ou *L'argumentation dans le discours* de Ruth Amossy.

▪ L'image

Avec l'argumentation, l'image fait partie des domaines qui ne rentrent pas obligatoirement dans le cursus universitaire et impliquent donc pour le candidat une évaluation précise des ses acquis. Elle pose également avec acuité la question des frontières entre les disciplines. Si en histoire elle est étudiée comme une archive ou le témoignage d'une culture, un objet qu'il faut mettre en relation avec des modes de vie et des événements, si en arts plastiques on peut s'intéresser plus particulièrement à sa matérialité et à sa fabrication, en français, c'est avant tout le rapport des images aux textes qui doit retenir l'attention ainsi que leurs spécificités discursives ou génériques.

On peut noter que même lorsque l'examen du rôle des images dans un dossier est explicitement demandé par le sujet, de nombreux candidats se limitent à une appréciation

globale sur l'exploitation de l'image et l'absence de questions dans le manuel conduit systématiquement à dire qu'elle est purement illustrative. Le manque d'habitude dans le traitement documentaire et iconographique peut conduire à des considérations du plus grand flou : photos et gravures sont confondues ; on accorde à la représentation de l'auteur accompagnant une brève notice biographique une place disproportionnée et en revanche on néglige un tableau qui permet de rendre visible l'esthétique à laquelle se rattache un poème. On peut ainsi passer à côté d'enjeux importants relatifs au choix des images : formation du goût, dialogue entretenu avec les textes et les corpus, spécificités esthétiques des périodes et des mouvements. Par ailleurs, le choix et la fonction des illustrations peuvent apporter des informations précieuses sur les orientations du manuel.

Exemple

Dans un dossier confrontant deux manuels sur une étude des *Fables* de La Fontaine, il était essentiel de remarquer qu'un manuel choisissait des illustrations montrant la pérennité iconographique de la fable à travers des représentations actuelles alors que le second choisissait de mettre en évidence la multiplicité des lectures possibles par la mise en parallèle de gravures de François Chauveau et d'Honoré Daumier. Confronter les productions de ces deux artistes, c'est bien sûr confronter des esthétiques éloignées dans le temps mais aussi montrer les différentes représentations des rapports entre animalité et humanité dans l'univers de la fable, ici parallèle ontologique et là caricature satirique.

▪ L'étude de la langue

C'est un point mis en exergue par tous les jurys : la majorité des candidats manifestent dans ce domaine des lacunes dommageables et c'est probablement l'un des tous premiers conseils que l'on peut donner aux candidats que de se reporter de manière systématique et quotidienne à une grammaire de référence.

L'étude de la langue pose des problèmes spécifiques parce que les propositions des manuels et des programmes en ce domaine se situent dans une tension entre normatif et descriptif, entre étude et pratique, entre construction d'apprentissages et pratiques rituelles voire routinières qui rendent l'exploitation des informations des dossiers et l'analyse des parcours didactiques parfois délicate et cela d'autant plus que les activités se présentent sous la forme de batteries d'exercices. Nous attirons l'attention sur les points suivants :

- l'étude de la langue ne se réduit pas à **la grammaire** et à **l'orthographe** mais englobe aussi **une approche structurée du lexique, de l'énonciation et de l'organisation des textes**. L'apprentissage de celui-ci a fait l'objet d'une attention marquée dans les programmes du collège de 1996 et 2008.

- l'étude de la langue vise à **développer l'intelligibilité des fonctionnements langagiers et linguistiques et non à constituer un savoir encyclopédique**. Il s'agit donc avant tout de donner aux élèves les instruments pour un usage conscient de la langue et de les aider à développer une attention aux faits de langue et de style pour interpréter les textes et communiquer leur pensée.

- cette étude de la langue est certes plus centrale au collège qu'au lycée mais **elle ne disparaît pas** pour autant à **l'entrée en seconde** où elle s'intègre en particulier dans l'approche rhétorique et stylistique des textes. L'examen des questions relatives au style et à la langue sont particulièrement révélatrices des partis pris didactiques.

Exemple

Dans un dossier confrontant deux manuels pour l'étude de l'incipit de *Voyage au bout de la nuit*, il était essentiel pour entrer dans une distinction fine d'être attentif aux traitements de l'oralité et aux différentes conceptions de la communication orale, de la langue parlée, du style familier qui les sous-tendaient : un manuel centrait surtout sur l'expressivité tandis que le second s'appuyant sur une approche diachronique insistait sur les enjeux esthétiques et idéologiques.

Concernant les dossiers à dominante langue, on se demandera dans quelle mesure les parcours proposés permettent de mieux comprendre le fonctionnement de telle catégorie linguistique. On sera sensible en orthographe aux moyens qui sont offerts à l'élève pour améliorer sa vigilance. Le fait que des candidats s'interrogent ou non, en étudiant un dossier portant sur l'orthographe du participe présent et du gérondif, sur l'opportunité d'une remarque (mise en relief en fin de leçon) alertant sur la confusion – fort peu probable dans les faits - entre les adverbes en -ent et les formes verbales en -ant, permet d'apprécier leur réflexion sur les finalités pratiques de l'enseignement de l'orthographe.

Plus que jamais, dans ces domaines qui impliquent concentration et effort de mémorisation pour l'élève, il faut se poser la question de savoir si les manuels présentent les connaissances de manière structurée et mettent bien en évidence les démarches et les notions essentielles.

- Pratiques, compétences, situations d'apprentissage.

L'analyse de l'appareil didactique et de la pertinence des corpus implique qu'on fasse le lien entre libellés des questions et des activités, compétences nécessaires pour les effectuer et situations dans lesquelles les élèves peuvent mettre en œuvre ces compétences. C'est probablement dans la mise en œuvre pratique de cette démarche que se situe une des sources de réussite de l'épreuve les plus importantes. Les pratiques et les compétences représentent assurément la dimension la plus difficile à appréhender concrètement par les candidats, d'une part parce qu'eux-mêmes sont des lecteurs et scripteurs experts qui n'ont pas conscience de la complexité que ces activités recouvrent et d'autre part parce ces aspects ne font pas nécessairement l'objet d'étude conceptuelle au cours de la scolarité, même si depuis longtemps déjà des universités proposent des formations. Un ouvrage collectif comme *L'expérience de lecture* publié aux éditions L'improviste ainsi que la revue *Pratiques* témoignent de recherches très vivantes et très riches dans ces domaines.

Pour construire cette culture qui est la plus directement orientée sur l'exercice du métier, les candidats disposent depuis 2006, en plus des programmes et des documents d'accompagnement, des documents relatifs à la mise en œuvre du décret du socle commun. Les grilles de référence des livrets de compétences proposent des exemples précis des capacités et des situations pour les développer et les évaluer.

Pour illustrer ce propos nous nous limiterons à quelques observations sur **les pratiques centrales du français** :

▪ La lecture :

Les IO s'organisent autour de plusieurs distinctions : à voix haute/silencieuse, cursive/analytique, extrait ou texte bref/œuvre intégrale, littéraire/documentaire. Au lycée, l'indication des perspectives d'étude vient encore enrichir cette notion de lecture en proposant une pluralité de démarches d'observation et d'interprétation des textes entre lesquels on a un choix raisonné à opérer en fonction des objets d'étude et des objectifs visés. Les parcours de lecture proposés par les manuels. ne se réduisent pas aux questionnaires mais dépendent aussi de la constitution des corpus : comparaison de textes, confrontation d'un texte avec des

réflexions critiques, examen de strates multiples dans l'élaboration d'un texte, analyse de variantes.

▪ **L'écriture**

On retrouve cette diversité pour l'écriture : écriture d'invention (addition, transposition narrative, argumentation en situation) écriture de glose (commentaire, dissertation, questions), écriture de travail (notes, brouillon). Cette diversité est à examiner avec la place de l'écriture dans la situation d'apprentissage : découverte, recherche, articulation production/réception, consolidation, etc. Pour l'écriture plus que pour les autres activités, il faut se poser la question de la cohérence des consignes et de leurs fonctions : obstacle formateur, facilitation, déclenchement, contrôle d'acquis.

▪ **L'oral**

La lecture du préambule des programmes de 2008 permet d'observer la diversité des pratiques et des compétences liées à l'oral: « Tout au long des quatre années de collège, un véritable apprentissage de l'oral se construit en classe de français. Il se fonde sur **la pratique d'échanges, de débats, sur l'expression d'émotions et de réflexions personnelles**. Il passe aussi par **la reformulation de la pensée des autres**. C'est à ce titre que le travail de l'oral aide à l'acquisition des compétences définies dans **les piliers 6 et 7 du socle commun de connaissances et de compétences** (« Les compétences sociales et civiques » ; « L'autonomie et l'initiative ») et contribue à faire du collège une école d'ouverture à l'autre et de tolérance. Sous la conduite du professeur, les élèves prennent la parole fréquemment, avec mesure et de façon organisée. Le professeur veille à ce qu'ils s'expriment avec clarté et précision, dans un niveau de langue approprié. Il les encourage régulièrement à expliciter leur pensée et à se soucier d'être compris de leur auditoire. Il crée des situations propices à un véritable échange entre eux.

L'oral s'enseigne comme l'écrit. Le professeur met donc en place des exercices variés et progressifs qui permettent aux élèves d'améliorer la qualité de l'expression, de travailler la mise en voix, la gestuelle et l'occupation de l'espace. C'est dans ce cadre que prennent place en particulier la récitation (en liaison avec les textes étudiés), la lecture à haute voix, l'exposé, le compte rendu, les échanges organisés. Ces exercices donnent lieu à une évaluation. »

Nous voyons ainsi la diversité des pratiques individuelles ou collectives, celles aussi des compétences linguistiques, pragmatiques, civiques.

Exemple

Dans un dossier proposant une confrontation de deux manuels sur une étude d'une scène de *Cyrano de Bergerac* des candidats ont eu à apprécier les propositions suivantes :

« Activité

Imaginez le lien entre deux scènes

Imaginez une scène [il s'agit de la scène où Cyrano dissimulé dans l'ombre souffle des répliques galantes à Christian] qui serait intermédiaire entre les deux extraits de la pièce que vous avez pu étudier : Christian conscient de son insuffisance demande à Cyrano de l'aider. Les deux amis imaginent le stratagème de l'extrait que vous venez de lire et Christian explique pourquoi il manque, en la circonstance, d'esprit et d'à-propos. Prenez garde à ce que votre travail s'insère bien entre les deux extraits proposés.

Lire et parler

Jouer une scène

A deux vous allez interpréter le rôle de Christian ou de Cyrano à partir de votre travail d'écriture mais en improvisant les répliques. Veillez à respecter le caractère des personnages. »

Un candidat a simplement accordé un satisfecit au manuel pour la mise en œuvre du décloisonnement alors que le second candidat interrogé sur ce même dossier, plus attentif à la

situation concrète d'apprentissage, tout en notant l'intérêt de l'activité, a analysé la complexité des capacités requises, identifié celles-ci (prendre en compte les données d'un texte antérieur et d'un texte postérieur, construire une causalité psychologique, respecter les codes du dialogue théâtral, négocier une production écrite partagée, reformuler oralement un texte écrit) et noté l'obstacle présenté par le décalage entre la demande d'improvisation et la performance attendue.

▪ Les TICE

Sous la forme du C2I (certificat informatique et internet) pour les étudiants et du B2I (brevet informatique et internet) pour les collégiens et les lycéens, la maîtrise pratique et conceptuelle des TICE fait maintenant partie intégrante de l'univers des savoirs scolaires ; les professeurs de français sont concernés dans le cadre de leur discipline et parce qu'ils doivent comme leurs collègues des autres disciplines contribuer à l'acquisition des compétences certifiées par le B2I. Même s'il n'est pas prévu d'investigation systématique sur les capacités des candidats dans ce domaine, il est apprécié qu'ils soient attentifs aux propositions des manuels et manifestent une réflexion sur l'intérêt didactique des TICE : travail sur le lexique, utilisation des mots clés, strates d'un travail d'écriture, utilisation de documents, enregistrement sonore, manipulation d'images et de textes etc.

On trouvera sur le site educnet (<http://www.educnet.education.fr/lettres/ressources>) de nombreuses informations et ressources.

▪ Epreuves d'examen, situations d'évaluation et situations d'apprentissage

Les dossiers peuvent également être constitués de sujets du brevet ou du baccalauréat. Les jurys notent la difficulté que rencontrent les candidats à percevoir la spécificité de ces dossiers. Elle tient à la **confusion entre situation d'évaluation ou de certification et situation d'apprentissage**. Les épreuves ne sont pas la transposition mécanique d'activités de classe mais des situations visant à apprécier les connaissances et les compétences des élèves. Elles n'ont ni la diversité ni la plasticité des situations d'apprentissage qui s'inscrivent dans des parcours accompagnés et révisables en cours de réalisation. Le commentaire écrit ou l'exposé à partir d'une question à l'oral des épreuves anticipées de français, par exemple, ne constituent pas des applications formelles de la lecture analytique. Même si il est recommandé de laisser une marge de manœuvre importante aux élèves et d'éviter tout formalisme dans la préparation et l'évaluation de ces épreuves, elles ne sauraient recouvrir la pluralité de démarches - mises en œuvre collectivement ou individuellement dans le cadre d'une progression et avec d'autres finalités que le seul examen - auxquelles correspond la lecture analytique : comparaison de textes, « remue méninges », examen de variantes, de brouillons, élaboration de questions par les élèves, etc.

Cela dit, les principes et les différentes parties des épreuves de français du secondaire impliquent des parcours progressifs, qui peuvent être plus ou moins explicitement indiqués dans les sujets. Les sujets de brevet sont conçus de manière à conduire l'élève d'observations de détail vers des synthèses sur lesquelles il pourra s'appuyer pour concevoir sa rédaction. De même les questions de l'épreuve écrite des EAF visent à la fois à évaluer les capacités de lecture et de synthèse des élèves et à orienter l'exploration du corpus pour traiter les travaux d'écriture. Par ailleurs, un sujet d'examen national du fait de ses finalités et du cadre de son élaboration, des conditions de passation et de correction doit répondre à des critères de faisabilité et de fiabilité particuliers. Le candidat devra donc veiller à la conformité des corpus et des libellés aux principes et aux attentes de l'examen et être particulièrement attentif à la cohérence des supports, à la qualité des consignes ainsi qu'à l'éventail des compétences mises en œuvre.

II - L'épreuve sur dossier en pratique : douze questions clés

Afin de permettre aux candidats de préparer au mieux cette épreuve, il nous a paru utile d'attirer de manière quelque peu systématique leur attention sur **douze points clés** ; ceux-ci, au regard du bilan effectué cette année par les différentes commissions, nous ont semblé recouvrir **les interrogations majeures qui sous-tendent bon nombre de prestations**. Il s'agit, de nouveau, de lever quelques malentendus en tentant d'apporter des réponses pratiques, aussi précises que possible, à ces questions et de réduire par là même l'écart entre la représentation de l'épreuve chez certains candidats et les attentes du jury.

A – Les lignes de force d'un exposé

1 – Existe-t-il un « plan type » pour l'exposé ?

L'organisation de l'exposé est **une exigence majeure de l'épreuve** et l'on comprendra aisément que soit pénalisée toute prestation qui se contenterait d'examiner page après page le dossier proposé - et ce parfois en dépit d'une annonce introductive de plan ... qui se révèle de pure forme !

Mais, trop de candidats se contentent de « remplir », au fil de leur analyse, les parties d'un plan convenu, qui leur semble de ce fait sans risques, mais qui est en réalité factice, sans efficacité ni pertinence. Or, comme l'ont déjà souligné avec une grande clarté les précédents rapports, **il n'existe pas de plan type** qui pourrait combler les attentes de l'épreuve : « *tout plan stéréotypé, élaboré a priori et qui pourrait paraître valable pour tout dossier est donc à proscrire absolument* » (Rapport 2008, rédigé par C. Seutin et F. Moultapa). Le jury regrette donc cette année encore des prestations qui se déclinent purement et simplement en une description du dossier, suivie d'un examen critique du dispositif didactique : ces deux temps annoncés comme tels, sans être davantage problématisés, restent **vides de tout sens** ; d'autres reprennent le libellé du billet d'interrogation qui invite à s'interroger sur les objectifs puis sur les démarches. La variante qui consisterait à examiner successivement les savoirs visés, l'appareil didactique et les enjeux du dossier ne fonctionne pas mieux si le candidat ne construit pas ces entrées à partir d'une problématique singulière, propre au dossier qui s'offre à lui. De fait, ces quelques exemples montrent que les candidats confondent parfois les pistes qui peuvent guider leur analyse durant le temps de préparation et celles qui doivent constituer la dynamique de leur exposé au moment de la présentation orale.

Nous rappelons donc, à la suite des rapports des années antérieures, qu'il convient de **construire son exposé à partir des éléments mêmes du dossier**, de ses spécificités, des problèmes particuliers qu'il soulève. Le plan présenté par les candidats ayant très correctement réussi l'épreuve reflétait ainsi de manière claire leur lecture personnelle des documents, leur compréhension des enjeux comme des éventuelles limites. En bref, un plan utile et efficace fait apparaître les conclusions auxquelles l'on est parvenu au terme de son temps de préparation et de son analyse critique.

Exemple – Dossier sur le personnage romanesque

Pour ce dossier, un excellent plan a été proposé :

- Le rôle de l'Histoire (étude du rapport du personnage avec son environnement historique et de l'appréciation de ce rapport par l'auteur)
- La construction de la figure du anti-héros, étape de l'Histoire littéraire (étude des signaux au sein des textes et répercussions dans l'appareil didactique).
- Une réflexion sur l'écriture romanesque : mise en relation des différents textes face à une tradition de présentation du personnage, « invariant » littéraire.

Ainsi, les candidats doivent résolument **réfléchir à ce que sont les enjeux mêmes d'un plan : l'organisation de l'exposé ne constitue pas un impératif formel** (et ce malentendu est sans nul doute à la source des erreurs signalées ci-dessus) ; **elle rend compte d'une intelligence du dossier.**

2 – Y a-t-il des angles d'étude incontournables en fonction de certains « types » de dossier ?

Se risquer à une typologie exhaustive des dossiers proposés et construire un horizon d'attente pour chaque type seraient un exercice périlleux, vain et sans nul doute dommageable à une juste compréhension de l'épreuve. En effet, un candidat, pressé ou anxieux, pourrait songer - à tort - qu'il y a là matière à trouver la recette infaillible du succès et conformer son exposé aux attentes relatives à tel ou tel « type » de dossier, oubliant par là même que seule la prise en compte de la spécificité des documents constitue une base de travail efficace (voir question 1) et que précisément **cette spécificité ne peut se laisser enfermer dans une quelconque typologie.**

Il semble cependant utile de donner ici **quelques indications liées à la configuration particulière de certains dossiers** et de suggérer quelques pistes de réflexion (et nullement un plan attendu) que le candidat devrait, le cas échéant, prendre en compte à un moment ou à un autre de son analyse : c'est en ce sens que l'on peut considérer qu'il existe effectivement, selon le « type » de dossier envisagé, des points essentiels, qui nourriront l'exposé sans en constituer ni l'ossature, ni l'ensemble de la matière. Nous limiterons ici nos conseils à quatre grands « types » de dossier.

