



Concours du second degré

Rapport de jury

Concours : externe du CAPES et CAFEP

Section : LETTRES MODERNES

Session 2014 exceptionnelle

Rapport de jury présenté par :

Bruno BLANCKEMAN, Président du jury

SOMMAIRE

Présentation du concours, page 3.

Composition du jury, page 10.

Réglementation, page 16.

Sujets d'écrit, page 19.

Rapport de composition française, page 26.

Rapport d'étude grammaticale de textes de langue française, page 61.

Rapport de leçon :

- explication de texte, page 84.
- question de grammaire, page 100.

Epreuve sur dossier :

- le dossier de didactique du français, page 109.
- « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de manière éthique et responsable » page 120.

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 pour certains l'aboutissement de leurs études universitaires, pour d'autres une étape décisive vers la préparation d'un second concours, l'agrégation, pour tous une projection vers leur métier futur. Fondé dans ses modalités actuelles sur quatre épreuves, deux à l'écrit, deux à l'oral, le CAPES exige une solide préparation universitaire et ne saurait être abordé d'une manière improvisée.

Les épreuves écrites de composition française et d'étude grammaticale de textes de langue française ainsi que l'épreuve orale de leçon demandent une culture littéraire approfondie, reposant sur une conscience précise des relations qu'entretiennent langue et littérature. L'épreuve orale sur dossier suppose quant à elle, outre la maîtrise des savoirs disciplinaires fondamentaux, une bonne connaissance des méthodes et des programmes qui sont ceux de l'enseignement du français au lycée et au collège, mais aussi des responsabilités professionnelles qui incombent à de futurs enseignants.

Ces exigences multiples ne doivent pas décourager les futurs candidats, mais au contraire exercer sur eux une vertu stimulante – à l'image du métier tout à la fois complexe et passionnant qu'ils ambitionnent. Les résultats de la session de 2014 dite « exceptionnelle » 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 et toutes leurs compétences, au moment de l'écrit et pendant la période de l'oral. La session 2014 dite « exceptionnelle » fut la dernière à appliquer la réglementation publiée au J.O. du 6 janvier 2010 dans le cadre de la mastérisation. Avec la session 2014 ordinaire, une nouvelle réglementation publiée au JO du 27 avril 2013 fut appliquée, à l'écrit comme à l'oral, qui fait l'objet d'un rapport spécifique, auquel on renvoie donc.

A) Situation du concours externe (CAPES)

Le nombre des candidats inscrits, en 2014, pour la session dite « exceptionnelle », est en hausse par rapport à l'année précédente : 4138 candidats se sont inscrits, contre 2832 en 2013. Si l'on ne peut tirer de conclusions hasardeuses de ce constat, on peut toutefois noter qu'il s'agit là d'un phénomène qui inverse la baisse constante observable lors des sessions antérieures depuis 2006. L'écart entre le nombre des candidats inscrits et le nombre des candidats présents à l'ensemble des épreuves, s'il est demeuré important, s'est lui aussi resserré par rapport aux précédentes sessions : 2334 candidats - plus de 50% des inscrits - ont composé dans l'ensemble des épreuves, et ont pu être classés.

Aux candidats de la session 2014 dite « exceptionnelle » étaient proposés 1160 postes, un nombre en hausse par rapport à la session 2013 (1000 postes). Si l'on examine le ratio entre les postes offerts et les candidats présents, on constate une situation extrêmement favorable aux candidats ayant accompli l'ensemble des épreuves. C'est ce qu'indique le tableau suivant, qui dresse un bilan chiffré de l'évolution du concours depuis 2003, en indiquant le nombre des candidats qui se sont présentés, le nombre des postes offerts, ainsi que les barres d'admission et d'admissibilité.

	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014 exc.
Postes	1153	1364	980	980	750	750	710	800	733	1000	1160
Inscrits	5098	5189	4922	4752	4299	3986	3879	2933	2944	2832	4138
Classés	3827	3878	3425	3329	3168	2902	2523	1491	1676	1460	2334
Admissibles	2300	2531	2158	2147	1679	1681	1597	1011	909	1139	1708
Barre d'admissibilité	6,33	6,25	6,25	6,33	6,92	6,75	6,33	6,00	6,00	7,00	7,00
Barre d'admission	8,21	8,21	8,71	8,75	8,92	8,88	9	7,50	7,25	7,15	7,00

Pour la session exceptionnelle 2014, avec une barre pour l'admissibilité qui a été fixée à 7, il a été possible de déclarer admissibles 1708 candidats.

En plaçant la barre d'admission à 7 il a été possible de déclarer admis 921 candidats : tous les postes proposés n'ont pas été pourvus en raison du phénomène de la bi-admissibilité aux concours 2013 et 2014 session exceptionnelle. Un nombre conséquent de candidats (698) admis à la session 2013 ne se sont pas présentés à la session 2014 exceptionnelle. Les candidats admis obtiennent ensemble des notes moyennes supérieures, voire bien supérieures à 10,5 dans les deux épreuves de l'écrit (11,60) comme dans celles de l'oral (10,71) . Les candidats classés en tête de liste ont été reçus avec des moyennes très élevées (supérieures à 17/20).

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

La tendance globale se rapproche de celle du CAPES externe : 800 candidats se sont inscrits à la session 2014 exceptionnelle ; 477 candidats ont composé dans l'ensemble des épreuves et ont pu être classés.

155 postes étaient offerts aux candidats. Avec une barre pour l'admissibilité fixée à 7, il a été possible de déclarer admissibles 197 candidats. La bi-admissibilité aux concours 2013 et 2014 a suscité une importante déperdition du nombre de candidats réels. 129 candidats étaient présents. Placée à 7, la barre d'admission a permis de les déclarer admis sans pour autant que tous les postes (ou contrats d'enseignement) aient été pourvus.

Comme au CAPES, les meilleurs candidats sont reçus avec des moyennes très élevées.

C) Situation du concours CAPES Troisième voie Lettres (option lettres modernes)

Réservé aux candidats bénéficiant de cinq années d'ancienneté au titre d'un contrat privé dans un emploi de, ou associé à, la fonction publique, ce concours comporte une épreuve à l'écrit (première épreuve) et une épreuve à l'oral (première épreuve).

12 postes étaient offerts aux candidats (Troisième voie, public) ; 5 postes étaient offerts aux candidats (Troisième voie, privé). Avec une barre pour l'admissibilité fixée à 8, il a été possible de déclarer admissibles 24 candidats. Placée à 8, la barre d'admission a permis de les déclarer admis. Les 17 postes offerts au total ont été pourvus.