- Dossiers proposant la lecture d'un même texte dans différents manuels concernant un même niveau ou des niveaux différents

Ce type de dossier fréquemment proposé implique tout d'abord, entre autres éléments, que le candidat mette en relation **le texte présenté et la perspective selon laquelle il est abordé** dans chacun des manuels (perspective qui devra elle-même être confrontée aux I.O). Il y a là matière à explorer la pertinence du choix du texte comme celle des appareils didactiques. Ainsi, lire les stances de Rodrigue dans le cadre d'une approche du héros tragique en classe de 4^{ème} ou les envisager dans la perspective d'une étude du discours délibératif en classe de première correspondent à deux approches très différentes que l'exposé devra prendre en compte. Il convient aussi de porter une attention particulière à **la délimitation de l'extrait** selon les manuels, à ses éventuelles **traductions** dans le cas d'un texte issu du domaine étranger ou encore à ses **adaptations** dans le cadre d'un ouvrage de littérature jeunesse (on peut songer à tel ou tel épisode de l'*Odyssée* pour des classes de sixième) : le jury n'attend pas ici des remarques qui relèveraient du pur constat, mais espère une analyse qui d'une part tentera d'expliquer sur un plan didactique des choix différents de découpage, de traduction, d'adaptation, d'autre part évaluera la pertinence de ces choix. Enfin, chaque dispositif paratextuel (introduction, notes, iconographie), mis en relation avec les perspectives adoptées par chaque manuel et le niveau de classe concerné sera aussi analysé dans ses divergences et ses enjeux.

Exemple - Lectures d'un même épisode de la Bible

Deux manuels de sixième proposent en activité de lecture un même épisode de la *Bible*, celui où Adam et Eve sont chassés du paradis terrestre. Le premier s'ouvre sur l'évocation de la nudité, sans honte, de l'homme et de la femme alors que le second entre immédiatement dans le récit de l'entreprise séductrice du serpent : un tel découpage, comme l'a très justement souligné une candidate, implique pour les élèves une lecture différente du moment où Adam et Eve se revêtent de

feuilles de figuiers et des enjeux de ce geste. Il convenait aussi d'examiner ce découpage à la lumière de l'angle de lecture affiché par chaque manuel : celui de la relation entre Dieu et les hommes pour le premier, celui de l'origine du mal par le second.

De plus, les manuels offrent des traductions différentes, le second reproduisant notamment les versets bibliques alors que le premier fait le choix d'une prose « classique ». Cette divergence a donné lieu au commentaire éclairé de la candidate sur la valeur du verset biblique.

- Dossiers centrés sur l'approche d'une notion, d'un phénomène littéraire (genre et registre, mouvement littéraire, thématique etc.) dans un seul manuel

Il s'agit là encore d'un type de dossier fréquent pour lequel on ne relèvera que les points qui ont pu attirer l'attention du jury, au premier plan desquels la **nécessité de mettre en tension savoir universitaire et transposition didactique**. Pour cela, il est indispensable que le candidat tente de cerner ou de **définir la notion** étudiée, en utilisant avec profit, les informations données par les manuels (parfois sous-exploitées), sans pour autant se contenter d'en répéter ou d'en paraphraser la synthèse ou la leçon. Ceci suppose de solides repères (sans prétendre à un discours de spécialiste sur chaque question ou à un savoir encyclopédique), mais aussi et surtout la capacité de mobiliser ce que l'on sait, la volonté de faire le point sur la notion, même si l'on n'a de celle-ci qu'une approche partielle et imparfaite. Comment un candidat qui, par méconnaissance ou par manque de réflexe, ne dit du poème en prose autre chose que ce qu'en propose le manuel peut-il se mettre en position d'évaluer la pertinence de la transposition didactique ou de comprendre le choix des textes ?

Le jury attend par ailleurs que le candidat envisage le dossier dans son ensemble pour en saisir la logique, l'éventuelle progression, les enjeux globaux. Le candidat doit ainsi **montrer en quoi les textes qui le composent** ne valent pas seulement pour eux-mêmes, séparément, mais **forment un corpus cohérent (ou non), apportent des éclairages complémentaires pour la construction d'un savoir, permettent éventuellement, par leur variété, de souligner la complexité du phénomène abordé**. Il convient aussi dans cette perspective d'examiner par exemple les questionnaires ou les exercices à la double lumière des objectifs qui fédèrent le dossier et de son savoir universitaire, et non simplement au regard des textes ou des leçons qu'ils accompagnent.

Enfin, toute étude d'un dossier centré sur une notion dans un seul manuel doit, comme d'autres, s'effectuer en étroite relation avec **le niveau de classe concerné** : l'on peut ainsi s'étonner qu'un candidat auquel a été proposé un dossier sur la question de l'engagement en classe de seconde n'ait davantage songé à croiser la double perspective de l'argumentation et de l'histoire littéraire.

- Dossiers à « dominante langue »

Certes, tout dossier implique, en part variable, une dimension linguistique ou grammaticale et l'on ne saurait, quoi qu'il en soit, disjoindre approche littéraire et étude des faits de langue. Cependant, certains dossiers sont plus spécifiquement centrés sur une question grammaticale précise, à partir de documents le plus souvent extraits de différents manuels. Certaines suggestions, relatives aux deux types de dossier précédemment évoqués ci-dessus, s'appliquent aussi aux dossiers « à dominante langue » et nous ne les reprendrons pas ici ; nous souhaitons simplement attirer l'attention sur quelques points particuliers retenus par le jury au vu des prestations de cette session.

Plus que tout autre, les dossiers dits « de langue » semblent traités de manière linéaire, très descriptive, au fil des sections du manuel (texte d'observation, leçon, exercices), ce qui interdit toute dynamique. Par ailleurs, les candidats paraissent soit ne pas tirer tout le parti possible des apports du manuel, soit être enfermés dans la leçon fournie, sans songer à mobiliser leurs propres connaissances. Enfin et surtout, l'exposé se limite assez généralement

à une approche très normative du langage, pensé en termes de respect des règles : **peu de candidats raisonnent véritablement sur les faits de langue ou interrogent leurs enjeux sémantiques et littéraires**. C'est pourtant en ce sens qu'il conviendrait d'orienter efficacement l'exposé sur de tels dossiers.

Exemples

- **Un dossier sur la ponctuation**

Ce dossier comportait certains exercices de restitution de la ponctuation dans des poèmes modernes où elle se trouvait absente. On aurait pu attendre du candidat qu'il se livre à une étude de cette absence de ponctuation, qu'il commente la valeur sémantique et poétique de cet écart par rapport à l'usage, au lieu de simplement tenter d'effectuer l'exercice, comme l'aurait fait un élève du secondaire

- **Un dossier sur les déterminants**

Ici également, on pouvait attendre que le candidat soit à même d'interroger la valeur métalinguistique de l'absence d'article dans un poème de Ponge, « Le cageot » proposé comme texte d'observation dans l'un des manuels, au lieu de se contenter de classer les différents types de déterminants comme le demandait la consigne

- Dossiers consacrés aux épreuves du brevet ou du baccalauréat

Ce type de dossier, sans doute un peu moins fréquent, déstabilise de toute évidence nombre de candidats. Rappelons simplement que l'on n'attend pas qu'il traite les sujets, mais qu'il soit en mesure d'expliquer, voire de commenter, le choix du texte ou du corpus, de comprendre les enjeux des questions ou des libellés en termes de savoirs et de compétences visés par l'évaluation, d'en mesurer à ce titre l'efficacité ou les difficultés. Ici, la connaissance des programmes comme de la nature des épreuves est essentielle à condition de **ne pas analyser le dossier selon le seul critère de sa conformité**. De plus, là encore, il semble bien difficile d'étudier la pertinence d'un sujet d'EAF consacré aux relations entre texte et représentation si l'on ne sollicite pas ses connaissances, même restreintes, sur la question, en surplomb du dossier proposé, si l'on confond soi-même (et davantage par négligence que par ignorance) le moment proprement dit de la représentation et la mise en scène que porte cette représentation, ou si l'on considère un peu vite que les didascalies ne font pas partie du texte de théâtre parce que la formulation de telle question dans le sujet peut prêter à ce type de conclusion.

3 – Faut-il résolument aborder dans l'exposé « la dimension civique de l'enseignement des Lettres » ?

Depuis la session 1998, le billet d'interrogation indique « qu'à l'initiative du candidat durant l'exposé ou du jury durant l'entretien, une ouverture sur la dimension civique de l'enseignement des Lettres sera envisagée ». On pourra ici consulter le BO du 10/10/97, complété par celui du 09/04/98, qui met l'accent sur le rôle de l'école dans l'apprentissage de la citoyenneté, ainsi que les rapports des sessions 2000, 2001 et 2005. Toute tentative d'ouverture en ce sens est certes souhaitable et louable et même particulièrement adroite dans une conclusion bien pensée, mais certains types de dossier la favorisent plus nettement que d'autres ; des propositions artificielles ou inappropriées peuvent s'avérer désastreuses, témoignant, qui plus est, d'une absence de réflexion sur ce que l'on appelle dimension civique de l'enseignement. Comme le rappelle justement le rapport 2004, « la question relative à la dimension civique de l'enseignement [...] donne trop souvent lieu à une réflexion mécanique et passe-partout dans laquelle revient avec insistance le trio tolérance/esprit critique/respect des différences, dont les éléments président à la constitution d'une nouvelle doxa souvent plaquée artificiellement sur le contenu des dossiers. Le « verbiage moralisateur » (l'expression est de l'un des membres du jury) auquel sacrifient les candidats conduit à des

propositions qui laissent perplexes ». Dès lors, s'il n'apparaît pas au candidat que cette évocation de la dimension civique s'inscrit dans la logique de l'exposé, qu'elle apporte un éclairage supplémentaire au dossier, mieux vaut attendre les questions éventuelles du jury sur ce point.

Quelques exemples

- **Un dossier sur *Dédale et Icare*** a été lu par un candidat comme une mise en garde éducative contre le châtement qui menace quiconque ne respecte pas l'autorité du père !
- Interrogée sur **un dossier sur le surréalisme**, une candidate a su a contrario proposer un développement pertinent sur le lien entre libération du langage et liberté humaine : elle a ainsi envisagé quels pouvaient être, pour un lycéen, les enjeux de la lecture des textes surréalistes, au-delà de la seule discipline du français, et a montré comment accepter de changer son regard sur soi, sur le langage et sur le monde contribuait à la fois à l'exercice de son esprit critique et à l'autonomie du jugement.

4 – Un exposé qui utilise l'ensemble du temps imparti (trente minutes) sera-t-il valorisé ?

Comme le signalent les rapports des années précédentes, **trente minutes constituent la durée maximale** de l'exposé et non sa durée impérative. Or, cette année, le jury a tout particulièrement relevé le nombre important d'exposés qui s'efforcent, contre leur logique même, de « tenir » absolument ces trente minutes : l'analyse traîne alors en longueur, se perd dans des considérations annexes, ce qui finit par nuire à la performance du candidat. Certains avec un exposé de vingt minutes, dense, rythmé, ont obtenu de très bonnes notes.

Signalons aussi que le jury indique généralement au candidat, avant le terme des trente minutes imparties, le temps dont il peut encore disposer. Il serait bon de prendre en compte ce rappel, en synthétisant habilement la fin de l'exposé et sans ajouter un peu abruptement : « J'arrive », « C'est bon ! je finis ».

B – L'approche analytique et critique

5 – Faut-il expliquer les textes figurant dans le dossier ?

Tout dossier, qu'il soit plus spécifiquement littéraire ou qu'il mette l'accent sur l'étude de la langue, comporte un ou plusieurs textes. **Le jury attend que le candidat « entre dans les textes »** : cette expression, qui figure dans le compte-rendu de bien des commissions, ne semble pas correspondre chez les candidats à une représentation très claire de l'épreuve. Rappelons qu'il ne s'agit pas de se livrer, dans l'exposé, à une analyse en bonne et due forme des différents extraits proposés (l'épreuve sur dossier ne vient nullement redoubler celle de l'explication de texte), mais d'envisager dans leur singularité ces mêmes textes pour réfléchir pleinement au fonctionnement du dossier. Un candidat doit ainsi être en mesure :

- de comprendre le choix du ou des extraits ;
- d'évaluer, dans un va-et-vient constant entre textes et appareils didactiques, les objectifs du dossier, les démarches mises en œuvre pour construire un savoir ;
- de saisir le statut relatif de chaque texte, son rôle au regard des autres documents, ses enjeux dans le cadre de la séquence
- de convoquer durant l'exposé la lecture de tel passage, de développer telle explication stylistique, historique, générique afin de donner une consistance argumentative solide à son propos.

Une lecture authentique des textes doit donc absolument être effectuée pendant le temps de préparation. Par lecture authentique, il faut entendre une lecture personnelle, de « première main », qui ne soit ni prisonnière de l'approche du manuel (telle qu'elle s'inscrit dans les introductions ou dans les questions), ni d'un vague souvenir de cours, ni d'une certaine « doxa » sur les œuvres et les auteurs. Elle ne peut non plus se contenter d'un rapide survol (trop d'erreurs littérales de lecture émaillent les exposés). La qualité des prestations tient cette année encore très nettement au positionnement du candidat face aux textes. Les candidats qui ont bien réussi l'épreuve sont ceux qui sont « entrés » dans les textes, parfois « modestement » mais avec pertinence, en s'appuyant sur une solide culture, parfois avec plus de « brio », recourant à un savoir théorique approfondi, efficacement mis au service de leur lecture.

Parmi les erreurs les plus fréquentes, on notera :

- l'oubli pur et simple des textes (le candidat se contente de paraphraser l'appareil didactique qui semble dès lors « tourner à vide ») ;
- des stratégies multiples d'évitement (l'accent exclusivement mis sur les appareils didactiques est perçu par le jury moins comme une incompréhension de l'épreuve que comme une manière de ne pas affronter les textes) ;
- le recours à un « jargon » inadapté, mal maîtrisé, qui ne chercherait qu'à « impressionner » le jury ;
- une incapacité à sortir d'un discours convenu, stéréotypé, parfois à la limite de la caricature, sur tel ou tel célèbre extrait ;
- enfin, une instrumentalisation du texte qui, faute d'une lecture véritable, est exclusivement présenté comme l'illustration de ce qu'est un schéma narratif ou un dialogue rapporté ou une métaphore ...

Exemples

Quelques cas significatifs du survol des textes :

- Dans un dossier s'appuyant exclusivement sur la fable « La grenouille qui se veut faire aussi grosse que le bœuf », le candidat, un peu pressé, n'a pas vu que le dialogue s'effectuait entre deux grenouilles et non entre le bœuf et la grenouille, d'où une difficulté à saisir le travail de transposition théâtrale demandé aux élèves.
- Dans un dossier sur l'épisode où Adam et Eve sont chassés du paradis (déjà évoqué plus haut), une candidate ne peut identifier dans un tableau de Chagall le serpent car elle n'a pas réellement lu l'extrait et ne peut comprendre que le serpent d'avant la chute ne rampe pas (puisque tel est justement son châtiment).
- Dans un dossier consacré à une confrontation de lectures du poème « Chanson » (extrait des *Châtiments*), la candidate, au lieu de se livrer à sa propre lecture du texte, confond comme le manuel la figure héroïque du général Bonaparte au pont d'Arcole et celle, plus problématique de l'empereur Napoléon : or, cette confusion ne permettait pas de mesurer la complexité de l'analyse du discours épideictique dans ce texte.

Inversement :

- Dans un dossier centré sur la rencontre d'Ulysse et de Polyphème, le candidat a su très bien montrer comment les questions conduisaient les élèves vers une opposition schématique et contestable des deux figures (la force brutale de l'animal contre l'intelligence de l'homme) pour interroger, texte à l'appui, la valeur plus symbolique de cette rencontre et la complexité des notions de monstruosité et d'humanité ici en jeu.
- De même, face à un dossier consacré au surréalisme, la candidate a très clairement analysé le fonctionnement des images dans certains extraits pour montrer en quoi les exercices d'écriture proposés à ce sujet menaient à une conception trop mécanique de l'image surréaliste et en dévoyaient donc le sens et la portée.

Pour conclure sur ce point, au-delà des questions de méthode, n'est-il pas légitime, presque naturel, d'attendre, d'un candidat au CAPES de lettres modernes, **plaisir de lecture et curiosité littéraire** ? Comment espérer devenir « un passeur de textes » si l'on se cantonne dans une distance méfiante ou crispée vis-à-vis de ces mêmes textes ? C'est donc à sa relation avec le champ de la littérature que nous invitons tout candidat à réfléchir au moment où il envisage de se présenter à ce concours de recrutement.

Signalons que ce qui est dit précédemment sur les textes vaut aussi pour **les images** qui occupent une place essentielle dans certains dossiers.

6 – Convient-il de répondre, dans l'exposé, aux questions de l'appareil didactique ou bien encore d'effectuer les exercices ?

Ce qui vient d'être précisé quant à la nécessaire prise en compte des textes peut éclairer les candidats sur la démarche à adopter vis-à-vis des questions ou des exercices figurant dans le dossier. Le candidat n'a pas à se placer dans la posture de l'élève : il doit introduire au contraire une distance entre le travail demandé à ce dernier et sa propre lecture des documents. **Questions et exercices doivent**, comme toutes les composantes du dossier, **permettre de croiser approche scientifique et approche didactique de la discipline**. Rappelons ici que le candidat doit établir, en fonction des objectifs du dossier, une forme d'« expertise » des questionnaires et des consignes, en dégager les présupposés, l'implicite et les enjeux : quels savoirs sur le texte ou sur la notion grammaticale entendent-ils construire ? Sont-ils en accord avec les objectifs visés ? Vers quelle lecture du texte, vers quelle conception de la notion les réponses attendues orientent-elles la réflexion de l'élève ?

Ainsi, durant l'exposé, répondre aux questions une à une, réaliser tous les exercices n'est ni utile ni pertinent. Le candidat qui se limiterait à cette tâche révélerait par là-même son absence de recul et sa difficulté à mener une réflexion autonome : il se trouverait comme happé par les démarches du dossier. Mais, affirmer qu'un exercice est trop évident, qu'une question pose problème, sans être capable de le montrer à partir de propositions concrètes, dénote un défaut de rigueur intellectuelle. Le jury ne manquera d'ailleurs pas de revenir sur ces affirmations durant l'entretien, qui peut alors rendre patentes de cruelles lacunes : telle question a ainsi été jugée trop complexe parce que le texte a été mal lu ; tel exercice présenté comme trop évident place le candidat en difficulté lorsqu'on lui demande de procéder à sa résolution.... Pour nourrir efficacement son exposé, il convient donc de réfléchir rapidement, pendant le temps de préparation, aux attentes des questions et exercices, à de possibles éléments de réponses et, le cas échéant, à d'autres pistes qui sembleraient plus pertinentes.