D) Évaluation des candidats

- À l'issue des épreuves de l'écrit, toutes les copies sont anonymées à l'aide d'un code barre. La session 2012 avait marqué l'entrée dans l'ère de la numérisation des copies pour les différents concours de l'enseignement. Les correcteurs travaillent sur des *fac simile*, les originaux des copies étant archivés après numérisation. Conformément à la règle en vigueur dans les concours nationaux, elles font l'objet d'une double correction. Transmis tels quels d'un correcteur à l'autre, les doubles des copies ne comportent aucune appréciation manuscrite de la part des correcteurs. 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 et les bordereaux d'usage : c'est le rapport qui tient lieu de compte rendu.
- Le jury souhaite avant tout valoriser les aspects positifs des prestations fournies. C'est dans cette intention qu'il utilise aussi largement que possible l'éventail des notes qui se trouve à sa disposition, en particulier dans l'évaluation des épreuves de l'oral, où les notes s'échelonnent de 01/20 à 20/20. Si les qualités de la prestation orale, mesurées aux connaissances qui la fondent et aux compétences dont elle fait acte, sont déterminantes dans l'attribution de la note finale, c'est aussi la perfectibilité des candidats qui est dans bien des cas gratifiée, par delà les maladresses, les lacunes, parfois même les erreurs présentes dans les exposés initiaux. Les entretiens avec le jury, les questions que celui-ci pose aux candidats, jouent en cela un rôle majeur. Lors des entretiens, c'est la réactivité des candidats qui est appréciée par les membres des commissions, leur capacité à répondre aux questions de façon rapide et concise, dans une langue articulée et correcte, en mobilisant les éléments de savoir qui s'imposent et en sachant les adapter à la situation. Ces qualités sont celles dont un futur enseignant devra faire preuve face à ses élèves. On rappellera enfin que les connaissances littéraires mais aussi une ouverture aux arts, au monde de la pensée et aux sciences humaines définissent les éléments nodaux d'une culture personnelle pour qui entend enseigner le français et les Lettres. Cette culture s'origine dans une expérience personnelle privilégiée aux œuvres, qu'elles appartiennent au patrimoine ou à une littérature plus récente qui en transmet et renouvelle les modèles – de Chrétien de Troyes à Jean Echenoz, comme de Marguerite de Navarre à Marie NDiaye.
- À l'écrit comme à l'oral, les notes qui sont attribuées font l'objet de procédures d'harmonisation et d'un suivi des modalités de l'évaluation rigoureux visant à assurer l'équité entre les groupes de correcteurs ou entre les différentes commissions.

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

Les tableaux qui suivent présentent les moyennes des notes qu'ont obtenues les candidats de la session 2014 exceptionnelle 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	4138	2382	1708	9,76	11,26

	Inscrits	Présents	Admissibles	Moyenne des présents	Moyenne des admissibles
Etude grammaticale	4138	2334	1708	9,72	11,21

Écrit du CAFEP

	Inscrits	Présents	Admissibles	Moyenne des présents	Moyenne des admissibles
Composition française	800	493	197	10,22	13,1

	Inscrits	Présents	Admissibles	Moyenne des présents	Moyenne des admissibles
Etude grammaticale	800	477	197	10,15	12,9

Écrit du Concours troisième voie

	Inscrits	Présents	Admissibles	Moyenne des présents	Moyenne des admissibles
Composition française	515	150	23	7,23	14

Oral du CAPES

	Admissibles	Présents	Moyenne des présents	Moyenne des admis
Leçon	1708	1018	10,01	10,64
Epreuve sur dossier	1708	1018	10,23	10,78

Oral du CAFEP

	Admissibles	Présents	Moyenne des présents	Moyenne des admis
Leçon	197	128	11,3	11,3
Epreuve sur dossier	197	128	11,2	11,2

Oral du Concours Troisième voie

	Admissibles	Présents	Moyenne des présents	Moyenne des admis
Epreuve sur dossier	23	22	10,23	10,23

E) 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 soient établies les convocations.
- L'oral se déroule sur deux journées. Au cours de la première journée, les candidats passent l'épreuve de leçon ; le lendemain, ils passent l'épreuve sur dossier. Dans les salles de préparation, ils ont 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.

Remerciements.

L'organisation du concours a bénéficié, en 2013 comme en 2012, du soutien que lui ont apporté les services du rectorat de l'Académie d'Orléans-Tours. Que Madame le Recteur de l'Académie d'Orléans-Tours ainsi que Monsieur le Secrétaire Général et les responsables de l'administration rectorale trouvent ici l'expression de nos remerciements.

Les épreuves orales d'admission se sont déroulées dans d'excellentes conditions humaines et matérielles au lycée Paul-Louis Courier, qui accueillait de nouveau le concours. Que Monsieur le Proviseur, Étienne Gaudrat, et l'équipe administrative du lycée Paul-Louis Courier reçoivent l'expression de notre gratitude et de notre reconnaissance.

Bruno BLANCKEMAN

COMPOSITION DU JURY

Capes externe de lettres modernes
Session 2014 exceptionnelle
Composition du jury

Président :

BLANCKEMAN, Bruno, Professeur des Universités, Académie de Paris

Vice-présidents :

BERTHELIER, Marie, Inspecteur Pédagogique Régional, Académie de Paris

EVEN, Marc, Professeur de chaire supérieure, Académie de Lille

LAUDET, Patrick, Inspecteur Général de l'Education Nationale

THOREL, Mathilde, Maître de Conférences, Académie d'Aix-Marseille

Secrétaire Général :

HEBERT, Sébastien, Inspecteur Pédagogique Régional, Académie de Paris

ABBOU, Roselyne, IA-inspecteur pédagogique régional, Académie de Versailles
ABED, Julien, maître de conférences, Académie de Nancy
ABIVEN, Karen, professeur agrégé, Académie de Créteil
ABRAHAM, Aurélie, professeur agrégé, Académie d'Amiens
ADLER, Aurélie, professeur agrégé, Académie de Créteil
ANCELIN, Andrée, professeur agrégé, Académie de Créteil
ARZOUANOV, Anna, maître de conférences, Académie de Paris
AUBRY, Laurence, maître de conférences, Académie de Montpellier
BARBILLON, Chrystelle, professeur agrégé, Académie d'Orléans-Tours
BARDET Alain, Professeur de chaire supérieure, Académie de Lyon
BARJOLLE, Mathilde, professeur agrégé, Académie de Poitiers
BARRE, Aurélie, professeur agrégé, Académie de Lyon
BASTARD-ROSSET, Philippe, professeur agrégé, Académie de Grenoble
BATY-DELALANDE, Hélène, professeur agrégé, Académie de Versailles
BAUDAT, Thierry , professeur agrégé, Académie de Paris
BAZIN-TACCHELLA, Sylvie, professeur des universités, Académie de Nancy-Metz
BEDRANE, Sabrinelle, maître de conférences, Académie de Paris
BELIN, Olivier, maître de conférences, Académie de Versailles
BELLON, Roger, professeur des universités, Académie de Grenoble
BENZEKRI, Sylvie, professeur agrégé, Académie de Versailles
BERNON, Pauline, maître de conférences, Académie de Nantes
BERTRAND, Olivier, professeur des universités, Académie de Versailles
BESNARDEAU, Wilfrid, professeur agrégé, Académie de Caen
BIU, Hélène, maître de conférences, Académie de Paris
BOMMIER, Marie, Professeur de chaire supérieure, Académie de Lille
BONANSEA, Marion, professeur agrégé, Académie de Lyon
BONGIOVANNI-REVERT, Anne, professeur agrégé, Académie de Nice
BORRAT, Anne, professeur agrégé, Académie de Montpellier
BOSSIS, Richard, IA-inspecteur pédagogique régional, Académie de Lille
BOTELLA, Julien, professeur agrégé, Académie de Toulouse

BOUARD, Bérengère, professeur certifié, Académie de Rennes
BOUCHARDON, Marianne, maître de conférences, Académie de Rennes
BOUCHOUCHA, Christophe, professeur agrégé, Académie de Strasbourg
BOUGET Hélène, maître de conférences, Académie de Rennes
BOUILLOT, Carine, professeur agrégé, Académie de Versailles
BOURNET-GHIANI, Simon, professeur agrégé, Académie de Lyon
BOUTON, Jean-Yves, IA-inspecteur pédagogique régional, Académie de Montpellier
BRINDEJONC, Marie-Christine, professeur agrégé, Académie d'Orléans-Tours
BRISWALTER, Yaël, IA/ inspecteur pédagogique régional, Académie de Grenoble
BRUNEL, Magali, professeur agrégé, Académie de Nice
BRUNN, Alain, professeur agrégé, Académie de Versailles
BURLE ERRECADE, Elodie, maître de conférences, Académie d'Aix-Marseille
BUSDONGO, Monique, professeur agrégé, Académie de Poitiers
CACHEUX, Jean-Jacques, professeur agrégé, Académie de Rouen
CAGLAR, Pascal, professeur de chaire supérieure, Académie d'Amiens
CAMIER, Virginie, professeur agrégé, Académie de Lille
CAPITANI, Sandra, professeur agrégé, Académie de Nice
CARLI, Paul-Claude, professeur agrégé, Académie de Poitiers
CARON, Stéphanie, professeur agrégé, Académie de Versailles
CASSOU-NOGUES, Anne, professeur agrégé, Académie de Créteil
CAUCHI-BIANCHI, Frédérique, IA/ inspecteur pédagogique régional, Académie de Nice
CHAIGNE, Dominique, professeur agrégé, Académie d'Aix-Marseille
CHALVIGNAC, Julie, professeur agrégé, Académie de Versailles
CHATELAIN, François, professeur agrégé, Académie de Paris
CHAUDIER, Stéphane, maître de conférences, Académie de Lyon
CHERVET, Cyril, professeur agrégé, Académie d'Aix-Marseille
CLAVEL, Christophe, professeur agrégé, Académie de Grenoble
COLMARS, Martine, professeur agrégé, Académie de Nice
COUDREUSE, Anne, maître de conférences, Académie de Créteil
CRELIER, Damien, professeur agrégé, Académie de Lille
CROS, Nathalie, professeur agrégé, Académie d'Orléans-Tours
DARBEAU, Bertrand, professeur agrégé, Académie de Caen
DAVID, Sophie, IA/inspecteur pédagogique régional, Académie de Toulouse
DE CARNE, Damien, maître de conférences, Académie de Nancy
DE CAZANOVE, Cécile, professeur agrégé, Académie de Paris
DE GEORGES METRAL, Alice, maître de conférences, Académie de Nice
DE LANGENHAGEN, Aude, professeur agrégé, Académie de Lyon
DE VILLENEUVE, Roselyne, maître de conférences, Académie de Paris
DEFFIEUX, Mireille, professeur agrégé, Académie de Bordeaux
DEGOTT, Bertrand, Besançon maître de conférences, Académie de Besançon
DEGOULET, Miguel, professeur agrégé, Académie de Nantes
DELORT-SARRAN, Véronique, professeur agrégé, Académie de Bordeaux
DEMAULES Mireille, professeur des universités, Académie de Lille
DENES Dominique, maître de conférences, Académie de Nancy-Metz
DOUZOU, Catherine, professeur des universités, Académie d'Orléans-Tours
DUBOSCLARD, Geneviève, professeur agrégé, Académie de Nancy-Metz
DUPERRAY-RICHARD, Adeline, professeur agrégé, Académie d'Aix-Marseille
DUVERGER, Denis, professeur agrégé, Académie de Versailles
ECHIVARD, Emmanuel, professeur agrégé, Académie de Reims
ESCUDÉ, Laurence, professeur agrégé, Académie de Toulouse

FEUGEAS, Françoise, professeur agrégé, Académie d'Orléans-Tours
FORT, Pierre-Louis, maître de conférences, Académie de Versailles
FUG PIERREVILLE, Corinne, professeur des universités, Académie de Lyon
GAILLIARD, Michel, IA/ inspecteur pédagogique régional, Académie de Toulouse
GALLE, Hélène, maître de conférences, Académie de Lille
GARRIC, Henri, maître de conférences, Académie de Lyon
GASPARI, Séverine, professeur agrégé, Académie d'Aix-Marseille
GERMONI, Karine, professeur agrégé, Académie d'Aix-Marseille
GEYSSANT, Aline, Professeur agrégé, Académie de Lille
GIGNOUX, Anne Claire, professeur agrégé, Académie de Lyon
GLIKMAN, Julie, maître de conférences, Académie de Strasbourg
GOMEZ, Françoise, IA/ inspecteur pédagogique régional, Académie de Paris
GONON, Laetitia, professeur agrégé, Académie de Grenoble
GOUVARD, Jean-Michel, professeur des universités, Académie de Bordeaux
GRAMAIN, Michel, IA/inspecteur pédagogique régional, Académie de Nantes
GRANDSIR, Anne, professeur agrégé, Académie de Lille
GRIFFET, Anne, professeur agrégé, Académie de Nancy-Metz
GROS, Gérard, professeur des universités, Académie d'Amiens
GRUEL, Emmanuelle, professeur agrégé, Académie de Versailles
GUILLEMET-BRUNO, Céline, professeur agrégé, Académie de Créteil
GUILLOT, Augustin, IA/ inspecteur pédagogique régional, Académie de Besançon
GUYVARC'H, Morgan, professeur agrégé, Académie de Rennes
HALARY, Marie-Pascale, professeur agrégé, Académie de Lyon
HARANG, Julien, professeur agrégé, Académie de Créteil
HEMARD, Camille, professeur agrégé, Académie de Versailles
HIMY-PIERI, Laure, maître de conférences, Académie de Caen
HUCHET, Marie-Madeleine, professeur agrégé, Académie de Créteil
HUE, Denis, professeur des universités, Académie de Rennes
HUET, Patrick, professeur agrégé, Académie de Lyon
JOUANNY, Sylvie, professeur des universités, Académie de Créteil
JOUBERT-FOUILLADE, Véronique, professeur agrégé, Académie de Grenoble
JOUSSET, Philippe, professeur des universités, Académie d'Aix-Marseille
JUDDE Valérie, professeur agrégé, Académie de Paris
JULY, Joël, professeur agrégé, Académie d'Aix-Marseille
KURTS, Lia, maître de conférences, Académie de Bordeaux
KUYUMCUYAN, Annie, professeur des universités, Académie de Nancy-Metz
LABATUT, Sophie, professeur agrégé, Académie d'Orléans-Tours
LABOURET, Guilhem, professeur agrégé, Académie de Versailles
LACASSAGNE Miren, maître de conférences, Académie de Reims
LAFERRIÈRE, Aude, professeur agrégé, Académie de Paris
LAIZÉ Christelle, professeur agrégé, Académie de Lyon
LAPLACE-CLAVERIE, Hélène, professeur des universités, Académie d'Aix-Marseille
LAUZE Valérie, maître de conférences, Académie d'Aix-Marseille
LE BAUT, Anne, professeur agrégé, Académie de Rennes
LE BRAS, Lélia, IA/ inspecteur pédagogique régional, Académie de Nantes
LE CHANU, Laurent, professeur agrégé, Académie de Rennes
LE LAY, Yann, professeur agrégé, Académie de Besançon
LE NAN, Frédérique, maître de conférences, Académie de Nantes
LEAL, Jocelyne, IA/ inspecteur pédagogique régional, Académie de Rennes
LECOMPTE, Jérôme, professeur agrégé, Académie d'Orléans-Tours