7 – Qu'appelle-t-on « regard critique » ou « recul critique » sur le dossier ?

La manifestation d'un regard critique constitue l'un des critères de réussite de l'épreuve, mais, formulée ainsi, cette attente semble assez vague pour certains candidats, comme nous le constatons au vu de cette session. Précisons qu'**il ne s'agit pas de distribuer au dossier les bons et les mauvais points**, qu'une appréciation hostile - ou pour le moins une certaine suspicion - tout comme une déférence systématique et aveugle ne constituent pas des modalités d'approche acceptables et qu'enfin une évaluation purement affective (« je me réjouis du choix de ce texte ») ne saurait faire office d'analyse didactique. Exercer son regard critique, c'est d'abord s'attacher à **questionner le dossier** : ceci impose de prendre à la fois un peu de **recul** (pour ne pas se laisser enfermer dans la logique propre au dossier, pour en percevoir le fonctionnement global, sa cohérence et ses limites, au-delà de son cheminement linéaire) et de **hauteur de vue** (pour réfléchir en termes d'enjeux et de finalités au-delà des objectifs affichés) ; ceci implique une fois de plus de ne pas se laisser conduire par des stéréotypes comme si l'on avait renoncé à toute **réflexion personnelle**.

Pour aller à l'essentiel, disons qu'un candidat qui exerce son esprit critique parvient à **raisonner sur le fonctionnement du dossier pour s'interroger sur les enjeux et les finalités** des lectures, des savoirs et des méthodes proposés, dans le cadre de l'enseignement secondaire. Or, trop de candidats semblent confondre démarches, objectifs et finalités : il est utile de se demander comment telle notion ou tel savoir se trouvent construits, de déterminer dans quelle mesure le dossier répond aux objectifs des programmes, mais il est tout aussi nécessaire de **comprendre en quoi ces apprentissages participent d'une construction intellectuelle, citoyenne, humaine de l'élève** (exercice du jugement critique, formation d'une pensée autonome etc.) à tel niveau de son parcours scolaire. **Une lecture fine des programmes, qui explicitent à la fois objectifs et finalités, est pour cela indispensable.** L'on pourrait aussi, même si cela semble plus inattendu, inviter les candidats à se pencher sur l'article de Kant *Qu'est-ce que les Lumières* pour nourrir leur réflexion sur cette « majorité intellectuelle » qui reste au fond le but ultime de notre système éducatif.

Exemple - Dossier sur les niveaux de langue

Le dossier invitait à confronter deux leçons sur « les niveaux de langue » proposées par des manuels de quatrième. Outre la paraphrase des documents, il fut reproché au candidat de n'avoir su exercer son regard critique. Son exposé reposait en effet sur une approche à la fois normative et prescriptive de l'usage des niveaux de langue, alors que l'on pouvait attendre un peu plus de recul et de hauteur par rapport au dossier.

- Certains exercices invitaient en effet à classer des expressions selon leurs niveaux de langue : or, il aurait été bon d'expliquer que premièrement les exemples proposés étaient parfois à la limite de la caricature, contribuant à figer le langage dans des stéréotypes, et que deuxièmement ces exemples isolés, pris en dehors toute référence à une situation de communication identifiable, n'avaient peut-être guère de sens.

- D'autres insistaient au contraire sur la situation de communication d'énoncés relevant de niveaux de langue variés à partir d'une consigne du type : « Qui aurait pu prononcer les phrases suivantes et dans quel contexte ? » : il y avait là matière à explorer, en fonction des réponses attendues, les implicites idéologiques d'une telle consigne et à orienter la réflexion vers une approche sociolinguistique.

- De même, à partir d'une photographie, un manuel demandait d'imaginer le dialogue entre les différents personnages, qui pouvaient être rattachés par leurs vêtements et leurs attitudes à tel ou tel milieu social : sans doute attendait-on de l'élève l'emploi de niveaux de langue conformes à la représentation qu'il se fait de l'usage social du langage ; or, ne pouvait-on aussi envisager un traitement décalé du dialogue qui aurait révélé par exemple le potentiel humoristique ou subversif du choix des niveaux de langue ?

- Une autre série d'exercices demandait de réécrire en langage courant des textes fournis en langage familier : n'y avait-il pas là l'occasion de réfléchir à ce que suppose cette conception hiérarchisée du langage (véhiculée par le terme même de « niveau »), de rappeler la puissance créative et même poétique de certaines expressions dites familières (et en ce sens on peut se demander si l'usage d'un niveau de langue familier témoigne, comme semblaient le suggérer certains exercices, d'un manque de maîtrise), d'évoquer ce que peut avoir, selon les cas, de volontairement provocateur et de libérateur le rejet de la norme, ici celle du langage dit « courant ».

- De plus, le dossier semblait parfois conduire à une confusion entre langage oral, argot, dialecte, patois et niveau familier. Ainsi, était-il réellement judicieux de classer dans un tel niveau de langue la parole des paysans de la nouvelle « Aux champs » de Maupassant ?

- Enfin, nulle réflexion n'a été menée sur la valeur littéraire et stylistique des écarts par rapport à la norme : le candidat aurait pu ici convoquer les œuvres de Queneau ou de Céline pour approfondir cette question essentielle.

- Plus largement, c'est donc la notion même de niveau de langue qui pouvait donner lieu à un examen critique si l'on s'attachait quelque peu à ses présupposés et aux finalités de l'enseignement des lettres : s'agit-il d'amener les élèves à se conformer aux règles d'un « bien parler » ? selon quelles normes ? fixées par qui et comment ? S'agit-il de les rendre capables de varier de manière raisonnée leur usage du langage, de comprendre par là même le pouvoir d'un langage conscient de ses choix et de ses effets ?

8 – Attend-on du candidat qu'il effectue des contre-propositions ?

L'épreuve sur dossier reste une épreuve d'analyse didactique et l'on ne saurait attendre d'un candidat au CAPES externe qu'il reconstruise une séquence d'enseignement ou élabore à partir du dossier un projet de situation pédagogique. Cependant, il serait bienvenu qu'un candidat qui montre les limites d'un questionnaire soit en mesure de proposer un autre angle de lecture, qu'il apporte aux erreurs ou maladroites qu'il aurait pu noter les corrections nécessaires (ne serait-ce que pour illustrer de manière concrète son propos). Certains candidats émettent d'ailleurs avec bonheur des hypothèses concernant le choix de tel extrait, de telle œuvre ou même de tel type d'exercice qui viendraient compléter ce que proposent les documents ou qui sembleraient plus judicieusement remplir les objectifs fixés. L'essentiel est que ces propositions ne soient en aucun cas gratuites : conscient de la difficulté de l'entreprise, le candidat ne se substitue pas au manuel pour montrer qu'il aurait fait mieux ! Il importe enfin de ne pas multiplier les suggestions, les prolongements : l'enjeu n'est pas de dire ce qui manque dans le dossier, mais d'analyser ce qui s'y trouve.

C – L'entretien : un moment stratégique

9 - Peut-on parler d'une « règle du jeu » pour l'entretien ou plus largement d'une stratégie particulière qu'il conviendrait d'adopter ?

L'entretien, qui porte à la fois sur les aspects didactiques et scientifiques du dossier, constitue **un moment important de l'épreuve** et non une formalité ennuyeuse comme quelques-uns semblent encore le croire. Le jury tient à souligner d'ailleurs la bonne volonté évidente d'une très large majorité des candidats.

Il n'y a pas de « règle du jeu » de l'entretien ; l'essentiel est de bien **comprendre l'esprit dans lequel il est mené**. Il ne constitue pas une reprise de l'exposé : certes, le jury revient sur certains points, invite à les préciser ou à les rectifier, mais il propose aussi des perspectives d'approfondissement ou ouvre des pistes nouvelles. Le but n'est nullement de mettre, par des questions piégées, le candidat dans l'embarras ; on cherche uniquement à lui permettre de compléter son exposé, donc d'améliorer sa prestation. Par conséquent, toute réaction de méfiance ou d'hostilité est tout à fait déplacée. Il est tout aussi inutile de manifester son agacement, par des soupirs ou un haussement d'épaules, face à un jury qui « peinerait à comprendre » la subtilité du propos : une question a priori naïve ou d'évidence n'a pour fonction que de vérifier un point confusément présenté, ou simplement d'inviter à approfondir un aspect intéressant. De même, sans parler d'une stratégie particulière d'entretien, on peut envisager des attitudes et des lignes de conduite susceptibles de placer le candidat en position de donner le meilleur de lui-même, et dont les mots clés seraient **disponibilité, écoute, ouverture, honnêteté**.

Commençons par la disponibilité. On comprend certes sans peine la fatigue et la tension qui suivent un exposé. Celles-ci peuvent amener un candidat à vouloir interpréter le sens des questions posées en entretien, à tenter d'y lire la valeur que le jury a pu accorder à sa prestation ; il perd alors sang froid, lucidité et concentration, jusqu'à s'enfermer parfois dans des positions absurdes. Par ailleurs, si une certaine vivacité est requise, il convient de prendre

vraiment le temps d'écouter et de réfléchir : l'entretien n'est pas un jeu de questions/réponses destiné à tester la rapidité du candidat, la spontanéité compte moins que l'art de peser et penser ses réponses. On appréciera une réelle capacité à dialoguer (certains candidats s'engluent dans une réponse sans fin qui ne tient pas compte des recadrages proposés) et à accepter un échange oral authentique, qualité indispensable à un futur professeur. Enfin, un entretien réussi requiert une certaine honnêteté intellectuelle ; le candidat ne doit pas hésiter à revenir sur une maladresse, à reconnaître qu'il a pu se tromper, à rectifier son propos : il ne s'agit pas là d'une manœuvre pour s'attirer l'indulgence du jury ni d'un renoncement pur et simple, mais d'une manifestation de compétences fondamentales : savoir effectuer un retour critique sur son propre discours, savoir envisager d'autres points de vue, savoir faire évoluer sa réflexion.

Exemple : compte rendu commenté d'une prestation complète

Apollinaire étant identifié comme un des poètes "fondateurs de la modernité", la nature du dossier (et notamment le texte « à variantes ») amenait à se poser la question suivante : "Comment ces documents se proposent-ils, pour cet écrivain singulier qu'est Apollinaire, de comprendre et de s'approprier sa démarche poétique d'écriture ?"

- **Le plan** suivi par la candidate a été le suivant:

1. Les aspects formels (lus dans le questionnement, les chapeaux de présentation des textes et le commentaire des variantes").

2. Les aspects thématiques et biographiques (convoqués dans un manuel et orientant clairement la lecture)

3. Genèse, écriture, réécriture : activités et de différenciation pédagogique

Commentaire : En dépit d'entrées un peu figées dans les grandes catégories attendues, ce plan a permis un développement à la fois simple et adapté, en accord avec la nature du dossier, centré à la fois sur la lecture du texte et sur le questionnement des démarches didactiques.

- **L'entretien** fut ensuite centré sur trois points :

- Pourquoi (ici) peut-on et doit-on parler d'un poète "fondateur de la modernité" ? (une question d'histoire littéraire à l'articulation de la fin du XIX^e et du début du XX^e siècle)

- Quelles significations ont les variations de découpage du texte proposé ? (une demande de précisions quant à la base textuelle sur laquelle est fondé tout dossier comparatif qui met en tension des choix scolaires à partir d'objets poétiques, parfois "recadrés" pour de bonnes raisons didactiques).

- Pouvez-vous mieux évaluer et plus nettement apprécier la différence de nature des documents qui composent ce dossier ?

Bilan : La candidate, même si elle n'a pas fait un exposé tout à fait brillant, a joué le jeu de l'entretien et abordé les deux parties de l'épreuve avec méthode et disponibilité.

10 – Quelle est la fonction de la question de vie scolaire ?

Cette question vient clore l'entretien. Elle ne pose généralement pas de difficultés majeures, mais la session 2009 montre que certains candidats ne semblent pas du tout s'y être préparés et ne peuvent répondre aux questions les plus élémentaires : Qui est l'IA-IPR ? Qui préside un conseil de classe ? Quelle est la fonction d'un cahier d'appel ?

Son rôle est de mesurer une première connaissance du système éducatif chez des candidats, dont beaucoup sont jeunes et n'ont jamais enseigné, leur intérêt pour un métier dans lequel ils s'appêtent à s'engager et leur capacité à envisager des situations concrètes de la vie professionnelle.

Un exemple : Un professeur est-il tenu de recevoir une famille qui souhaite le rencontrer ?

Après avoir admis que le professeur doit recevoir une famille qui sollicite un rendez-vous, le candidat déclare, « héroïque », que si cette demande est présentée de façon désagréable ou agressive, il convient d'avoir souscrit « un bon contrat d'assurance » (au lieu de songer à demander l'assistance d'un tiers qualifié, professeur principal, CPE, chef d'établissement)

D – Une présentation maîtrisée

11 – Y a-t-il un langage propre à l'épreuve sur dossier ?

Les candidats doivent prendre conscience que durant cette épreuve ils ne délivrent pas seulement un contenu, mais qu'ils doivent le mettre en forme. Cette exigence est importante dans la mesure où elle conditionne en grande partie la première impression. S'il y a sur ce point une qualité fondamentale, c'est bien celle de s'exprimer en une **langue maîtrisée et claire**. Il n'y a pas en ce sens de langage spécifique à l'épreuve sur dossier : aucune terminologie particulière, dont l'absence attirerait les « foudres » du jury, n'est attendue!

Or, certains candidats se croient tenus d'employer à tout prix un lexique qu'ils pensent indispensable au caractère didactique de l'épreuve : « découpage », « parcours inductif ou déductif », « pré-requis et pré-acquis » etc. Le souci de précision est en soi louable et ces notions peuvent être d'une grande utilité, mais elles sont trop souvent **convoquées mécaniquement** ; le candidat ne leur donne pas sens, ni ne les exploite au service d'une approche raisonnée du dossier : ainsi, la nécessité de « ne pas dissocier le fond de la forme » est présentée comme une règle d'or de la lecture analytique, sans que l'on en perçoive le moins du monde les raisons et les enjeux. Il en va de même pour les notions de théorie littéraire. Certains évoquent ainsi « le pacte autobiographique », sans vraiment savoir de quoi il s'agit ou de manière parfaitement abusive : Chateaubriand et Rousseau se voient mis à l'index pour avoir ignoré certaines « clauses » qu'aurait « fixées » Lejeune (on voit là combien sont détournés, dans leur sens et leur portée, les travaux de Lejeune) ; Ovide, lui, est soupçonné d'avoir enfreint le schéma narratif d'Adam (!), d'ailleurs confondu avec le schéma actantiel. On notera enfin cette année, sans qu'on puisse déterminer la cause de ce phénomène, une surabondance injustifiée de la notion de « polyphonie narrative ». Ainsi il est bon de **bannir tout « jargon » critique ou didactique** c'est-à-dire tout terme dont l'usage n'est pas réellement pensé et maîtrisé, et qui ne se trouve employé que pour masquer certaines lacunes ou fragilités de la réflexion.

Par ailleurs, comme chaque année, **certaines incorrections ou maladresses** ont attiré l'attention du jury :

- liaisons incorrectes (« va-t-êtré ») ou absentes (« cadavres exquis ») ;
- emploi du « ouais » du « OK » ;
- exclamations ou réactions « spontanées » (deux candidates ont ainsi murmuré un juron quand une question leur a semblé trop difficile ; une autre commentant un exercice s'exclame : « La grammaire, ce n'est déjà pas très drôle... alors... », un autre enfin avoue « être parti en vrille »)
- défaillance de maîtrise lexicale (confusion « étymologie »/ « épistémologie » par exemple) et syntaxique (« faire montrer »), notamment celle de l'interrogation indirecte (surtout dans l'annonce du plan « nous verrons est-ce que », « nous nous demanderons si ce texte est-il »)

A l'inverse, le jury a tout particulièrement apprécié **des discours toniques**, résonnant parfois d'un juste enthousiasme, et dont **la force de persuasion** semble favoriser l'entrée dans un métier où la volonté de créer une situation de communication authentique est primordiale.

12 – Les qualités de « présentation » (attitude, posture, tenue, relation au jury ...) lors de l'épreuve constituent-elles un élément d'évaluation ?

Si le jury se félicite que la grande majorité des candidats adopte une posture et une tenue – dans tous les sens du mot- adéquates, il peut aussi s'interroger sur **la représentation sociale du statut professoral** que peuvent véhiculer certaines attitudes. Il n'y a nullement là un souhait que les candidats se conforment à une quelconque image stéréotypée de la fonction, mais le désir qu'ils manifestent leur conscience de ce que peut recouvrir le métier d'enseignant.

Ainsi, une posture ennuyée ou avachie est-elle bien difficile à comprendre : elle pose la question de l'intérêt pour la discipline, de l'envie de transmettre, alors même que c'est de son plein gré et, on peut l'espérer, avec conviction que le candidat se présente aux épreuves du CAPES de lettres modernes. De même, une tenue excessivement inadaptée (tongs ou jeans troués) témoigne pour le moins d'une certaine difficulté à envisager ce qu'est un concours de recrutement.

Enfin, si l'on peut concéder que l'émotion, la tension, l'anxiété peuvent générer des attitudes un peu surprenantes (par exemple, boire au goulot de sa bouteille d'eau pendant l'épreuve), on ne peut que rappeler que la maîtrise de soi est une qualité absolument nécessaire au futur professeur. D'ailleurs, beaucoup parviennent à surmonter leur stress ou leurs maladresses avec humour et à établir ainsi une communication agréable, sans chercher la moindre connivence déplacée avec le jury. En effet, il est important d'éviter une trop grande familiarité : on ne saurait questionner le jury (ou lui retourner sa question), ni l'apostropher dans une relation de collègue à collègue : ainsi, durant l'entretien, un jury s'est ainsi entendu répondre « Bonne question »; un autre a été remercié pour la qualité de son interrogation; situation plus inédite, une candidate entre en disant qu'elle aurait bien aimé prendre un petit café !

III – Comment se préparer pour réussir l'épreuve sur dossier ?

A - Durant l'année

Comme le rappelle le rapport de 2006, « ce serait ... une erreur de penser l'épreuve sur dossier comme un corps étranger dans l'ensemble des épreuves écrites et orales du concours. Elle est, au contraire, nourrie et irriguée par les savoirs et les compétences mis en jeu dans les épreuves académiques ; mais elle en utilise d'autres, qui lui sont propres. »

La préparation de l'épreuve sur dossier recouvre donc pour l'essentiel celle des autres épreuves du CAPES. Nous nous limiterons à ce qui en est le plus spécifique.