LECOMPTE, Stéphanie, professeur agrégé, Académie d'Orléans-Tours
LEFEUVRE, Florence, professeur des universités, Académie de Paris
LEJAY, Denis, IA/ inspecteur pédagogique régional, Académie de Créteil
LELIÈVRE, Stéphane, maître de conférences, Académie de Paris
LENTIEUL, Hélène, professeur agrégé, Académie de Lille
LEVESQUE, Mathilde, professeur agrégé, Académie de Créteil
LIEBERT, Adeline, professeur agrégé, Académie de Lille
LOEW, Aurélie, professeur agrégé, Académie de Strasbourg
LONGUET, Patrick, maître de conférences, Académie de Grenoble
LOPEZ, Sara, professeur agrégé, Académie de Strasbourg
LOREE, Denis, professeur certifié, Académie de Lille
LUCHEZ Franck, professeur agrégé, Académie de Lille
LYON CAEN, Boris, maître de conférences, Académie de Paris
MAILLARD Frédéric, professeur agrégé, Académie de Lille
MANEN, Pierre, maître de conférences, Académie de Lyon
MANIER, Rémi, professeur agrégé, Académie de Versailles
MARTINET, Jean-Luc, professeur de chaire supérieure, Académie de Lille
MASQUELIER, Laetitia, professeur agrégé, Académie de Lille
MASSONNAUD, Dominique, maître de conférences, Académie de Grenoble
MERGER, Franck, professeur agrégé, Académie d'Aix-Marseille
MICHEL, Laure, maître de conférences, Académie de Paris
MIQUEL Frédéric, IA/ inspecteur pédagogique régional, Académie de Montpellier
MULLIER, Sébastien, professeur agrégé, Académie d'Orléans-Tours
MUSSET, Marie, IA/ inspecteur pédagogique régional, Académie de Nantes
MUSSOU, Amandine, professeur agrégé, Académie de Créteil
NAU, Frédéric, professeur agrégé, Académie de Versailles
NICOLAS, Catherine, maître de conférences, Académie de Montpellier
NICOLE David-Yvon, professeur agrégé, Académie de Rennes
NOLOT, Martine, professeur agrégé, Académie de Reims
ORSINI, Dominique, professeur agrégé, Académie d'Aix-Marseille
ORWAT, Florence, professeur agrégé, Académie de Versailles
OSMANI-POINT, Saadia, professeur agrégé, Académie d'Aix-Marseille
OUVRARD, Fabienne, IA/inspecteur pédagogique régional, Académie de Montpellier
PELLEGRINI, Florence, professeur agrégé, Académie de Montpellier
PESTOURIE, Emmanuel, professeur agrégé, Académie de Nice
PETIT, Gérard, maître de conférences, Académie de Paris
PIAT, Julien, maître de conférences, Académie de Grenoble
PINTO-MATHIEU, Elisabeth, professeur des universités, Académie de Nantes
RABY, Valérie, maître de conférences, Académie de Paris
RAINART Gérard, professeur agrégé, Académie de Nice
RAUCY, Catherine, professeur de chaire supérieure, Académie d'Amiens
RIGAL, Daniel, professeur agrégé, Académie de Toulouse
ROCHEBOUET, Anne, professeur agrégé, Académie de Créteil
ROCHELOIS, Cécile, maître de conférences, Académie de Bordeaux
ROUX, Pascale, maître de conférences, Académie de Grenoble
SALVADOR, Xavier-François, maître de conférences, Académie de Créteil
SEUTIN, Christine, professeur agrégé, Académie de Versailles
SIBILLE, Arnaud, maître de conférences, Académie de Paris
SIVAN, Pierre, professeur agrégé, Académie de Paris
SORON, Antony, maître de conférences, Académie de Paris

STEMMER, Valérie, professeur de chaire supérieure, Académie de Lille
STRICHER, Hélène, professeur agrégé, Académie de Nancy
TABOULOT, Jean-Philippe, IA/inspecteur pédagogique régional, Académie de Créteil
TANNIOU, Florence, maître de conférences, Académie de Créteil
THONNERIEUX, Stéphanie, maître de conférences, Académie de Lyon
TORTERAT, Frédéric, maître de conférences, Académie de Nice
TOUTAIN, Anne-Gaëlle, professeur agrégé, Académie de Versailles
TRAN QUOC Trung, maître de conférences, Académie de Montpellier
TSIMBIDY Myriam, professeur des universités, Académie de Bordeaux
VALLAT, Pascal, professeur de chaire supérieure, Académie de Versailles
VALLESPIR, Mathilde, maître de conférences, Académie de Paris
VANHOUCK, Benjamin, professeur agrégé, Académie d'Aix-Marseille
VAUDREY-LUIGI, Sandrine, professeur agrégé, Académie de Paris
VELIKONIA, Sandrine, professeur agrégé, Académie de Strasbourg
VERMETTEN, Audrey, professeur agrégé, Académie de Paris
VIGUES-BOIGONTIER, Anne-Marie, professeur agrégé, Académie de Cayenne
VOISIN, Patrick, professeur de chaire supérieure, Académie de Bordeaux
WASIOŁKA Joëlle, professeur agrégé, Académie de Lille
WAWRZYŃIAK, Régis, professeur agrégé, Académie de Lille
WINKLER Alexandre, IA-inspecteur pédagogique régional, Académie de Grenoble
WULF, Judith, maître de conférences, Académie de Rennes
ZANEBONI, Ghislaine, professeur agrégé, Académie de Nice
ZEMMOUR, David, professeur agrégé, Académie de Versailles
ZILL, Philippe, professeur agrégé, Académie de Paris
ZYGEL-BASSO, Aurélie, professeur agrégé, Académie d'Orléans-Tours

REGLEMENTATION

J.O. du 6 janvier 2010

A - EPREUVES D'ADMISSIBILITE

1) Composition française (durée : six heures ; coefficient : 3).

La composition française porte sur un sujet en relation avec les programmes de français de collège et de lycée, invitant le candidat à mobiliser sa culture littéraire et artistique. Cette culture littéraire se fonde sur des lectures nombreuses et variées et est nourrie de solides connaissances liées aux genres, à l'histoire littéraire, à l'histoire des idées et des formes, mais aussi aux questions d'esthétique et de poétique, de création, de réception et d'interprétation des œuvres.

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

2) Etude grammaticale de textes de langue française (durée : cinq heures ; coefficient : 3)

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

a Histoire de la langue (7 points) : son objectif est de contrôler la compétence des candidats dans les domaines principaux de l'analyse linguistique diachronique. Les questions posées à partir du texte d'ancien ou de moyen français invitent prioritairement les candidats à :

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

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

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

B - EPREUVES D'ADMISSION

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

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

L'épreuve porte sur un texte de langue française. Elle consiste en une explication de texte assortie d'une question de grammaire référée aux programmes des classes de collège ou de lycée.

La méthode d'explication est laissée au choix du candidat. La présentation de la

question de grammaire prend la forme d'un développement organisé en relation avec les programmes. La leçon est suivie d'un entretien avec le jury au cours duquel le candidat est invité à justifier ses analyses et ses choix.

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

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

L'épreuve permet au candidat de montrer :

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

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

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

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

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

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

SUJETS

SESSION 2014

**CAPES
CONCOURS EXTERNE
TROISIÈME CONCOURS
ET CAFEP CORRESPONDANTS**

**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 (y compris la calculatrice) 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 : 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.

« Je ne puis croire au nécessaire triomphe du Roman. Sa formule est grossière par excellence et sa transsubstantiation médiocre. Il réclame de se développer. Il a besoin du temps. Il lui faut aligner toute une série de causes et d'effets, et il n'est même pas réversible. Comme un long fil d'acier, il doit surtout faire preuve d'une ductilité grande (300 pages) et, pour ne pas se rompre, d'une considérable ténacité. »

Victor SEGALEN, *Sur une forme nouvelle du roman ou un nouveau contenu de l'essai*, 1910.

SESSION 2014

**CAPES
CONCOURS EXTERNE
ET CAFEP**

Section : LETTRES MODERNES

ÉTUDE GRAMMATICALE DE TEXTES DE LANGUE FRANÇAISE

Durée : 5 heures

L'usage de tout ouvrage de référence, de tout dictionnaire et de tout matériel électronique (y compris la calculatrice) 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 : 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 I

- Et quant la nape fu ostee,
de sa main qu'il ot grant et lee
fiert si sa feme en la face
4 que des doiz i parut la trace,
puis l'a prise par les chevoux.
Li vilains, qui mout estoit fox,
l'a batue tot autresi
8 con s'el l'eüst bien deservi ;
puis si s'en va les chans arer,
et cele remest a plorer.
« Lasse, fet ele, que feré
12 et comment me consellerai ?
Lasse, fet el, maleüree,
lasse, por quoi fui onques nee ?
Diex, con sui ore malbaillie !
16 Diex, con m'a mes peres traïe,
qui m'a donee a cest vilein !
Cuidoie ge morir de feïn ?
Certes, j'oi bien el cuer la rage,
- 20 quant j'ostriai le mariage.
Diex, por quoi fu ma mere morte ? »
Einsi cele se desconforte,
si a ploré au lonc du jour,
24 que le vilein vint de labour :
au pié sa fame se chaoit,
por Dex merci si li crioit :
« Dame, fet il, por Deu, merci !
28 Tot ce m'a fet fere Anemi.
De ce que batue vos ai
et de quantque mesfet vos ai
j'en sui dolenz et repentans. »
32 Tant li dist le vilein puans
que la dame lors li pardone
et a mengier tantost li done
de quantqu'ele a apareillé.
36 Quant il orent assez mengié,
couchier alerent tot en pes.

Do Mire de Brai, Fabliaux du Moyen Âge, t. 1, éd. Ph. Ménard, Genève, Droz, 1979, vers 73-109

Questions A - Histoire de la langue (7 points)

1. Traduction et lexique (2 points)

Traduire les vers 22 à 31. Justifiez la traduction de *merci* aux vers 26 et 27, en vous appuyant sur une étude lexicologique précise.

2. Phonétique et graphie (2 points)

Expliquez l'origine des différentes graphies *e* et leur évolution dans les mots *nee* (v. 14), du latin *nata* ; *mere* (v. 21), du latin *mater* et *pes* (v. 37), du latin *pacem*.

3. Morpho-syntaxe (3 points)

- Donnez les paradigmes complets correspondant aux formes *cele* (v. 10 et 22) et *cest* (v. 17). Retracer l'évolution du système des démonstratifs jusqu'en français moderne.
- Commentez l'emploi des formes du texte.

TEXTE II

Sous le pont, l'eau était devenue toute lourde. J'avais plus du tout envie d'avancer. Aux boulevards, j'ai bu un café crème et j'ai ouvert ce bouquin qu'elle m'avait vendu. En l'ouvrant, je suis juste tombé sur une page d'une lettre qu'il écrivait à sa femme le Montaigne, justement pour l'occasion d'un fils à eux qui venait de mourir. Ça m'intéressait
5 immédiatement ce passage, probablement à cause des rapports que je faisais tout de suite avec Bébert. *Ah ! qu'il lui disait le Montaigne, à peu près comme ça à son épouse. T'en fais pas va, ma chère femme ! Il faut bien te consoler !... Ça s'arrangera !... Tout s'arrange dans la vie... Et puis d'ailleurs, qu'il lui disait encore, j'ai justement retrouvé hier dans des vieux papiers d'un ami à moi une certaine lettre que Plutarque envoyait lui aussi à sa femme dans des*
10 *circonstances tout à fait pareilles aux nôtres... Et que je l'ai trouvée si joliment bien tapée sa lettre ma chère femme, que je te l'envoie sa lettre !... C'est une belle lettre ! D'ailleurs je ne veux pas t'en priver plus longtemps, tu m'en diras des nouvelles pour ce qui est de guérir ton chagrin !... Ma chère épouse ! Je te l'envoie la belle lettre ! Elle est un peu là comme lettre celle de Plutarque !... On peut le dire ! Elle a pas fini de t'intéresser !... Ah ! non ! Prenez-en*
15 *connaissance ma chère femme ! Lisez-la bien ! Montrez-la aux amis. Et relisez-la encore ! Je suis bien tranquille à présent ! Je suis certain qu'elle va vous remettre d'aplomb !... Vostre bon mari. Michel.* Voilà que je me dis moi, ce qu'on peut appeler du beau travail. Sa femme devait être fière d'avoir un bon mari qui s'en fasse pas comme son Michel. Enfin, c'était leur affaire à ces gens. On se trompe peut-être toujours quand il s'agit de juger le cœur des autres.
20 Peut-être qu'ils avaient vraiment du chagrin ? Du chagrin de l'époque ?