- Assurer ses connaissances théoriques au regard des programmes

Comme nous l'avons indiqué plus haut, il existe une différence de perspective importante entre les connaissances acquises dans le cadre du cursus universitaire et les savoirs présentés aux élèves du collège et du lycée. Les œuvres et les notions sont abordées selon des problématiques définies par la progression des apprentissages. Cela implique que les candidats s'habituent à retrouver leurs savoirs sous des « habillages » divers en fonction des niveaux de complexité et des objectifs visés : ce qui est appelé ici « moquerie » deviendra là « satire », tel passage illustrera ici le romantisme et là la description. Il est donc essentiel d'assurer sa connaissance des œuvres et notions qui forment la culture fondamentale du collège et du lycée en s'aidant de manuels choisis parmi ceux qui comportent des exposés de connaissance substantiels.

- **Enrichir sa connaissance de la discipline**

La discipline du français est un ensemble complexe qu'on peut d'abord appréhender à travers les programmes d'enseignement qui en définissent les contours à un moment donné. Une lecture linéaire et une appropriation par domaine sont bien sûr nécessaires mais non suffisantes. Il est indispensable d'approfondir les axes de cohésion et de progression des savoirs. Il faut à la fois saisir ce qui relie entre elles les notions et les activités de lecture, d'écriture, de langue, etc. et percevoir comment à l'intérieur de chacun de ces domaines sont ménagés des axes de diversification et de complexification au long de la scolarité.

Enrichir sa connaissance de la discipline, c'est aussi savoir qu'elle évolue pour différentes raisons (voir les rapports 2003 et 2006) et réfléchir aux liens qu'elle entretient avec les autres disciplines. Certains aspects des programmes et certains dispositifs pédagogiques impliquent une approche interdisciplinaire : l'histoire des arts, l'éducation aux TIC et aux médias, les TPE, etc. Cette perspective transversale est également au cœur du socle commun de connaissances et de compétences dont on ne peut que recommander la lecture en intégralité.

- **Améliorer sa connaissance des pratiques et développer sa réflexion sur les modalités de l'apprentissage.**

Même si l'épreuve sur dossier n'est pas une épreuve professionnelle, il est certain qu'on sera mieux en mesure de percevoir les implications des appareils didactiques et le sens des questions du jury si on a une connaissance concrète de l'enseignement. Avoir vu fonctionner une classe, avoir observé un professeur, analysé des productions d'élèves ne peut que favoriser le développement de la réflexion didactique à condition de bien définir ce que l'on peut en attendre et comment on peut en tirer profit. Les pratiques réelles sont déterminées par des données contextuelles (formation et compétences de l'enseignant, constitution de la classe, conditions matérielles) et ne constituent pas des modèles (au sens de formalisations) didactiques. L'observation des manières de faire d'un enseignant, des comportements et productions des élèves nécessite une réflexion et des outils adaptés sinon on risque fort de conforter des préjugés ou de rater l'essentiel. L'analyse d'erreur en orthographe ou en grammaire est particulièrement intéressante si on réfléchit sur les processus qui ont conduit à l'erreur et non si on en reste à des constats. L'observation d'une séance ou l'analyse d'une séquence implique un dialogue réflexif avec l'enseignant qui la conçoit et la met en œuvre. Ce sont les motivations des choix qui sont intéressantes plus encore que les choix eux-mêmes.

La connaissance des pratiques inclut l'évaluation : les IO décrivant les épreuves d'examen, les indications de corrigés et les annales présentent des modalités et des critères de correction, des barèmes de notation. On pourra aussi s'initier à l'évaluation des compétences présentée dans les documents relatifs au socle commun.

- **Améliorer sa connaissance des établissements scolaires et approfondir sa réflexion sur les questions d'éducation**

Pour préparer la question de vie scolaire mais aussi pour avoir une représentation ouverte de la discipline et renforcer sa motivation (qui constitue une dimension non négligeable de la réussite au concours), il est utile d'une part d'acquérir une représentation concrète de l'univers scolaire et d'autre part de prendre un peu de recul par rapport aux représentations courantes des problèmes éducatifs. Pour cela il est hautement conseillé de rencontrer les acteurs eux-mêmes et, parmi eux, ceux qui ont une vision d'ensemble du fonctionnement d'un établissement du second degré : le conseiller principal d'éducation, l'enseignant documentaliste, les membres de l'équipe de direction. On peut aussi consulter les guides à destination des professeurs débutants ou des parents. La lecture (qui peut être partielle) d'articles ou d'essais portant sur les grands problèmes éducatifs permettra de se familiariser avec les problématiques de l'enseignement.

- Développer ses capacités d'analyse

La gestion de la préparation au moment de l'épreuve, étant donnée la multiplicité des opérations à effectuer, des savoirs à mobiliser et la diversité des supports, nécessite un entraînement. Nombre de prestations montrent que les candidats n'ont effectué pendant le temps de préparation que la première étape du travail et qu'ils se sont arrêtés au moment où ils auraient été en mesure de prendre du recul et de dégager une véritable problématique ; c'est ce qui explique la fréquence des plans qui reprennent des pistes d'analyse ou l'intitulé du sujet. Il est donc indispensable pendant l'année de mettre au point des questionnements, de se familiariser avec la diversité des documents, de s'exercer à les parcourir, à passer de la phase de dépouillement à celle de la problématisation. L'examen approfondi d'au moins un exemple de chaque grande catégorie de dossiers (langue, littérature, notions littéraires, pratiques, collège, lycée, comparaison, document de professeur, sujets d'examen en croisant avec les genres et les objets d'étude) constitue à la fois un moyen d'enrichir ses connaissances et de s'exercer à la lecture des dossiers. Cette lecture doit se faire en se référant aux instructions officielles et aux usuels de référence (grammaire, dictionnaire de notions littéraires, dictionnaire de langue, histoire de la littérature)

Bibliographie

Pour une part et comme cela a été dit en introduction, les lectures recommandées pour cette épreuve sont les mêmes que pour les autres épreuves ; nous insisterons sur la pratique régulière d'une grammaire de référence, d'une histoire de la littérature et d'un dictionnaire des notions littéraires. Des membres de jury sont parfois surpris de ne pas obtenir de réponse lorsqu'ils demandent un titre d'ouvrage dans lequel on pourrait trouver telle ou telle information.

Plus spécifiquement, il faut, bien entendu, parcourir de toutes les manières possibles les programmes en vigueur disponibles sur le site www.eduscol.education.fr

On complètera utilement cette lecture par celle des rapports de l'Inspection générale de l'éducation nationale qui ont le mérite de croiser aperçus théoriques, observations de pratiques et préconisations. Parmi ceux qui nous semblent les plus directement utilisables pour des candidats aux CAPES : *L'enseignement du français au collège*, septembre 2002, et *La mise en œuvre du programme de français en classe de seconde*, octobre 2003, sont disponibles sur le site du ministère de l'éducation nationale. Le document consacré aux manuels *Programme de travail 1997/1998 Thème 2 le manuel* disponible sur le site de la documentation française propose un état des lieux des manuels scolaires et propose des critères d'analyse.

Pour le reste nous renvoyons à la **bibliographie présentée dans le rapport 2006 p. 173 à 177**, à laquelle nous proposons d'ajouter les quelques ouvrages suivants qui nous semblent offrir des aperçus très formateurs et se prêtent à des lectures fragmentaires:

- *La littérature française : dynamique et histoire*, Jean-Yves Tadié et Antoine Compagnon, folio essais 2007.
- *Qu'est-ce que le théâtre ?*, Christian Biet et Christophe Triau, (Folio essais 2006).
- *Les écritures dramatiques*, Michel Vinaver, Babel 2000.
- *L'argumentation dans le discours*, Ruth Amossy, Armand Colin, 2006.
- *Parler pour convaincre, Rhétorique et discours*, Denis Bertrand, Gallimard 1999.
- *Qu'est-ce que les Lumières ?* Alphonse Dupront, folio histoire, 1996.
- *L'expérience de lecture*, textes réunis et présentés par Vincent Jouve, Editions l'improviste, 2005
- *La pensée du roman*, Thomas Pavel, éditions Gallimard, 2003 (l'introduction propose un panorama des différentes théories du roman).

- *La Fabrique de la langue, De François Rabelais à Réjean Ducharme*, Lise Gauvin, Points essais 2004.
- *La grammaire pour enseigner*, Claude Vargas, Armand Colin, 1995.

B - Le jour de l'oral

Le jury tient à souligner que certaines prestations semblent trop fragiles du fait d'une organisation peu efficace durant la phase de préparation. Il souhaite donner simplement ici quelques conseils pratiques élémentaires :

- considérer le dossier et ses documents sans se projeter dans la situation de l'élève, mais en adoptant d'emblée un regard analytique et critique ;
- ne pas négliger le libellé du billet d'interrogation qui donne le cadre de la réflexion : niveau de classe, objet d'étude etc. et penser à le recopier (certains candidats demandent au jury la formule exacte inscrite sur le billet qu'ils ont remis au moment de leur entrée dans la salle) ;
- prendre le temps de parcourir plusieurs fois l'ensemble du dossier, y compris les textes, même lorsque l'on croit les connaître, tout en variant son mode de lecture (découverte, analyse, approche plus critique), en annotant si besoin les documents (par exemple des éléments de réponse) ;
- envisager le dossier dans sa globalité avant de rentrer dans l'analyse de ses différents éléments: l'étude de détail conduisant parfois à noyer les lignes de force du dossier, il est nécessaire de commencer par dégager celles-ci pour ne pas les perdre de vue ensuite.
- utiliser les ouvrages de référence mis à disposition
- ne pas rédiger son exposé (ce qui conduira inévitablement à lire sans regarder le jury), écrire seulement au recto (pour éviter de se perdre ensuite en retournant ses pages), noter clairement et précisément ses renvois aux pages et éléments du dossier (certains ne savent plus à quel exercice ni à quelle question correspond telle remarque), numéroter ses feuilles.

Conclusion

Nous souhaiterions ici rappeler le caractère tout à la fois très accessible et éminemment formateur de cette épreuve sur dossier. Un candidat, sérieusement préparé (tant sur le plan des savoirs, des méthodes que sur celui de la prestation orale elle-même), ne doit en aucune façon la redouter : elle lui permet au contraire de mettre en œuvre un ensemble de compétences acquises et développées durant ses études universitaires. S'y préparer durant toute une année est aussi l'occasion de poursuivre intensément son exploration des champs littéraires et culturels, tout en commençant à s'intéresser à une approche plus didactique, indispensable à l'acte même d'enseignement : qu'est-ce en effet qu'enseigner si ce n'est sans cesse réinventer les formes et les modalités de la transmission des savoirs, créer continuellement les possibilités d'un questionnement vivifiant de la langue et de la littérature ?

EPREUVE ORALE D'ALLEMAND

Rapport Présenté par Anne BROCKMEIER

Que faut-il savoir sur l'épreuve d'oral ?

L'épreuve de commentaire de texte en allemand, comme toutes les épreuves d'oral en langue étrangère ou en latin, a une durée de 30 minutes devant le jury.

Le candidat dispose d'une heure de préparation, sans dictionnaire. Elle est affectée du coefficient 2, tout comme la version à l'écrit.

Le candidat doit réaliser un commentaire de texte construit en allemand, selon la méthode qui lui convient : commentaire linéaire ou commentaire composé.

L'épreuve se compose de deux parties : la première consiste dans la présentation d'un exposé d'environ 15 minutes, au maximum 20. Le candidat doit pendant ce temps

- lire un passage de son choix à voix haute
- commenter le texte
- en traduire l'extrait proposé

Le candidat est libre d'organiser ces différentes parties à sa guise, mais le jury apprécie que la méthode retenue fasse sens et que la lecture donnée soit celle d'un passage significatif.

On peut noter que le fait de commencer par la traduction de 6 à 8 lignes du texte donne la possibilité au jury de repérer des contre-sens dans la compréhension du texte, ce qui peut permettre à un candidat réactif de corriger ses erreurs, mais ce qui peut aussi déstabiliser, voire décourager un candidat plus émotif. Il est sûrement plus neutre de commencer par le commentaire et de terminer par la traduction.

La deuxième partie de l'épreuve est celle de l'entretien avec le jury. Elle porte sur la reprise de la traduction et du commentaire. C'est le moment des questions au candidat.

Les sujets proposés sont des textes littéraires d'environ 30 lignes, principalement d'auteurs du

20ème siècle, plus rarement du 19ème et 18ème siècle (ce sont alors des « classiques » qui ne posent pas de difficultés lexicales particulières). Ces textes sont représentatifs de faits littéraires et culturels germaniques au sens large (il peut également s'agir d'auteurs suisses ou autrichiens).

Les sujets indiquent le nom de l'auteur, de l'œuvre, la date de la première parution, afin de permettre éventuellement au candidat de replacer l'œuvre dans son contexte littéraire et historique. Il s'agit dans leur grande majorité de textes en prose : extraits de nouvelles ou de romans mais aussi de pièces de théâtre, ou de poèmes, proposés alors dans leur intégralité. Ils comprennent parfois une introduction (en italiques) apportant quelques indications sur l'œuvre ou sur l'auteur, et, si cela semble nécessaire, des explications lexicales, voire la traduction de certains termes en notes. Le passage à traduire (6 à 8 lignes, selon la difficulté) est indiqué clairement sur le sujet.

Le texte remis au candidat est un support de travail que ce dernier peut évidemment annoter et surligner. A la fin de l'épreuve, ce texte, ainsi que les notes du candidat seront remis au jury et détruits.

Quels sont les critères d'évaluation ?

L'exposé et l'entretien se déroulant en allemand, le candidat doit être capable d'avoir une langue suffisamment fluide pour être compris par les examinateurs. Cependant, ceux-ci savent qu'ils n'ont pas à faire à des spécialistes et ne sanctionnent pas trop durement les fautes dites « de grammaire ». Un allemand impeccable ne saurait suffire à rattraper un commentaire indigent et ne peut seul assurer une note excellente, même si la qualité de la langue est largement prise en compte par le jury qui a pu constater cette année des progrès dans la maîtrise du vocabulaire de l'explication de texte.

Ainsi, de nombreux candidats à l'allemand modeste mais efficace à force de travail, bien qu'éventuellement imparfait, se sont trouvés suffisamment armés pour exprimer une pensée nuancée et donc pour affronter l'exercice tout à fait honorablement. Par contre, un allemand totalement erratique et à la limite du compréhensible sera évidemment sanctionné et gênera de toute façon le candidat dans la compréhension du texte proposé.

Le commentaire de texte doit être organisé. La simple *Nacherzählung* ou paraphrase retraçant les étapes du texte (caractérisée par la profusion de *und, dann*) ne suffisent évidemment pas. D'autre part, constater les occurrences d'un mot, leur fréquence, établir la présence d'un certain champ lexical constitue certes une base de travail, mais ne doit pas se substituer à l'analyse proprement dite du sens du texte. Faut-il par ailleurs rappeler que les remarques portant sur la forme et le style sont indispensables à l'analyse d'un texte littéraire ?

Le jury examine de futurs professeurs de lettres et estime que les grands courants de la littérature de langue allemande doivent être connus des candidats, dans une visée contrastive, leur permettant de faire à bon escient des rapprochements littéraires avec d'autres auteurs français ou allemands. Enfin, on attend que les candidats disposent d'un certain nombre de repères historiques et culturels sur les 19ème et 20ème siècles.

Au vu du temps imparti, il est indispensable que les candidats se soient entraînés à l'épreuve d'oral.

La lecture à haute voix d'un passage du texte n'est pas une simple formalité. Elle permet par sa mise en scène d'explicitier le sens du texte et peut témoigner d'une bonne compréhension du texte dans son ensemble. Elle donne l'occasion de montrer sa maîtrise de l'accent et la prosodie de l'allemand, et notamment celle des longueurs des voyelles. C'est un exercice qui se travaille et dans lequel on peut facilement progresser.

La traduction est un exercice difficile qui ne s'improvise pas, il est donc recommandé de consacrer un moment de la préparation à sa mise en forme. Les traductions au pied levé en effet sont rarement convaincantes. Il faut viser la précision sémantique, mais aussi la correction du français proposé, et, le cas échéant, le respect du style (parlé, précieux, poétique etc..) de la langue de départ.

Lors de la reprise par l'examineur, les questions soulevées, qui procèdent toujours d'une intention bienveillante, permettent de corriger le tir et d'améliorer la prestation. Il ne faut donc pas hésiter à se reprendre.

Rappelons pour conclure que cette épreuve est un oral, que nous jugeons de futurs professeurs de lettres et que la capacité à établir une communication efficace avec le jury compte pour beaucoup. Le regard ne saurait être fixé sur des notes lues d'une voix monocorde : le jury apprécie la capacité à établir par le discours et l'attitude un dialogue, puisque c'est là une compétence indispensable à tout enseignant.

Le jury fait appel à l'éventail tout entier des notes, n'hésitant pas à en attribuer le cas échéant de très bonnes, et constate cette année une fois de plus avec plaisir que ces occasions n'ont pas manqué.

La moyenne de l'épreuve cette année encore a été supérieure à 10. Ce résultat rend hommage aux préparations dispensées dans la discipline et témoigne de l'intelligence des candidats des enjeux de cette épreuve.

EPREUVE ORALE D'ANGLAIS

**Rapport présenté par Laurent OLLIER et Nelly CHOCHILLON
avec la collaboration de Mary CHALOT-KAPLAN**

L'épreuve

Les candidats disposent d'une heure pour préparer, sans dictionnaire, le commentaire oral en anglais d'un texte en langue étrangère. Le commentaire de texte est une épreuve qui a pour but de tester plusieurs aptitudes chez les candidats :

- l'anglais oral, si possible sans lecture de notes rédigées entièrement ;
- la capacité d'analyse d'un texte (ce qui exclut des paraphrases ou des commentaires trop affectifs, psychologisants) ;
- la capacité de construction d'un raisonnement, avec énoncé d'un plan en introduction, développement, argumentation donc, et conclusion.

La lecture à haute voix de quelques lignes de l'extrait ne doit pas être négligée : on y décèle et la qualité de l'anglais oral, et la compréhension du texte, compréhension qui se trouve d'ailleurs illustrée par la traduction dictée au jury. Cette traduction permet également de tester la qualité du français des candidats.

Les questions posées aux candidats à la fin de leur exposé ont pour but de mettre en valeur leurs qualités, ou d'éclaircir tel ou tel point. Le jury peut alors apprécier la force de conviction, la capacité d'adaptation et l'écoute des candidats.

Les attentes du jury

De nombreux candidats affichent un certain malaise lors de leur oral en anglais. Le jury est prêt à comprendre que s'exprimer en anglais ne va pas de soi pour des étudiants de lettres modernes, mais il ne peut excuser pour autant les candidats qui parlent si bas qu'ils en deviennent inaudibles. Le métier de professeur exige une certaine aisance à l'oral, et nous ne pouvons qu'inviter les futurs candidats à faire des efforts pour vaincre leur timidité et montrer aux examinateurs leurs qualités d'orateurs, fût-ce dans une langue anglaise à l'accent incertain. Le jury saura gré aux candidats de s'exprimer clairement et avec une voix qui porte. Cela doit s'accompagner également d'une attitude propice à l'échange. Le contact visuel avec le jury est un élément de communication trop souvent ignoré des candidats qui s'enferment dans leurs notes et débitent leur exposé sur un ton monocorde sans veiller à regarder si le jury les suit ou pas. Là encore, le propos du candidat se doit d'être posé, structuré par des pauses oratoires pertinentes, qui peuvent par exemple mettre en évidence les transitions ou les idées centrales de l'exposé. Ce contact avec le jury, qui maintient l'impression d'échange, souligne les qualités de communication et d'écoute du candidat, est à mettre en œuvre dès le début de l'épreuve. Beaucoup de candidats commencent leur prestation en se lançant dans la lecture sans établir le moindre contact avec le jury. Il faudrait au moins leur jeter un coup d'œil et annoncer « *I shall start by reading the selected passage* ».

Les candidats font, dans leur immense majorité, un plan qu'ils annoncent et qu'ils s'efforcent de suivre. Le jury ne peut que les féliciter de cet effort louable de clarté et de structuration. Les approches proposées ne sont pourtant pas toutes pertinentes, et ne constituent pas toutes un sauf-conduit ou un sésame vers la réussite, loin s'en faut. Un plan ne doit pas étouffer le bon sens du candidat ou être une coquille vide de toute analyse précise du texte. Les examinateurs ont relevé, par exemple, de nombreux placages de notion qui éloignent les candidats de la lettre du texte, et sont le lieu de digressions sur le fantastique ou l'autobiographie. D'autres approches maladroites proposent des analyses où le fond et la forme se trouvent totalement désolidarisés. Le jury assiste alors à une suite de remarques éclatées sans avoir jamais l'impression que les candidats 'entrent' réellement dans le texte proposé. De manière plus générale, nous nous permettons de rappeler aux candidats que leur propos doit s'appuyer sur des analyses précises du texte. Il est alors préférable, bien entendu, de montrer comment forme et fond fonctionnent ensemble et comment le sens se construit. Il n'est pas nécessaire d'être exhaustif pour être pertinent, alors que les examinateurs entendent souvent des relevés exhaustifs de certains procédés, éléments d'un champ lexical ou répétitions, sans que cela ne débouche sur une analyse claire des effets produits par ce qui vient d'être nommé. Les candidats deviennent alors, aux yeux du jury, de froids 'mécaniciens' de la langue, sans recul critique, capables de démonter le texte et d'en montrer les rouages, sans en proposer une vision d'ensemble précise et commentée. Nous invitons donc les candidats à ne pas négliger l'importance des conclusions partielles, qui leur permettent d'avancer de manière construite et rigoureuse, et qui les obligent à construire leur exposé de manière fiable, sans perdre le sens global de ce qui veut être démontré.

Lors des exposés, les candidats ont souvent tendance à ne pas prendre suffisamment en compte la spécificité du document qui leur est soumis. Ainsi un poème ou l'extrait d'une pièce de théâtre sont trop souvent analysés comme s'il s'agissait d'un passage narratif. A cet égard, les confusions que font les candidats entre '*speaker*' et '*narrator*' sont très révélatrices du manque de rigueur méthodologique dans l'analyse des textes. Nous rappelons donc aux candidats que cet aspect de l'analyse est capital, car de lui dépend l'orientation de l'analyse. La dimension théâtrale des extraits de pièces est souvent réduite à la portion congrue, voire omise purement et simplement. Les commentaires de poèmes débouchent sur des analyses prosodiques souvent rapides et superficielles (par exemple, les rimes sont mentionnées, mais pas analysées), alors que l'analyse du « I » donne lieu à des commentaires sur l'autobiographie fournis et répétés. Et, quand il n'y a, comme c'est souvent le cas, pas d'indications précises sur l'identité de ce '*speaker*', les candidats spéculent, imaginent et brodent sur qui il peut être, sans analyser plus avant le poème. Pour éviter ces écueils, nous conseillons vivement aux candidats de commencer par bien lire le texte pour bien le comprendre, passage obligé pour réussir son analyse. Ensuite, la maîtrise de la nature du texte proposé, et éventuellement de son rattachement à un genre particulier, sont des aides qui peuvent s'avérer précieuses. Attention ! cela ne doit pas conduire les candidats à cacher derrière le fantastique ou l'étrange, leur propre incompréhension du texte, taxé alors souvent à tort de '*detective novel*', '*fantastic story*', voire de '*science fiction with characters looking for extraterrestrials*'. Les candidats doivent d'abord veiller à lever la lettre du texte, puis en proposer une analyse cohérente, autour de quelques grands axes. Il n'est pas nécessaire de répéter le texte, de le raconter *in extenso* ou de le paraphraser. Les candidats doivent faire preuve d'esprit de synthèse, de bon sens, et

être capables de démontrer leurs qualités littéraires. Cette année encore, des candidats ont su proposer des analyses fines et précises, en se concentrant sur le texte proposé, sachant éviter tout commentaire oiseux ou inutile, pour montrer en quoi le texte proposé était remarquable.

Bien que n'étant pas 'spécialistes' d'anglais, les futurs candidats ne doivent cependant pas négliger la place de l'accent lors de leur prestation. Le jury tient d'ailleurs à mentionner, et à se féliciter de, la proportion assez importante de candidats qui proposent un modèle d'expression tout à fait satisfaisant pour cette épreuve. Par contre, il y a encore trop d'erreurs sur des locutions ou mots courants, qui ont pourtant dû leur être signalées lors des années précédentes, et qui ne sont toujours pas bien intégrées par eux. Nous rappelons que '*humorous*', '*interested in*', '*explanation*', '*remind someone of something*', '*to succeed in*', '*the first two paragraphs*', '*an extract from*' sont des éléments qui doivent être connus par tous les candidats. Le jury cette année a relevé beaucoup d'erreurs grammaticales sur les relatifs, les prépositions, les adjectifs invariables et les pluriels irréguliers incontournables. La prononciation du [th] et [h] devrait aussi être davantage soignée. Quand elle est en plus associée à des erreurs de diphtongues, cela occasionne des confusions entre '*hand*', '*and*' et '*end*' par exemple, ou encore entre '*eyes*' et '*haze*'. L'écoute régulière de la radio et de la télévision, ainsi que la vérification fréquente de la prononciation dans un dictionnaire bilingue, unilingue ou de phonétique comme le *English Pronouncing Dictionary* de *D.Jones* permettent de limiter les hésitations et erreurs le jour du concours.

Conclusion

En conclusion, le jury ne peut qu'encourager les futurs candidats à lire les rapports des années précédentes. Le jury souhaite aussi insister sur l'entraînement nécessaire à l'épreuve d'explication de texte et exhorter les candidats à lire plus et à lire mieux, afin de pouvoir dégager les spécificités des textes, en identifier donc la nature, dégager le point de vue, le ton, les techniques de narration ou d'argumentation.

EPREUVE ORALE D'ARABE

Rapport présenté par Aziz HILAL

Liste des documents proposés :

- Extrait du roman *Bâbâ Sartre (Papa Sartre)*, Ali BADR (romancier iraquien), édition de Beyrouth, 2001, p. 42-44.
- Extrait du roman *Koukou Soudân Kebâchi*, Salwa Bakr (romancière égyptienne), édition du Caire, 2004, p. 120-123.
- Extrait du roman *Hind. wa-l-`asqar (Hind et les soldats)*, Badriyya Al-Bichr (romancière saoudienne), édition de Beyrouth, 2006, p. 193-195.

Rapport sur l'épreuve

Nous rappelons que le commentaire de texte en langue arabe dure 25 minutes. Après une préparation d'une heure, le commentaire doit se dérouler comme suit :

- Un exposé de 15 minutes en arabe. Cet exposé doit comprendre la lecture à voix haute d'un passage du texte choisi par le candidat (5 à 7 lignes), ainsi que la traduction en français d'un passage que le jury aura dûment indiqué sur le document (4 à 5 lignes selon la difficulté).
- 10 minutes d'entretien avec le jury portant sur le texte. L'entretien se déroule en arabe et est destiné la plupart des temps à l'éclaircissement de quelques points, jugés essentiels par le jury, mais peu ou pas du tout élaborés par le candidat.

En ce qui concerne l'exposé, les quatre candidats qui ont été entendus à l'épreuve orale ont fait de bons exposés et, à part un candidat qui a eu 10/20, ils ont tous obtenu des notes bien supérieures à la moyenne. Ils ont su tous les quatre allier sensibilité littéraire et talent pédagogique, sans oublier la maîtrise de la langue arabe due au fait que trois de ces candidats sont des locuteurs natifs de l'arabe. Trois candidats ont opté, à juste titre, pour le commentaire linéaire, c'est-à-dire le commentaire qui consiste à regrouper les remarques à propos du texte autour d'un axe. Le quatrième candidat a préféré le commentaire composé, toujours difficile à manier et à mener jusqu'au bout sans tomber dans les redites, sans procéder à des découpages abusifs du texte ou sans passer à côté de ses éléments essentiels. Ce candidat a fini par convaincre le jury parce qu'il a bien rendu compte de l'essentiel du texte et a bien su en mobiliser les éléments.

Quant à la traduction, c'est là que certains candidats ont eu quelques difficultés. Il ne faut pas perdre de vue que la traduction est un exercice difficile et exige par conséquent qu'on le prépare bien et que l'on soigne surtout sa mise en forme. Attendre d'être devant le jury pour traduire parce qu'on n'a pas bien géré son temps de préparation ou parce qu'on croit maîtriser les deux langues n'aboutit que très rarement à des traductions convaincantes. Alors prenez le temps ou dosez votre temps pour produire une traduction exacte, qui respecte aussi bien la langue de départ (l'arabe) que la langue d'arrivée (le français). Nous n'attendons pas des candidats qu'ils soient des traducteurs professionnels, mais un minimum de précision est nécessaire, surtout en ce qui concerne le style : on ne traduit pas un style parlé par style

poétique, (un candidat l'a fait en croyant bien rendre l'âme du passage à traduire), ni un style précieux par un style parlé.

Il ne faut pas oublier non plus qu'il s'agisse d'une épreuve orale et qu'une telle épreuve exige que l'on communique efficacement avec le jury. Les candidats qui ont toujours les yeux rivés sur leurs notes laissent par conséquent une fort mauvaise impression. Un candidat ne doit pas **dire un savoir**, mais doit **savoir communiquer un savoir** et être capable d'établir, aussi bien par le verbe que par l'attitude, un dialogue. C'est là que résident les premières compétences au **devenir-enseignant**.

Quant aux entretiens avec le jury, la plupart se sont bien déroulés et le jury a constaté avec un grand plaisir que les candidats de cette année avaient une bonne connaissance de la littérature arabe en général ; mais nous regrettons toujours le fait que cette connaissance ne concerne que les grands noms de la littérature moderne tels que Zaydan, Mahfûz, Gibran... Notre souhait est grand de voir les candidats à cette épreuve profiter des oeuvres particulièrement belles et novatrices que les récentes traductions de l'arabe ont mis à notre disposition. Nous pensons en particulier à Mahmoud Darwich, Mohammed El-Bisatie, Edouard Al-Kharrat, Rachid El-Daïf, Sonallah Ibrahim, Khayri Shalabi, Adonis, Saadallah Wannous... (On ne retiendra ici que ceux qui ont bénéficié d'au moins une traduction en français).

EPREUVE ORALE DE CHINOIS

Rapport présenté par Catherine LEGEAY-GUILLON

Cette année deux candidats étaient admissibles à l'oral de langue chinoise. Les deux candidats ont dû lire et traduire un passage de quelques lignes puis expliquer l'extrait d'une nouvelle de Yu Hua. Le ton de la nouvelle - clairement humoristique - a été l'objet de questions finales.

Le premier candidat a lu avec beaucoup d'hésitations et de caractères chinois non lus mais a pu néanmoins traduire l'essentiel. Il a répondu à quelques questions importantes, prouvant ainsi sa capacité de compréhension. Il est dommage que l'expression ait été si difficile, manifestement par manque de pratique sur ce type d'exercice. Le second candidat a eu une lecture très fluide et quasiment sans faute. Il a su traduire le passage sans erreur et avec aisance. Toutefois un manque d'entraînement l'a empêché d'exprimer tout ce qu'il avait compris de l'extrait. C'est dommage car le niveau d'ensemble était fort bon.

EPREUVE ORALE D'ESPAGNOL

Rapport présenté par Isabelle LILLO

Rappel des modalités

L'épreuve consiste en un commentaire en espagnol d'un texte tiré de la littérature espagnole ou latino-américaine du 20^{ème} ou du 21^{ème} siècle. Le (la) candidat(e) prépare en une heure, sans dictionnaire et sans document. L'épreuve orale elle-même dure 30 minutes en tout. Le candidat procède à la lecture du passage imposé et indiqué au préalable par le jury, puis au commentaire et enfin à une courte traduction, le tout dans les premières 20 minutes. Ensuite, un court entretien en français avec le jury sert à améliorer la traduction. On revient à la fin sur le commentaire lui-même, en utilisant à nouveau la langue espagnole. Avant de ressortir, le candidat remet ses brouillons et son sujet ; tous ces papiers sont déchirés et jetés.

La notation

Les notes se répartissent entre 01 et 20 sur 20. Le jury prend en compte les qualités oratoires ainsi que le respect de la prononciation et de l'intonation propres à la langue espagnole. Le brouillon ne doit pas être lu mais n'est qu'un appui, sauf au moment de la traduction. La voix doit être clairement audible et le ton persuasif.

Le déroulement de l'épreuve

Le passage à lire est imposé. La lecture n'est pas négligée dans le cadre de l'évaluation (le respect du ton, de la ponctuation, la maîtrise des enjambements dans le cas d'un poème). Elle doit rendre compte du degré de compréhension du texte.

L'introduction sert à situer l'auteur dans un contexte littéraire. S'il s'agit de quelqu'un de très connu, une date ou une précision biographique est prise en compte par le jury, à condition que ce soit juste. Ensuite le candidat peut brièvement annoncer les mouvements du texte, mais le « saucissonnage » du texte n'est pas toujours pertinent. Il est très souvent un exercice trop formel et maladroitement présenté.

Le sujet a une chance sur deux de ne pas être de la prose mais de la poésie ou du théâtre.

Le (la)candidat(e) est en principe libre de choisir de faire une explication linéaire, organisée à partir d'un fil conducteur, ou bien un commentaire composé. On attend de lui une démonstration de comment fonctionne le texte en tant qu'objet littéraire et non une reformulation paraphrastique. Le commentaire composé ne doit jamais tomber dans le piège d'une séparation systématique du « fond » et de la « forme ».

Le passage à traduire est indiqué à l'avance sur la photocopie du sujet remis au candidat. Il est très important de prendre le temps de préparer par écrit la traduction. Le candidat doit lire lentement sa traduction de façon à ce que le jury prenne des notes exhaustives sur lesquelles il va s'appuyer pour demander éventuellement une rectification portant sur un ou plusieurs mots. Il arrive alors que des questions de grammaire soient posées pour aider à comprendre une erreur et pour permettre de la corriger.

L'entretien de la seconde partie de l'épreuve peut servir à rectifier des erreurs d'analyse, c'est pourquoi il faut être attentif et disponible aux questions du jury pour se donner une chance

d'annuler une erreur. On peut dire qu'on ne sait pas ou bien montrer qu'on réfléchit, qu'on se pose des questions, ou même exprimer ses doutes. Le jury peut aussi proposer des pistes invitant le candidat à développer un point de vue intéressant.

Recommandations

Rappelons d'abord qu'il reste encore des candidats qui ne voient pas ou encore qui n'utilisent pas judicieusement les notes de lexique ainsi que le paratexte - titre, lieu et date de publication - qui situe l'extrait d'un point de vue historique, géographique ou culturel.

Il convient de faire attention à la gestion du temps, car il arrive qu'un candidat qui a devant lui une montre ou un réveil ne le regarde pas, ce qui obligera le jury à l'interrompre. Certaines fois une explication très détaillée est commencée mais elle est suivie de remarques éparses sur la seconde partie du document, car le candidat n'a pas fini sa préparation, faute de temps.

Très souvent aussi, et cela a des conséquences plus graves, le candidat n'a pas pris le temps d'essayer d'avoir du recul, d'avoir une vue d'ensemble sur le document. Ce qu'on lui demande c'est d'avoir de la méthode. En effet, pour résumer de façon caricaturale, un inventaire de figures de style ne constitue jamais en soi un commentaire.

Enfin, les comparaisons entre l'auteur de l'extrait présenté avec d'autres auteurs de langue espagnole doivent être très prudentes. Le jury est sensible aux rapprochements justifiés entre le fragment expliqué et un texte de la littérature française.

Qualité de l'expression orale

Il va de soi que tout travail visant à atteindre un niveau d'expression correct le jour de l'épreuve, va contribuer en même temps à se préparer à avoir une bonne compréhension du document inconnu.

- la lecture des dates est restée cette année encore un écueil pour certains, il est indispensable de réviser les nombres cardinaux et les nombres ordinaux de la langue espagnole dans une Grammaire.

- il faut maîtriser l'usage de l'apocope, de l'enclise, l'emploi des déterminants, des déictiques, de certaines prépositions comme **por**, **para**, **a**, **en**, des locutions prépositionnelles indispensables comme **antes de**, **después de**, **delante de**, **detrás de**, **frente a** ..., des différentes négations, **nunca**, **ni siquiera**, **no más**, **no sólo**... de la construction des adverbes en **-mente**.

- les conjugaisons doivent faire l'objet d'un travail approfondi. Nous rappelons aux candidats que les difficultés pour les candidats sont facilement identifiables, il s'agit avant tout de la diphtongue et de l'usage de l'auxiliaire **haber**. Il faut se préparer à être en mesure de s'exprimer correctement au passé, au futur et de formuler différentes sortes de suppositions (potentiel, irréel du présent et irréel du passé). Cette année, le jury a eu la mauvaise surprise d'entendre des barbarismes de conjugaison en français, lorsque des candidats ont lu leur traduction qui était au passé simple. Le pire étant que lorsque ces candidats ont été invités à se corriger, certains n'y sont pas parvenus spontanément.

- les fautes d'accord et les fautes de genre sont parfois extrêmement nombreuses. Rappelons par exemple que « **poeta** » est un nom masculin, que « **narrador** » et « **autor** » ont des féminins.