Mais pour ce qui concernait Bébert, ça me faisait une sacrée journée. Je n'avais pas de veine avec lui Bébert, mort ou vif. Il me semblait qu'il n'y avait rien pour lui sur terre, même dans Montaigne. C'est peut-être pour tout le monde la même chose d'ailleurs, dès qu'on insiste un peu, c'est le vide. Y avait pas à dire, j'étais parti de Nancy depuis le matin, fallait y
25 retourner, et j'avais rien rapporté. J'avais rien absolument à lui offrir, ni à la tante non plus.

Céline, *Voyage au bout de la nuit*, 1932

Questions B : Étude synchronique du texte de français moderne ou contemporain (7 points)

1. Orthographe et morphologie (2 points)

Étudiez, du point de vue de la correspondance phonie / graphie, les mots *femme* (l. 3) et *longtemps* (l. 12).

2. Lexicologie (2 points)

Étudiez *connaissance* (l. 15) et *sacrée* (l. 21).

3. Morphosyntaxe (3 points)

Étudiez les déterminants de « Sa femme » (l. 17) à « c'est le vide » (l. 24).

Question C : Étude stylistique du texte de français moderne ou contemporain (6 points)

Vous ferez une étude stylistique du texte en insistant sur les formes et enjeux de la parodie.

RAPPORTS

ÉPREUVE DE COMPOSITION FRANÇAISE

Rapport établi par Sophie Labatut

Cette année, pour la deuxième fois de suite, le sujet de l'épreuve de composition française portait sur le roman : la preuve est faite qu'un même domaine d'étude peut « tomber » deux fois de suite au concours. La surprise des candidats pouvait s'atténuer, devant le choix du genre romanesque, réputé le plus fréquenté, et compte tenu du caractère extraordinaire de cette session supplémentaire. Pourtant, il ne s'agissait pas d'interroger sur les mêmes questions, puisque le sujet précédent, extrait de Louis-René des Forêts, portait sur le roman comme fiction, tandis que celui de Victor Segalen, proposé pour la deuxième session, interrogeait le roman comme récit.

Cet auteur écrivait en 1910, dans un essai à caractère personnel mais dont le titre (*Sur une forme nouvelle du roman ou un nouveau contenu de l'essai*) révèle la radicalité du questionnement qui le nourrit : « Je ne puis croire au nécessaire triomphe du Roman. Sa formule est grossière par excellence et sa transsubstantiation médiocre. Il réclame de se développer. Il a besoin du temps. Il lui faut aligner toute une série de causes et d'effets, et il n'est même pas réversible. Comme un long fil d'acier, il doit surtout faire preuve d'une ductilité grande (300 pages) et, pour ne pas se rompre, d'une considérable ténacité. »

C'est ce sujet, difficile, pointu, exigeant, qui a été proposé à la réflexion des candidats. Difficile puisque deux mots complexes y figurent, sans note explicative : « transsubstantiation » et « ductilité », l'un se référant au mystère de l'eucharistie et réclamant une épiphanie esthétique, l'autre relevant du vocabulaire moderniste de la Belle Epoque — les deux dénotant la recherche lexicale de Segalen proche du « style artiste » de son temps. On pourrait poser par principe que ces termes devraient de droit faire partie d'un vocabulaire que tout candidat au CAPES de lettres modernes possède, mais on dira surtout que, si la connaissance de leur sens pouvait aider la compréhension de la citation, leur méconnaissance était loin de l'entraver réellement. En un mot, et pour rassurer les lecteurs, ce n'est pas parce qu'un candidat ignorait le sens de ces deux mots que sa dissertation était manquée. En réalité, la difficulté de ce sujet venait de ce qu'il s'interrogeait profondément sur l'appartenance du genre romanesque à la superstructure du récit (pour la remettre en cause, mais c'est justement ce qu'il s'agissait de discuter, donc de problématiser), récit vu par Segalen et par sa génération comme une forme pauvre, déterminée, prévisible, et donc contraire à une inventivité créatrice. Car Segalen, en 1910, s'interroge en tant qu'auteur sur ce genre, et cherche précisément à le renouveler, pour l'investir.

Aucune connaissance préalable de cet auteur rarement connu et reconnu n'était, non plus, requise. Encore était-il vraiment nécessaire de bien orthographier son nom : Segalen était breton (mais tenait à ce qu'on prononce son nom « à l'ancienne », c'est-à-dire en prononçant -lène et non pas -lin), il n'y a pas d'accent sur le premier -e (mais les majuscules du sujet pouvaient laisser planer une ambiguïté) ; mais lire dans les devoirs « *Ségalène », « *Ségolène », « *Ségéla » ou même « *Ségélala » ne faisait que révéler un manque d'attention aux mots, tel, qu'on peut se demander s'il n'est pas contraire à la vocation de tout professeur de français, au-delà même de la courtoisie qui consiste à reprendre correctement un nom propre. Un rapport de jury n'est pas un répertoire de perles, mais elles doivent montrer au lecteur attentif, qui se renseigne pour les épreuves futures qu'il a à passer, que la panique ou l'ignorance produisent dans les copies

beaucoup de scories, amusantes et terrifiantes, dans tout ce qu'elles révèlent de la partie cachée de l'iceberg : indifférence, confusion de lecture, connaissances approximatives qui viennent parasiter la pensée, incapacité de maîtriser les mots qui sortent du stylo — tout cela est grave, en fait, pour un futur professeur de français : car comment ensuite exiger de la rigueur et de l'attention aux mots de la part de ses élèves quand soi-même on laisse échapper de telles maladresses ? C'est dans ce sens aussi que les erreurs d'attribution, ou les fautes d'orthographe et de syntaxe récurrentes (relevées plus loin) peuvent être dommageables. Il ne s'agit donc pas, pour les correcteurs, de s'amuser à faire un bêtisier en se gaussant des impétrants, mais de pointer des manquements, afin qu'ils soient tout simplement corrigés. Tout candidat sérieux, après avoir lu quatre ou cinq rapports de jury, se le tient pour dit, évite les bévues récurrentes, apprend beaucoup, et comprend comment mener une dissertation de concours.

Il est vrai aussi qu'un candidat qui connaissait Segalen n'était pas desservi, et il est bien normal qu'un lecteur curieux et alerte soit récompensé de ses explorations personnelles : tout le jury s'est réjoui de trouver des analyses sur la vision de poète qui est celle de Segalen. Ainsi la « transsubstantiation », traduisant le désir d'alchimie et de mystère dont Baudelaire, Rimbaud, Mallarmé se sont faits les échos les plus fameux, s'associant chez Segalen à une métaphorisation musicale qui cherche dans chaque œuvre un effet de composition — il utilise ailleurs le mot de « tablature » — a pu donner lieu à des remarques tout à fait intéressantes et subtiles quant à la vision « en poète » de Segalen sur le roman. De brillants candidats ont par exemple utilisé la notion de réversibilité poétique, par opposition à l'irréversibilité supposée du roman, l'idée qu'un poème constitue un tout clos, bref et parfait, mais aussi permet une lecture discontinuée du recueil, là où le roman maintient le fil de la lecture ; d'autres ont même pu faire des allusions à sa poétique romanesque, précisément assise sur une volonté de renouvellement des habitudes du récit, dans son style comme dans sa forme, et dans le principe de la réversibilité — on pense à *René Leys* ici... Mais d'aussi bons candidats ont pu analyser d'autres romans réversibles fort intéressants, chez Kafka, Robbe-Grillet, Butor, Faulkner ou Claude Simon, et d'autres encore proposer une réflexion sur le roman discontinu — le plus souvent en utilisant *Jacques le Fataliste* ou *Tristram Shandy*, bible de la discontinuité et de la réversibilité. On pense enfin aux candidats ayant su se demander si la poésie était bannie du roman, à partir des ouvrages supposés grossiers dans la citation, comme le roman balzacien (ainsi, dans l'antithèse, une analyse de la poéticité du *Lys dans la vallée* a été très convaincante). Il a été dommage, *a contrario*, de voir assimiler notre auteur à un critique grincheux, inspecteur des travaux finis des artistes, alors que toute la citation, même sans connaître sa personnalité, montre que c'est celle d'un écrivain à la recherche d'un art poétique.