Le jury de l'épreuve d'espagnol attend de la part des candidats un discours précis reflétant des connaissances générales sur la littérature en langue hispanique, par exemple on doit distinguer « **la novela** » de « **el cuento** ». On doit pouvoir reconnaître « **un romance** », distinguer les rimes **asonantadas** des rimes **consonantadas**. Ceci sans parler bien sûr de la maîtrise des bases sémiotiques que l'on exige de tout étudiant en « Lettres modernes ». Le lexique n'en est

pas particulièrement difficile à assimiler : **la estrofa, el metro, la anáfora, la metáfora, la alegoría, la personificación, la construcción abismal...**

Pour conclure

Il est conseillé de s'entraîner dans les conditions de l'épreuve pendant l'année de préparation et de lire des œuvres en langue espagnole pour acquérir du vocabulaire et pour consolider sa culture générale et sa culture littéraire. Le jury ne peut pas laisser passer des approximations ni un discours allusif sur le romantisme (**el romanticismo**), le fantastique (**el género fantástico**) ou le surréalisme (**el surrealismo**). Il faut que le candidat se soit assuré d'avoir des repères dans l'histoire de la littérature contemporaine de langue espagnole ; pour ne citer que quelques exemples, il est préférable d'avoir les idées claires sur le roman picaresque, le mythe de **don Juan, la generación del 27** et **el Realismo mágico**.

N'oublions pas non plus l'intérêt de s'être familiarisé à l'avance avec l'histoire de l'Espagne et celle du continent latino-américain pour éviter de confondre une guerre mondiale avec la guerre civile espagnole, une république et une dictature, régner et gouverner... Une préparation bien organisée doit permettre de ne pas confondre non plus le Tango argentin et le Flamenco andalou.

Pour finir, le jury d'espagnol encourage les candidats à consulter les Rapports des années précédentes.

EPREUVE ORALE DE GREC ANCIEN

Rapport présenté par Fabrice POLI

Sur les trois candidats qui avaient choisi la version grecque à l'écrit (voir *infra*), deux candidates ont été déclarées admissibles et ont choisi de passer aussi à l'oral une épreuve de grec ancien. Ces candidates ont été interrogées sur deux extraits de Lysias, l'un tiré du *Pour l'Invalide* et l'autre du *Contre Ératosthène*. Elles ont obtenu les notes suivantes :

17/20 : admise au CAPES, classée 42^e.

08/20 : admise au CAFEP, classée 36^e.

Les résultats de l'oral sont par ailleurs en assez bonne adéquation avec les notes obtenues par ces candidates à l'écrit, comme le montre le tableau synoptique ci-dessous : une candidate a très nettement amélioré sa performance, tandis que l'autre stagne à un niveau quasi identique. Comme en 2008, où les trois admissibles hellénistes avaient été, à la grande joie du jury, admis, cette année encore les deux candidates ont été déclarées admises. En outre, le jury se félicite du fait que les deux lauréates de la présente session se sont respectivement hissées à la 36^e et 42^e places, alors qu'en 2008, l'helléniste le mieux classé occupait 'seulement' la 85^e place. Le progrès, tout autant que la performance, méritent d'être soulignés.

| <u>Écrit</u> | <u>Oral</u> |
|--------------|-------------|
| 11 | 17 |
| 07 | 08 |

Le jury a reçu deux candidates d'un niveau très inégal, comme le montre l'écart entre les deux notes attribuées. Toutefois, la levée de l'anonymat, au terme de la proclamation de l'admission, montre que le jury s'est fait plutôt bon juge de ces candidates et que les examinateurs, bienveillants mais impartiaux, ne demandent pas mieux que d'attribuer de très bonnes - voire d'excellentes - notes aux étudiants méritants, lorsque l'occasion se présente à eux.

Au terme de ce court rapport, le jury tient à adresser toutes ces félicitations aux heureuses lauréates, remarquablement classées, et espère que la session 2010 du Capes externe et du CAFEP de Lettres Modernes – la dernière peut-être à comporter un oral de langue - confirmera les bons résultats des deux années écoulées.

Bibliographie (très) sélective :

Les deux titres suivants, déjà fournis pour la session 2008, devront permettre aux candidats d'arriver bien préparés aux épreuves orales :

- Pierre COMMELIN, *Mythologie grecque et romaine*, Paris, Garnier, 1960 (Ce livre de poche, écrit dans un français d'une élégance surannée, constitue un aide-mémoire pratique de toutes les grandes légendes de l'antiquité gréco-romaine qu'un professeur de Lettres se doit de connaître, non seulement pour sa propre culture générale, mais aussi pour l'exercice de sa profession. Ordonnées de manière thématique (*L'Olympe, Le monde infernal, légendes argiennes, légendes thébaines, les Atrides, ...*), les légendes se lisent et même se dévorent comme un roman. L'ouvrage n'a pas de prétention d'érudition, à la différence du *Dictionnaire de la Mythologie grecque et romaine* de Pierre Grimal (Paris, PUF, 1951), mais l'essentiel y est. Une telle lecture, cela va sans dire, ne s'adresse pas aux seuls hellénistes, mais aussi aux latinistes et d'une façon générale à tous les candidats au Capes de Lettres Modernes. Enfin, à une époque où les jeunes générations sont avides d'histoires 'sanglantes', le jeune professeur se verra certain avec un tel ouvrage non seulement d'instruire, mais aussi de plaire...).

 - Jacqueline DE ROMILLY, *Précis de littérature grecque*, Paris, PUF, 1980 (Cet ouvrage, désormais classique, permettra aux candidats d'acquérir des clartés sur les grands auteurs et les grands courants littéraires de la Grèce ancienne ; ce manuel constitue une base excellente sur laquelle l'étudiant peut se constituer ses fiches aide-mémoire, utiles là encore non seulement pour le grec ancien, mais aussi pour la littérature française. On le complètera avec l'ouvrage plus récent et non moins excellent d'Alain BILLAULT, *La Littérature grecque*, Paris, Hachette, 2000).
-

EPREUVE ORALE DE GREC MODERNE

Rapport présenté par Martine BREUILLOT

L'épreuve orale de grec moderne comporte une explication de texte précédée d'une introduction, de la lecture de l'extrait et de la traduction d'un court passage fixé par le jury. La conclusion ne doit pas être oubliée. La seule pratique du grec moderne ne suffisant pas, il est nécessaire que les candidats se préparent à cette épreuve tout au long de l'année, afin de consolider leurs connaissances portant sur la langue, la littérature et la culture (par exemple, le *glossiko zitima*, l'identité grecque, les courants littéraires) et de maîtriser le plus possible la technique de l'explication (l'emploi du vocabulaire spécifique, pour ne citer que cela). Les deux candidats de la session 2009 ont eu à expliquer chacun un extrait des *Dokimes* de Georges Séféris. De valeur très inégale (les notes ont été 11 et 17), les prestations témoignent tout à la fois des lacunes et des acquis évoqués plus haut.

EPREUVE ORALE D'HEBREU

Rapport présenté par II-II MALIBERT

Comme l'année dernière, deux candidats ont été admissibles à l'oral d'hébreu. L'extrait, dont la langue était soutenu, comprenait quelques locutions peu courantes dans l'usage quotidien de l'hébreu.

Ces locutions n'ont pas pu être comprises par les candidats. Aussi, une lecture erronée d'un terme dans le texte a induit un des candidats à une mauvaise interprétation de ce texte.

Malgré ces difficultés langagières, l'extrait offrait plusieurs pistes de réflexions et de commentaires sur la personnalité du cinéaste romantique, le personnage principal de l'extrait.

L'un des candidats s'est distingué par sa maîtrise de l'hébreu et par son commentaire fluide et détaillé, l'autre a rencontré plus de difficultés à commenter le texte.

EPREUVE ORALE D' ITALIEN

Rapport présenté par A. ROBIN et V. MERIEUX

Modalités de l'épreuve

Pour l'épreuve orale, il est demandé aux candidats de présenter en langue italienne le commentaire d'un texte littéraire. Le temps de préparation est d'une heure. L'interrogation devant le jury dure 30 minutes au maximum et comprend deux moments distincts : 15 à 20 minutes consacrées au commentaire accompagné de la lecture et traduction d'un court passage; 8 à 10 minutes d'entretien avec le jury.

Temps de préparation

Le candidat, qui ne dispose d'aucun dictionnaire ni document, se voit attribuer un texte littéraire parfois accompagné d'une brève introduction et de quelques notes de vocabulaire, et portant l'indication d'un court passage à traduire. Il s'agit toujours d'un extrait choisi dans la littérature italienne du XXe siècle ou de la seconde moitié du XIXe siècle, pouvant appartenir à des genres variés : roman, nouvelle, pièce de théâtre, ou encore poésie. On recommande tout d'abord plusieurs lectures scrupuleuses du passage afin d'en saisir clairement le propos, mais aussi **la nature** (descriptive, narrative, etc. ...), et **la tonalité** (ironique, pathétique, parodique etc. ...), toutes choses essentielles à la compréhension du texte et de ses enjeux. Le premier quart d'heure de préparation doit être consacré à l'examen de ces questions: après quoi il convient d'être rapide. L'ensemble du texte doit être analysé en une heure, ce qui implique de faire des choix, c'est-à-dire savoir distinguer l'essentiel de l'anecdotique (savoir renoncer à rendre compte, par exemple, de tous les phénomènes stylistiques). Bref, à moins d'avoir affaire à un court texte poétique – ce qui est possible ! – il faut se souvenir que l'analyse mot à mot, exhaustive, est rarement praticable dans le cadre de l'oral de langue. A cet égard et comme pour les autres épreuves, des oraux blancs pendant l'année permettent de se familiariser avec les conditions de préparation, et d'apprendre à s'organiser pendant l'heure impartie.

Déroulement de l'épreuve

L'épreuve consiste à lire les quelques lignes du passage à traduire (5 à 8 lignes), à traduire ce passage et à commenter l'intégralité du texte. Le candidat est libre de choisir l'ordre dans lequel il procédera, mais commencer par l'introduction au commentaire (et notamment par la présentation concise du texte : cf. ci-dessous) peut être une bonne entrée en matière. Au cours des différents temps de l'épreuve le candidat ne doit jamais oublier qu'il se destine à enseigner : sa lecture, sa traduction et son commentaire doivent être très audibles et effectués d'un ton convaincant.

La lecture permet d'apprécier la qualité de la prononciation italienne, elle doit donc être phonétiquement correcte. Mais cela ne suffit pas : l'adoption d'un ton en adéquation avec le genre et le contenu du texte est souhaitable pour montrer qu'on l'a bien compris.

La traduction ne nécessite pas de reprendre les groupes de mots italiens qu'on a déjà lus. En revanche elle doit être faite à un rythme qui permette au jury de la copier intégralement. Les candidats doivent absolument veiller à ce point. Cette année encore le jury a dû très souvent leur demander de ralentir.

L'introduction au commentaire doit comporter une présentation concise du texte, l'annonce du projet d'analyse (qu'a-t-on l'intention de montrer?), de la méthode choisie pour cette analyse (commentaire linéaire ou composé), et enfin du plan adopté (en suivant par exemple les parties structurant le texte dans le cas du commentaire linéaire, ou en proposant des entrées dans le cas du commentaire composé).

Présenter un texte ne signifie pas seulement en résumer le propos et le situer (éventuellement) dans l'histoire de la littérature. Il s'agit aussi de fournir au jury des données de base sur son genre (poésie, roman, théâtre...), sa forme (prose, vers; récit, dialogue, monologue, etc.) et sa nature (texte lyrique, narratif, descriptif, etc.; narration réaliste, fantastique, merveilleuse, etc.). En ce qui concerne l'histoire littéraire, on voudrait mettre en garde les candidats: la démarche consistant à situer les textes dans cette histoire est bienvenue, notamment lorsqu'il s'agit d'auteurs ou d'œuvres extrêmement connus (Manzoni, Verga, Pirandello, Tomasi di Lampedusa, Calvino, Primo Levi...), mais il faut à tout prix éviter de proposer artificiellement une sorte de fiche technique sur l'auteur du texte à étudier. On préférera un candidat qui met de côté ce qu'il sait pour comprendre son texte, à un candidat énonçant des phrases rebattues qui sont parfois même en contradiction avec le texte qu'il a sous les yeux.

L'annonce du projet d'analyse, de la méthode d'analyse choisie et du plan adopté fournit aux auditeurs des repères sur la base desquels ils suivront le développement du candidat. Il va de soi que le respect de ce qu'on a annoncé garantit la cohérence du commentaire et sa bonne réception par le jury. Encore une fois le candidat ne doit pas oublier qu'il vise à devenir enseignant !

Pour réussir un commentaire, il est impératif d'éviter les erreurs suivantes, au premier rang desquelles la paraphrase. Trop de candidats, en effet, se satisfont d'un commentaire narratif ou descriptif qui consiste à relater le contenu du passage dans un italien imparfait, ce qui ne présente aucun intérêt. Un bon commentaire vise à éclairer les enjeux du texte, plus ou moins implicites (thèmes abordés, problèmes soulevés...), son «fonctionnement» (articulations, mouvements dramatiques...), ses procédés (narratifs, rhétoriques, stylistiques...), et les effets obtenus (pathétique, comique...). Un autre défaut, qui parfois vient aggraver le premier, consiste à pratiquer une explication «en circuit fermé » dont la conclusion n'est que la reprise, parfois mot pour mot, de l'introduction. Rappelons que le commentaire doit décrire une progression, amener l'auditeur d'un point à un autre : la conclusion doit compléter, ou bien nuancer, ou alors justifier par des arguments, à la lumière du développement, les pistes proposées dans l'introduction. A l'inverse, certains candidats, prenant appui sur un thème, voire un mot, qui les a frappés à première lecture, échafaudent un discours auto-référentiel qui peut être en soi intéressant, mais qui ne présente avec le texte qu'un rapport lointain ou intermittent. C'est là une grave erreur de méthode : dans un bon commentaire toute affirmation, toute hypothèse doit être appuyée par des exemples tirés du texte lequel, tout au long du développement, ne doit jamais être perdu de vue, faute de quoi l'on s'expose aux pires contresens. Il faut enfin veiller à utiliser une terminologie précise et se méfier des faux-amis: face à un poème des XIXe et XXe siècles on parlera en italien de "poesia" mais surtout pas de

"poema", mot désignant les narrations longues en vers des XV et XVIe s. telles que le *Roland furieux* de l'Arioste ou la *Jérusalem délivrée* du Tasse.

Il est vrai, d'autre part, qu'une très mauvaise connaissance de l'italien induit nécessairement des contresens: ce cas est toutefois assez rare. Beaucoup plus souvent, les erreurs graves d'interprétation résultent d'une méconnaissance de la tonalité du texte : trop de candidats, en effet, se montrent parfaitement insensibles aux marques de l'ironie, de l'humour etc., dont la perception est essentielle à la juste interprétation d'un texte. Il est souhaitable, en outre, de posséder un minimum de culture générale historique et littéraire: quelques repères sur le *Risorgimento* et le fascisme, par exemple, permettent d'éviter bien des contresens et des anachronismes. Mais attention à ne pas faire de contresens en déduisant que l'action d'un roman se déroule à la date de publication.

Répetons enfin que cette confrontation du candidat à un jury est aussi l'occasion de vérifier, outre ses capacités linguistiques, méthodologiques et scientifiques, son aptitude à transmettre d'une manière pédagogique efficace un message à un « public ». Trop de candidats négligent de corriger quelques défauts et postures rendant leur écoute désagréable, voire éprouvante: débit trop rapide ou trop lent, ton monocorde, attitude «autarcique» tête baissée sur ses notes, lecture linéaire de celles-ci (l'épreuve sanctionne une capacité orale à communiquer et non une capacité à la lecture de notes écrites, aussi pertinentes soient-elles). L'émotivité de chacun est inégale face à ce type d'épreuve. Le jury en a parfaitement conscience et sait faire la part des choses: la timidité, l'émotion ou la tension ne sont pas une absence de communication qui est, elle, rédhibitoire pour un futur enseignant. On ne saurait trop conseiller aux candidats de participer préalablement à des simulations d'épreuves afin de corriger ces défaillances éventuelles qui les défavoriseront à l'oral (mais aussi lors de n'importe quel entretien d'embauche).

L'entretien

Il se déroule également en italien. Il a pour objectif non de mettre le candidat en difficulté, mais au contraire de le mettre en valeur, en lui offrant l'occasion de corriger certaines interprétations, de réparer des omissions, d'approfondir tel aspect de son commentaire. On apprécie avant tout la capacité du candidat à établir un dialogue fructueux avec le jury.

Auteurs proposés pour le concours 2009

BARICCO Alessandro
BASSANI Giorgio
BENNI Stefano
BUZZATI Dino
CALVINO Italo
CAPUANA Luigi
CASSOLA Carlo
CHIARA Piero
COLLODI Carlo
DE CARLO Andrea
DE ROBERTO Federico
ECO Umberto
FENOGLIO Beppe

FOIS Marcello
LANDOLFI Tommaso
MANZONI Alessandro
MONTALE Eugenio
MORAVIA Alberto
PAVESE Cesare
PIRANDELLO Luigi
ROMANO Lalla
SABA Umberto
SCIASCIA Leonardo
TABUCCHI Antonio
TOMASI DI LAMPEDUSA Giuseppe
UNGARETTI Giuseppe
VERGA Giovanni
VTTORINI Elio

EPREUVE ORALE DE LATIN

Rapport présenté par Nathalie CROS

Le sujet de l'épreuve orale se compose d'un texte latin d'environ vingt lignes ou vers, assorti des informations essentielles : le nom de l'auteur, le titre de l'œuvre, un titre et, éventuellement, une brève introduction et quelques notes. La longueur des textes peut varier en fonction de la difficulté du passage, mais aussi de sa cohérence ou de son genre : ainsi les textes poétiques peuvent être plus courts, et certains extraits en prose un peu plus longs. Tous sont choisis en fonction de leur intérêt littéraire et culturel, qu'ils soient issus d'œuvres classiques et très célèbres, ou d'écrits plus méconnus, sur une période qui s'étend, dans l'histoire de la littérature latine, de Plaute à Saint Augustin.

Une traduction accompagne ce texte, et comporte un blanc correspondant à la partie à traduire. Comme l'ensemble du passage, celle-ci peut être plus ou moins longue, mais reste comprise entre 60 et 70 mots. Elle est mise en évidence, soit par des crochets, soit par la typographie.

Le candidat prépare, pendant une heure, la traduction du passage indiqué et le commentaire de l'ensemble du texte latin. Il dispose, pendant la préparation, du dictionnaire latin-français Gaffiot.

Le déroulement de l'épreuve est toujours précisé sur le sujet. Les trente minutes qui lui sont consacrées se répartissent de la manière suivante : traduction du passage entre crochets ou en italiques (10 minutes), commentaire de la totalité du texte latin (20 minutes). La traduction est notée sur 8 points, et le commentaire sur 12.

Déroulement de l'épreuve et critères d'évaluation

Le jury est bien conscient du niveau d'exigence technique et scientifique d'une telle épreuve : traduire et commenter un texte, en une heure, demande des connaissances linguistiques et grammaticales bien assimilées, une méthode de commentaire maîtrisée et des acquis culturels solides. Il n'est pas inutile de le rappeler avant de revenir sur les critères d'évaluation.

Le candidat commence par présenter rapidement le texte : il n'est nécessaire de mentionner que les éléments propres à éclairer le passage, on évitera donc les récitations de fiches apprises par cœur, dont la pertinence n'est pas toujours évidente. Ainsi, un long développement sur les *Métamorphoses* d'Apulée n'est pas d'un grand intérêt pour introduire un extrait de *l'Apologie*, qui ne relève ni du même genre littéraire ni des mêmes intentions. Une brève explication du titre de l'ouvrage constituait, dans ce cas, une entrée en matière bien plus pertinente, que pouvaient enrichir et soutenir les indications paratextuelles. Il est préférable de veiller à la pertinence du recours aux références littéraires et culturelles, et non à leur simple accumulation.

La lecture du passage à traduire constitue une formalité à ne pas négliger : une lecture assurée, sans affectation, est un signe d'appropriation personnelle et annonce bien souvent une bonne traduction. C'est également pour le candidat un moment de mise en condition dont il peut tirer profit. La prononciation des noms propres et des titres d'œuvre doit faire l'objet de la même attention : c'est ainsi qu'avec un peu de vigilance pendant l'heure de préparation, on évitera de renoncer à lire « Heautontimorouménos » à la troisième tentative, de faire d' « Enclipe » un héros de Pétrone, ou de prononcer « Laocoon » à l'américaine.

La durée de la traduction et de son éventuelle reprise ne doit pas excéder dix minutes. L'usage est de procéder segment par segment, en ne faisant qu'une seule proposition pour chacun. Mieux vaut ne pas faire traîner en longueur une traduction laborieuse, pour permettre au jury de revenir sur les points qui ont posé problème. C'est en effet lors de la reprise que l'occasion est donnée au candidat de rectifier une faute de temps, de mode ou de construction, ou encore de combler une lacune. Tel est le sens des questions de morphologie et de syntaxe posées lors de la reprise. Ce moment de l'épreuve a montré la grande hétérogénéité du niveau de maîtrise de la langue : des traductions accumulant les non-sens, et témoignant d'une grave méconnaissance de la morphologie, ont côtoyé des prestations d'une grande précision, dont les quelques inexactitudes ont permis au jury, dans l'entretien qui a suivi, d'apprécier la solidité des compétences linguistiques de certains candidats. Enfin, il n'est pas inutile de rappeler les exigences du jury en matière de correction de la langue française : la conjugaison du passé simple, par exemple, ne devrait pas poser de problème à de futurs enseignants de lettres modernes. Plus lourde encore de conséquences, une maîtrise incertaine du vocabulaire français a parfois entraîné des faux-sens et même des contresens, alors que le texte latin ne présentait pas de réelle difficulté.

Lorsque la traduction est trop fautive ou lacunaire, le jury livre au candidat une traduction qu'il peut prendre en notes et lui accorde quelques instants pour intégrer ces éléments nouveaux à son commentaire. Quelques uns, peu nombreux, ont manifestement choisi de « sacrifier » la traduction pour se consacrer exclusivement à la seconde partie de l'épreuve. Rappelons les risques que comporte une telle stratégie : le passage à traduire est souvent indispensable pour l'intelligence du mouvement et des enjeux du texte, même si le jury veille, lors de l'élaboration des sujets, à ce que d'autres clefs de compréhension se trouvent dans la partie traduite. Il reste qu'à abandonner d'emblée un tiers du texte, on court le risque de passer complètement à côté. L'effort de traduction permet en outre une entrée dans le texte latin, qui est l'objet réel du commentaire : il est toujours plus aisé de repérer les effets d'une phrase dont on a bien vu le mouvement et la construction, ou de trouver les connotations d'un mot dont on a vérifié les acceptions dans le dictionnaire, plutôt que de se voir réduit à quelques ancrages dans le texte original.

Les vingt minutes suivantes sont consacrées au commentaire et à sa reprise. Le candidat peut, au choix, présenter ses remarques de manière linéaire ou composée. Dans tous les cas, il est nécessaire de problématiser le commentaire, afin d'éviter l'écueil de la paraphrase. Les éléments paratextuels peuvent guider le candidat, il convient donc de ne pas les négliger. Par exemple, la numérotation des vers d'un texte dramatique peut permettre d'identifier une scène d'exposition, et par conséquent un axe de lecture pertinent. Ou encore, lire le paratexte évite de faire du *Pro Caelio* un texte philosophique ou épistolaire, et donc d'en manquer les enjeux.

Il va de soi qu'il n'est pas question d'exiger, dans le cadre du CAPES de lettres modernes, de connaissances trop spécialisées, mais de futurs enseignants en collège ou en lycée ne sauraient faire l'économie d'un fonds culturel indispensable. Par exemple, le programme de sixième, en français, prévoit l'étude des « textes fondateurs », dont font partie les épopées homériques et virgilienne : on doit donc pouvoir attendre d'un candidat qu'il sache qui est Ulysse, que le fondateur de Rome est Romulus, et qu'Hector n'est pas le héros de l'*Enéide*. On sait en outre que les jeunes élèves de collège sont souvent passionnés par la mythologie, et il serait dommage que leurs connaissances en ce domaine, parfois surprenantes, prennent leur interlocuteur au dépourvu. C'est dans cet esprit, et non pas dans l'attente d'une érudition excessive, que l'on a valorisé certains candidats dont la solide culture de l'antiquité a enrichi le commentaire.

La démarche linéaire évite plus difficilement la paraphrase lorsque la structure du texte n'est pas fermement définie : il est toujours utile d'examiner le mouvement et la progression du texte, en gardant toutefois à l'esprit qu'il s'agit presque toujours d'extraits, dont le découpage obéit aussi à des contraintes telles que le nombre de mots ou les difficultés posées par la traduction. Le début du texte proposé ne constitue donc pas forcément un exorde ou une introduction, de même que sa fin n'est pas

obligatoirement une conclusion ou une péroraison. Mais ces réserves mises à part, le choix du commentaire linéaire a pu donner lieu à d'excellentes lectures, fines et bien maîtrisées.

L'écueil du commentaire composé, compte tenu du peu de temps imparti à sa préparation, est principalement l'artificialité. Combien de plans préfabriqués, plaqués sur le texte, ont donné lieu à des lectures délirantes ou sans intérêt ! Ainsi, s'il est de bonne méthode de caractériser précisément le genre littéraire dans lequel s'inscrit le passage, consacrer toute la première partie du commentaire à démontrer que le texte est une lettre, relevé exhaustif des marques de première et deuxième personne à l'appui, ou qu'Enée est un héros, ne peut pas constituer une démarche convaincante. D'autres commentaires proposent des analyses métapoétiques pour le moins surprenantes, dans un jargon le plus souvent mal maîtrisé, alors même que la situation d'énonciation, par exemple, n'est pas identifiée, et recherchent ainsi le raffinement et la subtilité avant même d'avoir procédé aux repérages les plus évidents. L'affectation jargonnante, poussée au non-sens, a parfois laissé le jury perplexe devant des expressions comme « immixtion littéraire » et « émulation grammaticale ». Mais là encore, certains candidats ont su proposer des commentaires éblouissants, parfaitement maîtrisés, et qui ont obtenu d'excellentes notes, voire la note maximale.

Enfin le texte se prête parfois à une remarque sur sa postérité dans la conclusion. Lorsque la remarque est pertinente, elle est bienvenue, car elle témoigne de la richesse de l'héritage antique et apporte un éclairage intéressant sur la littérature française ou européenne. Il est ainsi fructueux de mettre en relation les poètes élégiaques et ceux de la Pléiade, le conte de Psyché d'Apulée et celui de La Fontaine, mais il est inutile de forcer le texte ou de citer une œuvre qui n'a qu'un lointain rapport avec le passage commenté : encore une fois, c'est à une lecture personnelle, construite et argumentée qu'il faut aboutir, et non à un résultat artificiel.

Rares sont les candidats qui utilisent la totalité du temps consacré au commentaire, sans parler de ceux qui expédient l'exercice en moins de cinq minutes. Il reste donc, la plupart du temps, quelques minutes au jury pour revenir sur quelques points de l'exposé. Précisons d'emblée que l'objectif de cette reprise est avant tout de permettre au candidat de corriger ou d'approfondir sa lecture, jamais de lui tendre pièges et chausse-trappes. Il n'est donc pas de bonne méthode de camper sur ses positions, comme l'ont fait certains, confondant fermeté et obstination, et s'enfermant ainsi dans un contresens généralisé. De même, il est préférable d'attendre que l'interrogateur ait terminé de poser sa question, de prendre quelques secondes pour réfléchir avant d'y répondre : les questions partent en général des remarques du candidat, et progressivement tentent de le conduire vers une interprétation plus pertinente ou une analyse plus précise. Ceux qui l'ont compris sont parfois parvenus à rétablir notablement la situation en leur faveur.

Il semble utile, pour finir, de livrer quelques remarques et conseils relatifs au « savoir-être » à l'égard du jury. Rappelons qu'une politesse discrète est attendue des candidats, sans affectation mais sans familiarité, et que certaines formules de congé sont déplacées, comme par exemple « bon courage », « bonne journée », ou encore « bon appétit »... Savoir se plier avec simplicité aux codes et conventions d'une situation donnée et adopter la conduite appropriée, l'*urbanitas*, en somme, est aussi un signe, parmi d'autres, d'une intelligence des situations utile et appréciable dans la vie sociale et professionnelle.

Conseils pour la préparation de l'épreuve

La préparation de la version écrite est également profitable pour la première partie de l'épreuve orale, consacrée à la traduction. La maîtrise de la morphologie de base est dans tous les cas indispensable. Outre les déclinaisons des noms et des adjectifs, mentionnons la formation et l'emploi des formes non personnelles des verbes, participes, gérondif, adjectif verbal, qui ont souvent posé problème. La traduction des formes verbales a révélé bien des confusions entre les formes du futur de l'indicatif et celles du subjonctif présent par exemple. On le voit, ce ne sont pas des points d'expertise.

La syntaxe de *ut* et *cum*, de l'interrogation indirecte, entre autres, ont également souvent révélé des lacunes qu'une préparation rigoureuse aurait pu combler. L'objectif est de pouvoir traduire avec un dictionnaire un texte de difficulté moyenne. Mais plus encore à l'oral, la traduction doit être rapide, pour ne pas trop empiéter sur l'élaboration du commentaire. L'efficacité nécessaire ne peut s'acquérir qu'à force d'entraînement régulier, et l'on ne peut trop conseiller aux candidats de s'exercer souvent, sur des textes courts et variés, en procédant de façon systématique aux mises au point morphologiques et syntaxiques qui s'imposent. La collection « Classiques en poche » des Belles Lettres, ou des anthologies, fournissent à cet égard une matière abondante.

Sur le plan culturel et littéraire, on attend que les candidats connaissent les principales articulations de l'histoire romaine. Sans entrer dans les détails, une vision d'ensemble des grands événements qui ont marqué cette histoire garantit une contextualisation rapide et efficace des textes proposés : la fondation de Rome, la succession de la royauté, de la République et de l'Empire, les guerres puniques, les guerres civiles, constituent autant de points de repères fondamentaux, contribuant à éclairer une littérature qui s'étend sur plus de sept siècles. Ces connaissances de base permettront de tirer le meilleur parti des précisions apportées sur le texte : titre, et éventuellement introduction et notes. De la même manière, des notions indispensables de civilisation, une certaine familiarité avec l'organisation de la société, les principales instances politiques, permettront d'éviter les commentaires anachroniques ou creux. Le *Guide romain antique* reste en ce domaine un précieux compagnon de route. On attendra davantage de précision dans le domaine littéraire : l'enseignement du français au collège et au lycée nécessite une certaine familiarité avec les textes antiques, dans la postérité desquels se placent nombre d'œuvres classiques et modernes, et qui fournissent les grandes catégories génériques qui permettent de les penser et de les étudier. La fréquentation régulière des œuvres latines, en traduction ou dans leur version originale, reste la meilleure manière de s'entraîner à l'épreuve de langue du CAPES de lettres moderne, et contribue à constituer une culture de l'antiquité que l'on ne souhaite pas exhaustive, mais authentique.

Indications bibliographiques

J. Bayet, *Littérature latine*, Armand Colin, coll. « U ».

G. Hacquard, *Guide romain antique*, Classiques Hachette.

P. M. Martin, *L'Explication de textes latins*, collection Ellipses, 1995.

R. Martin, J. Gaillard, *Les Genres littéraires à Rome*, Nathan.

EPREUVE ORALE DE NEERLANDAIS

Rapport présenté par Thomas BEAUFILS et Patrick DUVAL

L'épreuve consistait en un commentaire, en langue néerlandaise, d'un extrait de « De stille kracht » (*La force des ténèbres*), l'un des grands classiques de la littérature néerlandophone, publié en 1900 par Louis Couperus.

Conformément au règlement du CAPES, les candidats disposent d'une heure pour lire le texte proposé, en préparer un commentaire et en traduire –sans dictionnaire- un très court extrait. Durant les trente minutes d'examen qui leur sont imparties, il leur est demandé de lire un court extrait du document à analyser, de présenter leur traduction (tout au besoin, en en corrigeant, à la demande du jury, certains éléments), puis de passer au commentaire de texte proprement dit.

Tandis que les exercices de lecture et de traduction semblent ne pas devoir poser de problème majeur, la structuration du commentaire demeure, sans aucun doute, l'un des grands points faibles des candidats.

Le jury a été frappé, non seulement par leur difficulté à organiser leurs idées et à présenter de façon convaincante leurs arguments, mais aussi par leur relative méconnaissance des grands courants littéraires européens et de leur contexte historique.

Il a regretté qu'une place très insuffisante soit réservée, dans le commentaire, aux questions de style et de vocabulaire, qui constituaient pourtant l'intérêt principal du texte de Couperus.

Quoi qu'il en soit, le jury rappelle toute l'importance qu'il attache aux réactions et réponses des candidats aux questions qu'il leur soumet à l'issue de leur commentaire de texte. Celles-ci permettent toujours – et ont permis, en l'occurrence – rectificatifs et précisions, dont le poids n'est pas à négliger dans la notation finale.

EPREUVE ORALE D'OCCITAN-LANGUE D'OC

Rapport présenté par Guy LATRY & Claude MAURON

Treize candidates à cette épreuve, auxquelles furent proposés des textes d'auteurs du XIX^e siècle (Théodore Aubanel) et, surtout, de la seconde moitié du XX^e (Jean Boudou, André Degioanni, Roger Lapassade, Bernard Manciet, Max Rouquette, Jean-Pierre Tennevin), en vers, prose poétique ou prose narrative, dont l'ensemble couvrait la diversité graphique et linguistique des parlers d'Oc.

La lecture a donné lieu à des prestations de qualité très variable : ici, on prononce de façon correcte et aisée ; là, on ânonne, en méconnaissant les règles élémentaires régissant les grandes traditions graphiques, voire les fondamentaux de l'accentuation tonique ; et, à plusieurs reprises, l'éliision s'est révélée un phénomène non maîtrisé.

Le test (partiel) de traduction est aussi l'un des points où sont apparus des flottements particulièrement regrettables, qu'il s'agisse des modes, des temps, des personnes pour les verbes, du genre et du nombre des adjectifs et substantifs. S'agissant du vocabulaire, si le jury admet qu'en l'absence de dictionnaire, le sens précis de tel ou tel mot peut demeurer énigmatique, il s'étonne d'avoir entendu, à l'occasion, des propositions défiant la logique et le bon sens : *un peu* est un cheveu, et non « un peu » ; le *clôt* où se baignent des canards est une « mare » plutôt qu' « un clos » ; *moussèu* signifie « morceau » et non pas « monsieur »... De toute façon, l'ignorance de termes comme *tros/troç* (« bout, morceau ») ou *carriero/carriera* (« rue ») n'est pas excusable.

En ce qui concerne le commentaire, on rappellera que la condition nécessaire – mais pas suffisante – réside dans les aptitudes à dégager la ligne directrice du passage, sans commettre d'entrée des contre-sens rédhitoires : telle jeune fille qui trébuche, au cours d'un bal, tombe opportunément dans les bras de son amoureux, non dans ceux de sa maman ! Le caractère ironique, les arrière-plans sociaux ou moraux (dans le cas de passages relevant de la fable ou du bestiaire) ont parfois été mal perçus – ou pas du tout.

Le jury a aussi constaté des lacunes dépassant le cadre de la langue d'oc et qui ne laissent pas de surprendre chez des étudiantes postulant au professorat de lettres (et ayant franchi le premier barrage des épreuves d'admissibilité) : confusion entre possessif et démonstratif, octosyllabe et alexandrin, strophe et paragraphe... De la même façon, vouloir, à toute force, trouver trois parties dans n'importe quel texte, relève d'une naïveté puérile. Idem pour le « discours indirect libre », aperçu même où il n'est absolument pas, ou pour le recours à un lieu commun, « les atrocités de la guerre », parfaitement artificiel lorsqu'il n'y a ni massacres ni bombardements. Heureusement, certaines prestations ont relevé le niveau par des références judicieuses, traduisant une culture assez large (Apollinaire et Max Rouquette à propos des bestiaires ; la chute des amoureux dans *Mirèio* de Mistral) et une juste appréciation, par exemple, de tonalités satiriques ou parodiques.

Reste l'expression personnelle en langue, souvent laborieuse, quelquefois même allègrement mélangée de tournures espagnoles ou italiennes. En regard, la pratique naturelle, fleurant bon la transmission familiale, de certaine candidate a été valorisée, au moment de l'établissement définitif des notes.

Celles-ci, précisément, s'inscrivent dans un éventail largement ouvert, de 5 ou 6 à 14, et même 16, avec une moyenne générale de 9,77 sur 20, ce qui, sauf erreur, témoigne bien, une année encore, de la bonne intégration de l'épreuve – et de la discipline – aux exigences générales, en matière de niveau, du CAPES externe de Lettres Modernes.

EPREUVE ORALE DE POLONAIS

Rapport présenté par Marie FURMAN-BOUVARD

Deux candidats se sont présentés à cette épreuve orale en langue polonaise. Tous deux s'en sont tiré honorablement. L'un d'eux, polonophone, a fait preuve d'une connaissance solide de la littérature et de l'histoire polonaises. Son commentaire aurait cependant gagné en pertinence s'il avait davantage resserré ses analyses autour de l'extrait proposé de *La Petite Apocalypse* de Tadeusz Konwicki. Le second candidat, qui a appris le polonais comme langue étrangère, a tout à fait saisi la problématique du fragment d'un roman de Stasiuk, et l'a présentée avec beaucoup de finesse.