C'est cette quête d'une écriture nouvelle du roman qui explique le ton violent et provocateur de la citation (non destinée à la publication : il s'agit au départ de notes de régie relevant du journal d'auteur). L'énergie, l'alacrité, l'impétuosité lui servent à trouver une aspiration vers le nouveau, autant qu'elle exprime la nausée de l'ancien. A ce titre, c'est la date — 1910 — qui devait surtout attirer l'attention des candidats lors de leur analyse. Douter du triomphe du roman après le XIXe siècle, en pleine génération post-symboliste, c'est intenable ; mais toute cette génération vitupère... En cela la citation de Segalen s'insère dans un moment-clef de l'histoire littéraire. Segalen en effet se situe directement dans le sillage de la préface d'*A Rebours* de Huysmans, et appartient à ces avant-gardes qui s'écrivent encore au singulier (avant les « groupes », comme celui du Surréalisme, qui fondera *Nord-Sud* en 1916) : Gide, Proust, et au-delà, Joyce, Woolf, Faulkner. Toute cette génération cherche à écrire des romans *autrement*. L'assimilation

du « Roman » tout entier et avec la majuscule aux réalisations du XIXe siècle (romans réalistes ou naturalistes que nous connaissons, mais aussi tous leurs pâles épigones et alimentaires queues de comètes, qui font la lecture commune de l'époque) trouvera ultérieurement un écho dans les mots des Nouveaux Romanciers, ceux de Robbe-Grillet « Sur quelques notions périmées » pour la partie théorique, et beaucoup d'œuvres, pour la partie en acte : les corrélations ne manquaient pas. Au minimum, les copies pouvaient noter ce caractère prophétique, et pourquoi pas en percevoir aussi tous les décalages.

Il était à partir de là très fécond de définir à quel roman exactement s'oppose Segalen, et ce que cela signifie des implications cachées de la citation : le paradigme balzacien, ou réaliste, pouvait tantôt être utilisé comme une évidence (dans la thèse), tantôt être questionné de l'extérieur (il n'est pas le tout du roman, d'autres formes existent qui ne correspondent pas au carcan qu'il décrit), comme à l'intérieur (existe-t-il vraiment ou est-ce un modèle construit *a posteriori* et par trop simplifié ? et pourquoi lui refuser une vertu transsubstantiante, par exemple ?). Les meilleures copies ont vu ces nuances, et ont su en tirer parti sans verser pour autant dans un exposé de cours d'histoire incompatible avec le genre de la dissertation ; d'autres l'ont compris intuitivement, mais en le maîtrisant mal, à coups d'indigestes exposés historiques sur le genre romanesque. Cela a donné lieu souvent à une rengaine sur le roman comme genre décrié qui confine parfois au scandale intellectuel, pourtant évitable : d'abord il fallait, pour être juste, différencier les appellations « roman » à travers l'histoire (certes, le mot désigne un écrit en langue vernaculaire au moyen-âge, mais s'agit-il précisément d'une forme comparable, et en quoi ? : la piste pouvait être féconde, et ouvrir le sujet, plutôt que le fermer), et ensuite ne pas être tributaire d'une dichotomie aussi erronée que séduisante, qui consiste à ranger le roman définitivement du côté d'un peuple qu'on dessert à force de l'assimiler à un fantasme vague et faux — ici Bakhtine était d'un grand secours, et c'était une puissante entrée pour réfléchir et retourner l'accusation de médiocrité, de grossièreté, de manque de transsubstantiation que porte Segalen. Celle-ci devait d'autant plus être interrogée qu'elle était portée à l'issue de ce XIXe siècle qui sacralise les Lettres et les transforme en Littérature, ce qui, paradoxalement, les démocratise tout en leur dressant un autel. Au contraire, il était assez peu probant d'affirmer que le roman courtois des XIIe et XIIIe siècles a l'odeur du peuple, lui qui marque au contraire l'intervention d'une tradition plus écrite et moins orale, revendiquée par les clercs (au premier rang desquels Chrétien de Troyes), au service des seigneurs qui tiennent cour, c'est-à-dire procède d'une triple marque d'élitisme et d'opération aristocratique. Bref, la finesse d'analyse, les lectures critiques (Rancière, après Barthes et Sartre, ou Auerbach, ou Lukacs, en plus de Bakhtine, sur cette question du statut démocratique ou non du roman : en réalité le sujet croisait sur ce point beaucoup de références qu'un étudiant de lettres modernes peut et doit avoir au moins rencontrées), et surtout une pratique active et personnelle de la lecture, qui permet toujours de ne pas être victime des affirmations tellement massives qu'elles en deviennent contre-véridiques, — tout cela permettait de sortir d'un schématisme faux sur l'histoire du roman. Lorsque ce panorama biaisé faisait toute la copie et qu'il était accompagné d'un contresens concernant la notion de temps liée au roman (« Il réclame de se développer. Il a besoin du temps » compris comme la nécessité pour le genre romanesque encore mal dégrossi, enfant, pas abouti, d'avoir du temps pour se former encore, et atteindre la perfection), les dégâts ont pu être assez considérables. En somme, on pouvait trouver, dans la meilleure comme dans la plus mauvaise des copies, des attentions de départ assez proches autour de termes-clefs du sujet, mais leur traitement,

la somme de connaissances utilisées et implicites, et la justesse de l'analyse faisaient alors toute la différence.