Nous rappelons cependant les principales exigences de l'épreuve en question. Le jury attend du candidat un niveau correct de langue, tant lexical que syntaxique, ce qui assurera la précision et l'aisance de la traduction. Quant au commentaire de texte, il est soumis aux mêmes exigences que dans les autres langues, notamment en français.

Le texte proposé n'est pas un prétexte à montrer ses connaissances de la littérature ou de l'histoire polonaises en général. On attend du candidat qu'il repère le genre représenté, qu'il dégage le plan du texte et l'axe de ses problématiques, sans oublier une analyse argumentée de la poétique du texte. Des considérations plus générales et une mise en perspective peuvent naturellement trouver leur place dans l'introduction et la conclusion du commentaire du texte.

EPREUVE ORALE DE PORTUGAIS

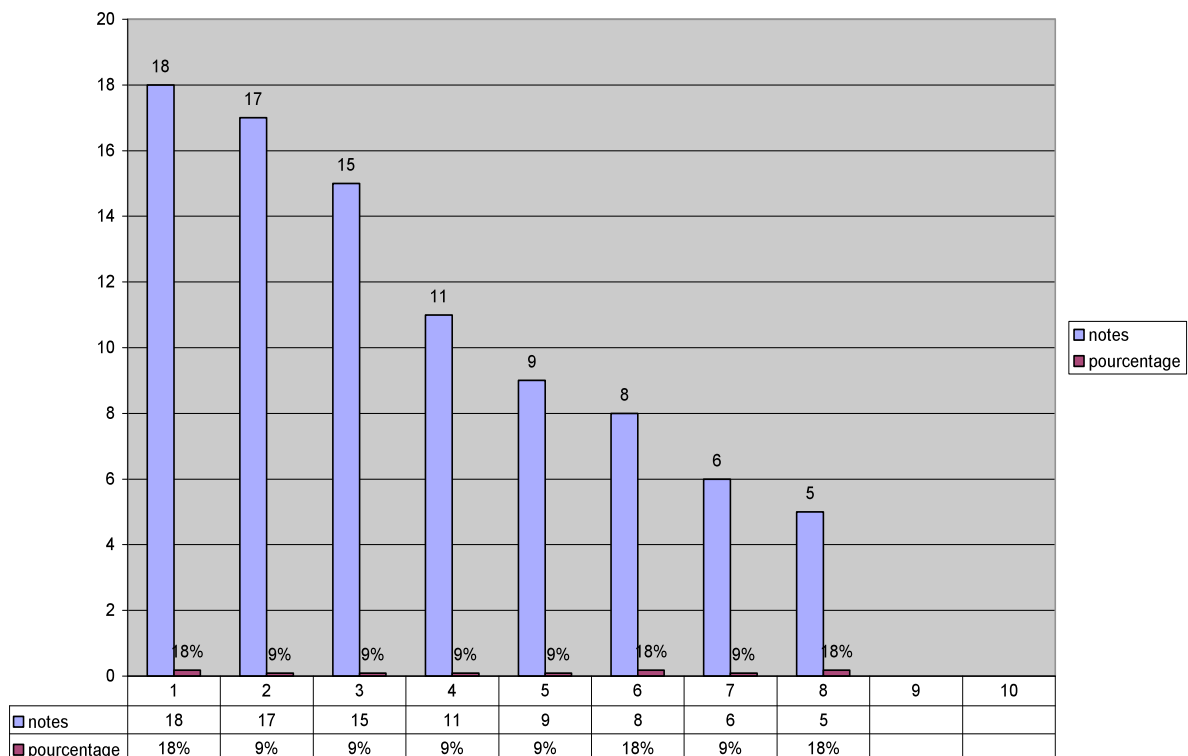
Rapport présenté par Rosa Maria FREJAVILLE

Modalités de l'épreuve

La préparation du commentaire de texte en langue étrangère dure une heure. Le candidat aura à analyser un texte littéraire en prose ou en vers. L'épreuve de trente minutes comporte quatre parties : la lecture, le commentaire du passage qui devra être fait en langue portugaise, la traduction et l'entretien avec les deux membres du jury. Le candidat doit annoncer, dès l'introduction, la méthode choisie : commentaire linéaire ou composé.

Remarques liminaires

Onze candidats admissibles ont présenté l'épreuve orale et ont obtenu les notes suivantes : 05 (Deux candidats), 06, 08 (deux candidats), 09, 11, 15, 17, 18 (deux candidats).



La moyenne générale est de 10,9.

Le fait que certains textes puissent être considérés comme particulièrement difficiles du point de vue de leur contenu et/ou de la langue utilisée a sans doute conduit le jury à se montrer relativement généreux en matière de notation.

Les textes proposés par le jury appartenaient à des aires culturelles et à des époques différentes, mais aussi à des genres différents. Les candidats ont ainsi eu à commenter :

- un texte africain : un extrait de *O outro pé da sereia*, de Mia Couto (Moçambique, XX^e siècle, roman) ;
- trois textes brésiliens : un extrait de *Entrevero*, de Erico Veríssimo (XX^e siècle, roman) et un extrait de *Arquivos Impagáveis*, de Mário de Andrade (XX^e siècle) et un extrait de *laços de Família*, de Clarice Lispector (XX^e siècle, roman) ;
- cinq textes portugais : un extrait de *A Costa dos Murmúrios*, de Lídia Jorge (XX^e siècle, roman), un extrait de *A sala das Perguntas*, de Fernando Campos (XX^e siècle, roman), un extrait de *Inês de Portugal*, de João Aguiar (XX^e siècle, roman), un extrait du conte *Civilização*, de Eça de Queirós (XIX^e siècle, conte tiré du recueil intitulé *Contos*) et le sonnet *Amor é um fogo que arde sem se ver*, de Luís de Camões (XVI^e siècle).

Il va sans dire que tous les textes comportaient le titre de l'œuvre dont ils étaient tirés ainsi que la date de publication. Nous rappelons qu'il ne faut pas confondre l'année de publication de l'édition utilisée avec celle de l'édition princeps. La mention du pays d'origine de l'auteur ne figurait pas dans les divers extraits choisis. Il s'agissait, donc, d'auteurs connus et récents, ou relativement récents. En ce qui concerne la langue, c'est le portugais moderne qu'on retrouve dans tous ces textes, qui, à l'exception du poème de Camões, ne sont pas antérieurs au XIX^e siècle. Cependant, dans certains commentaires plus que la langue, c'est le contenu des textes qui a parfois posé problème. En réalité, la distance dans le temps qui sépare le candidat de l'auteur n'est pas un obstacle en soi car le texte de Camões n'avait pas de quoi dérouter le candidat le plus entraîné tant ce poète est un artiste de la langue portugaise.

Le commentaire de texte

Dans l'ensemble, les candidats maîtrisent la technique du commentaire de texte bien qu'on puisse regretter qu'ils ne pensent pas toujours à présenter clairement l'idée principale du texte dans leur introduction ; les notions narratologiques de base sont connues dans l'ensemble et utilisées de façon généralement pertinente.

Dans l'introduction, certains candidats sont parvenus à situer l'auteur dans une aire culturelle (l'Afrique), dans un courant littéraire (le réalisme et le naturalisme pour ce qui concerne le texte de Eça de Queirós) ou même dans une époque (le XX^e siècle et la guerre coloniale, par exemple). Il arrive aussi que des candidats exposent ce qu'ils savent sur l'œuvre ou la pensée de l'auteur étudié. Ces connaissances sont appréciées du jury qui, toutefois, n'exige pas que les candidats maîtrisent l'histoire littéraire du domaine portugais. Il va de soi aussi que la connaissance de l'histoire et de la société des pays lusophones facilite la compréhension profonde de certains textes (guerre coloniale, dictature, etc.).

Rappelons que l'étude grammaticale et stylistique n'est pertinente que si elle éclaire le sens du texte, étant donné que l'on ne peut pas séparer le fond de la forme. Très peu de candidats l'ont fait, s'enfermant dans une analyse stylistique sans intérêt qui ne peut que lasser le jury. Une explication ne doit pas consister à faire alterner des analyses de contenus et des analyses de langue. L'explication n'a de valeur que par la constante mise en rapport langage/sens ; la description des phénomènes linguistiques devra conduire à une réflexion de type démonstratif sur la littéralité. Le candidat aura à faire preuve de réflexion, de rigueur et de méthode, toutes qualités qu'il lui faut allier à une solide culture générale.

Ainsi, quatre commentaires ont été particulièrement confus, ne se rapprochant ni du commentaire linéaire (la traditionnelle explication de texte pour laquelle les candidats ont généralement opté), ni du commentaire composé. Notons également que le découpage systématique en parties ou en mouvements, qui n'est parfois évident que pour le candidat victime visiblement d'une sorte de déformation professionnelle, n'est pas forcément judicieux, surtout s'il s'agit d'un commentaire composé qui expose les idées clés du texte en les hiérarchisant et sans tenir compte nécessairement de l'ordre dans lequel elles interviennent dans le texte ; le fait que certains candidats reviennent parfois sur leur découpage, ce qui est une perte de temps, montre l'aspect artificiel de cet exercice, qui ne doit pas être un but en soi. Par ailleurs, les candidats ne doivent pas oublier que ces épreuves orales du CAPES impliquent d'abord l'infirmité ou la confirmation de facultés pédagogiques, or ces facultés passent par un solide sens de la communication. Ainsi, l'exposant doit s'exprimer en consultant le moins possible ses notes. Le professeur qui veut éveiller et maintenir l'intérêt de ses élèves devra s'efforcer de les regarder tout en contrôlant son émission vocale, en évitant à la fois la volubilité qui peut compromettre la compréhension et la lenteur qui peut engendrer l'ennui. Le métier d'enseignant requiert une présence, aussi le candidat doit-il toujours avoir à l'esprit qu'il s'adresse à un public à séduire et à convaincre ; surtout il ne doit jamais faire comme certains qui ne parviennent pas à poser le regard sur leur auditoire et qui, même si leur discours est juste, finissent par lasser le jury.

Le jury conseille également aux candidats de prêter grande attention à l'introduction et à la conclusion. L'introduction doit être concise mais dense, elle doit annoncer une ligne, une idée directrice ainsi que des interrogations auxquelles l'explication répondra pas à pas.

La conclusion doit reprendre l'essentiel de ce qui a été dit tant du point de vue du fond que de la forme et dégager la portée générale ainsi que l'intérêt du texte. La conclusion implique toujours de la part du candidat une grande capacité de synthèse. Le candidat doit par ailleurs proposer une possibilité d'ouverture vers d'autres recherches possibles. Il est fort dommage que les candidats, lors de ces épreuves et dans la majorité des cas, terminent le plus souvent leur explication par de vagues généralités autour du texte.

La lecture

Si aucune consigne n'est donnée, la lecture d'un court passage, qui peut ne pas correspondre au passage à traduire, intervient avant ou juste après l'introduction du texte à commenter. Si certains candidats ont fait des lectures souvent médiocres d'autres ont veillé à faire une lecture expressive, notamment, celle du sonnet de Camões.

La langue portugaise : norme européenne ou brésilienne

La phonétique laisse souvent à désirer. A ce propos, le jury n'exigera pas des candidats des connaissances spécifiques. Cependant, les structures phonétiques et phonologiques de base doivent être maîtrisées.

Il est à noter que les candidats peuvent choisir le portugais européen ou le portugais du Brésil mais ils ne peuvent en aucun cas mélanger les deux normes ; un candidat qui utilise la norme européenne ne lira pas un texte brésilien en imitant la prononciation brésilienne. Le jury a relevé de nombreuses fautes de langue, leur énumération serait fort fastidieuse et peu formatrice pour les futurs candidats. Cependant, les candidats ont une bonne expression orale en portugais.

Traduction

Le passage à traduire de cinq lignes environ est imposé et toujours indiqué sur le texte ; il porte généralement sur un aspect important du texte sur lequel on cherche à attirer l'attention du candidat, ou sur un élément linguistique particulier, voire plusieurs, dont la maîtrise est nécessaire à la compréhension globale du texte. Si la langue utilisée est trop difficile à maîtriser, comme ce fut le cas pour quelques textes proposés cette année par le jury, le passage à traduire sera le plus simple possible du point de vue strictement linguistique.

Quand les textes présentent de grosses difficultés linguistiques, le jury teste surtout la capacité du candidat à restituer dans un français correct le sens global du passage, la littérarité ou l'esthétique de la traduction passant alors au second plan par souci d'efficacité. Dans le même ordre d'idées, on n'exigera pas du candidat, à qui on a proposé un poème, une traduction poétique ou en vers car c'est la compréhension du passage qui intéresse avant tout les examinateurs.

Quand l'extrait ne présente pas de difficultés majeures de compréhension et de langue, le candidat doit, naturellement, s'efforcer de traduire au plus près du texte.

L'entretien avec le jury

Trop souvent, le dialogue avec le jury a consisté en un approfondissement de l'analyse, trop courte ou superficielle, proposée par le candidat, lequel était invité à répondre aux questions des examinateurs. Lorsque le commentaire était tout à fait satisfaisant tant du point de vue du contenu que de la durée, les examinateurs se sont bornés à compléter l'analyse et/ou à passer en revue brièvement les points forts et les points faibles de l'explication de texte. L'entretien ne porte jamais sur des éléments biographiques ou d'histoire littéraire ou sur la théorie de la littérature.

Conclusion

Globalement, les candidats ont bien géré leur temps de parole. Les commentaires n'étaient ni trop courts ni trop longs. Le jury invite, cependant, les candidats à veiller davantage à la correction de la langue portugaise.

In fine, sans prétendre donner des recettes qui permettraient de faire une explication de texte parfaite, le jury rappelle encore cette année que quatre points doivent être respectés :

- le candidat doit toujours avoir à l'esprit qu'il établit avec le jury une relation de communication, il est là pour l'intéresser et le convaincre ;
- le candidat doit expliquer le texte en entier sans tomber dans la tentation de la description ou de la paraphrase ;
- le candidat doit posséder une bonne maîtrise de la langue portugaise. En effet, ce qui souvent permet de départager les candidats, c'est la compétence linguistique alliée à une culture générale et à une solide connaissance du monde lusophone et des littératures de langue portugaise ;
- pour expliquer le texte, le candidat doit dominer des outils conceptuels. Il doit ainsi connaître des notions aussi importantes que celles de l'ironie, de burlesque, de grotesque, de parodie, de pastiche, d'allégorie, etc., mais également les concepts élémentaires de narratologie et les figures de rhétorique indispensables à l'étude de la poésie, voire de la prose poétique. Grâce à ces connaissances, le langage critique des candidats pourra cesser d'être pauvre et terne.

Orientations bibliographiques

Afrique

Manuel Ferreira, *Literaturas africanas de expressão portuguesa*, 2^e éd., 2 vol., Lisbonne, ICALP « Biblioteca Breve/Série Literatura ; n^{os} 6 et 7 » », 1986.

Armelle Enders, *Histoire de l'Afrique lusophone*, Paris, Ed. Chandeigne, 1994.

Brésil

Frédéric Mauro, *Histoire du Brésil*, 2^e éd., Paris, P.U.F. « Que sais-je ? ; n° 1533 », 1979.

Luciana Stegagno Picchio, *La littérature brésilienne*, Paris, P.U.F. « Que sais-je ? ; n° 1894 », 1981.

Portugal

Claude-Henri Frèches, *La littérature portugaise*, Paris, P.U.F. « Que sais-je ? ; n° 1404 », 1970.

Jean-François Labourdette, *Histoire du Portugal*, 2^e éd., Paris, P.U.F. « Que sais-je ? ; n° 1394 », 2000.

Méthodologie

B. Gicquel, *L'explication de textes et la dissertation*, Paris, P.U.F. « Que sais-je ? ; n° 1805 ».

Edite Estrela, *Saber Escrever, Saber Falar – Um Guia Completo para Usar correctamente a Língua Portuguesa*, Lisbonne, Dom Quixote, 2003.

Ivo Korytowski, *Português Prático – Um Jeito Original de Tirar Dúvidas de Português, ? [Brésil]*, Campus « Ensino de Línguas Estrangeiras », 2004.

Luís de Lima Barreto, *Aprender a comentar um texto literário – Modelos de análise crítica e comentário escrito*, Lisbonne, Texto Editora, 1991.

Zacarias Nascimento e José Manuel de Castro Pinto, *A dinâmica da escrita – Como escrever com êxito*, Lisbonne, Plátano Editora, 2002.

EPREUVE ORALE DE ROUMAIN

Rapport présenté par Gilles BARDY

Cinq candidats ont été admis à passer les épreuves orales (consistant, durant une vingtaine de minutes, en un commentaire de texte, noté sur 12, et en une lecture et une traduction notées sur 8, le tout complété par une dizaine de minutes de questions et de débats en roumain).

Les textes choisis étaient, cette année, suffisamment emblématiques pour pouvoir *a priori* être interprétés sans difficultés importantes par les candidats de ce niveau de concours. Même si un nombre non négligeable d'archaïsmes ou de régionalismes pouvaient être présents, en revanche, dans tel ou tel des passages. Ont été ainsi proposés des extraits de *Miorița*, et de *Hora Unirii*, ainsi que de la préface d'Alecsandri à ses *Poezii populare ale Românilor* (București, 1866).

La modernité n'était pas non plus négligée, avec deux extraits de *Pădurea Spânzuraților*, du romancier Liviu Rebreanu.

Les notes attribuées lors des épreuves orales se sont situées entre 10 et 16 inclus. De façon globale, les candidats y ont fait preuve d'un bon niveau d'expression, ainsi que de connaissances littéraires et historiques sur le contexte roumain tout à fait honorables.

EPREUVE ORALE DE RUSSE

Rapport présenté par Sylvie MARTIN

Cinq candidats ont concouru au titre de l'épreuve orale de russe. Les sujets tirés ont été les suivants :

- un extrait de *Byloe i dumy* (A.I. Gercen) ;
- un extrait de *Sobac'e serdce* (M.A. Bulgakov) ;
- un extrait de *Vse tečet* (V.S. Grossman) ;
- un extrait de *Dom na naberežnoj* (Ju.V. Trifonov).

On rappellera que les prestations des candidats sont évaluées sur la qualité de la lecture, de la langue, de la traduction et du commentaire. C'est dire que la technique de ce dernier doit être connue et maîtrisée. Un commentaire n'est pas un résumé, encore moins une vague paraphrase. Des connaissances sur l'auteur, son œuvre, sa période, ne peuvent qu'éclairer un commentaire bien construit.

La traduction ne se limite pas à la compréhension approximative d'un texte. Traduire, tout comme commenter, suppose une lecture exigeante et fine.

Seuls deux candidats sur cinq avaient conscience de la difficulté de l'épreuve et de la rigueur intellectuelle qu'elle implique ; cela les a sans nul doute aidés à s'y préparer efficacement.