Une autre piste pouvait s'avérer catastrophique ou bénéfique selon le degré de maîtrise du candidat : celle des frontières du récit. Segalen parle en poète du roman (bien qu'en réalité il soit sans doute aussi bon prosateur et même romancier que poète : *Les Immémoriaux*, *Le Fils du Ciel*, *René Leys* ou le faux récit de voyage *Equipée* résistent bien devant *Stèles*, *Odes*, *Thibet* ou *Peintures*) ; cela permettait d'instaurer un parallèle constructif entre la poésie et le roman, pour comprendre celui-ci, mais en aucun cas de dériver vers un hors-sujet qui prenne la poésie comme objet : il faut rester dans le domaine de définition tracé par la citation, donc dans une dissertation qui traite du roman. Une incursion vers le côté théâtral du roman n'était pas impossible, par exemple pour contrer la forme récit et indiquer que le dialogue relève de la mixité originelle de l'épopée, moitié *diégésis*, moitié *mimésis* (comme Genette l'analyse en reprenant les termes de la *République* de Platon, dans *Figures II*). La nature indifférenciée du roman, son côté protéiforme, voire gigantesque et phagocytant (le candidat pouvait penser alors à des références familières comme celles du genre indéfini chez Marthe Robert, et de sa malléabilité en général) pouvait être utilisée contre la rigidité du fil d'acier, sa prévisibilité, et son ennui, pointés par Segalen : on pouvait aller chercher fructueusement la porosité des frontières génériques de certaines réalisations (le roman autobiographique, l'autofiction et les formes non fictionnelles en général, comme l'histoire, ou bien la frontière questionnable de la nouvelle, ou encore celle du récit poétique), ainsi *Candide*, *Sylvie*, *René*, ou *Nadja* ont-ils pu devenir des diamants dans certaines copies ; mais dès lors que le candidat supposait que c'étaient de fait des romans patentés, le pacte de connaissances minimal n'était plus respecté. Certaines copies allaient beaucoup plus loin encore, citant, dans une dissertation qui porte sur la définition du genre romanesque *La Cantatrice chauve* ou le sonnet en -yx de Mallarmé (et non « *le sonnet en x ») comme s'ils appartenaient au genre romanesque ; les erreurs les plus souvent rencontrées ont porté sur les *Confessions*, *Enfance*, *Exercices de style* ou les *Essais*, dont aucun n'est un roman. Mais heureusement certaines copies ont poussé la réflexion jusqu'à s'interroger sur la validité de ce découpage de la littérature en genres, avec intelligence et justesse : elles ont été récompensées.

L'essentiel du sujet portait en fait sur l'assimilation du genre romanesque à la forme récit. La question est difficile : le récit déborde le genre romanesque, et il n'est pas l'histoire, ni la diégèse ; et la réflexion de Segalen est en effet datée. Elle est pourtant fondamentale pour essayer de comprendre ce que fait un roman, et comment il « prend » le lecteur — ne sera-ce pas l'essentiel du travail du futur professeur de collège : faire lire, donner des accroches pour aimer lire, former de beaux esprits libres et intelligents ? Cette question n'a pas de balisage théorique évident et immédiatement repérable, ce qui a déconcerté les candidats qui veulent se réfugier derrière des fiches toutes faites, mais elle interroge une masse de lectures, qu'il fallait convoquer avec richesse et justesse de ton pour produire un bon travail.

Cependant, derrière son apparente difficulté, son inquiétante ouverture, la citation offre beaucoup de prises. Pour le candidat qui osait se lancer dans l'escalade, les accroches étaient en réalité nombreuses. On pouvait en trouver d'abord du côté du concept de temporalité consubstantielle au roman, comme tendance à l'allongement, à l'étirement (des passages, comme les descriptions ou les *excursus*, mais aussi de la lecture, tenace, et ductile — le mot désigne la propriété de certains matériaux, notamment métalliques, à s'étirer sans se rompre, son intérêt est d'allier la notion de solidité à celle de souplesse, dans une image linéaire). Le « besoin du temps » pouvait en

outre se comprendre comme la mise en évidence d'une structure récurrente du récit qui se déroule : chronologie, consécution, déterminisme, linéarité, mais aussi progression, ces notions étant toutes à interroger — nous avons d'ailleurs trouvé sur la notion de progression comme marche l'utilisation tout à fait pertinente de la différence posée par Valéry entre la prose comme marche et la poésie comme danse, entre la transitivité de l'une et l'intransitivité de l'autre, ou entre les deux étymologies, *pro-versa* ou *prosa oratio*, « discours qui va tout droit », donnant l'idée d'une en-allée orientée vers l'avant, tandis que *versus* suppose un retour sur soi (le retournement faisant, peut-être, réversibilité). Enfin, l'articulation du roman au temps pouvait se comprendre comme une quête du *tempo* profond du roman (mais sous quelle modalité alors ? et qu'est-ce qu'un roman qui renverse le temps ? ou qu'est-ce que le besoin DU temps ?). La comparaison proposée avec le fil d'acier permettait de figurer cette définition, grâce à des propositions incidentes qui l'enrichissaient, et nourrissaient l'image de la ligne, de l'étirement possible, de la solidité, de l'enchaînement, voire de l'éreintement, jusqu'au questionnement possible du « triomphe » initial du Roman : triomphe médiatique ? triomphe artistique ? ou victoire sur le lecteur dompté ?

La plupart des copies ont repéré cette orientation majeure du roman comme récit, et ont plus ou moins bien tiré parti de cette piste : l'étagement qualitatif s'est fait en fonction de l'extension et de la finesse des développements que le jury a trouvés dans les copies. En revanche certains devoirs nous ont confrontés à un contresens interne inattendu et délicat : « il réclame », « il a besoin », « il lui faut » et « il doit » ayant été pris littéralement par certains candidats comme le programme prôné par Segalen, devenu par une méprise diabolique le contempteur des formes inventives et nouvelles (le titre aurait dû éviter, au moins, ce genre d'erreur funeste) et le défenseur du roman le plus traditionnel, bien logique et bien ficelé. Certaines copies se sont même livrées à un exercice acrobatique et impossible, qui consistait d'une part à dire que le roman du XIXe siècle était trop jeune (« comme un bon vin qui a besoin de temps », *sic*) et d'autre part que Segalen désirait par-dessus tout que ce genre un peu mollasson acquît un peu plus de force, de solidité, de système ! La surinterprétation de la modalité injonctive a tout simplement coûté la compréhension de la citation à certains, et c'est vraiment dommage : il faut avoir le courage, pendant le brouillon, de voir que certaines affirmations sont incompatibles entre elles, et trouver la solution — ainsi, ici, comment concilier l'idée que Segalen aspire à un mystère sacré de la littérature, en reprochant au roman son manque d'élévation et, dans le même temps, faire de lui un chantre du labeur (prendre le temps d'écrire), de l'alignement mécanique et prévisible où rien ne dépasse, et du quantitatif (trois cents pages au moins, a-t-on lu, comme si c'était un gage de cohérence, ou une punition pour le lecteur) ? On ne propose jamais une citation absurde à la sagacité d'un candidat. L'apparence paradoxale est normale, elle signale que la formulation est en tension, qu'elle se cherche, que le problème soulevé n'est pas simple, mais enfin elle trouve toujours une orientation, une hypothèse, une prise de position. Et comment penser qu'écrire une copie qui passe son temps à dire que l'auteur manque d'intelligence puisse correspondre aux exigences de l'exercice et à la demande du jury ?

On terminera ces remarques liminaires par quelques conseils formels, qui ressortissent à l'art de la dissertation en général, indépendamment du sujet proposé. La dissertation est un exercice codifié, comme tout sport, dont un étudiant de lettres modernes se doit d'être familier. Il ne viendrait à personne l'idée qu'on puisse jouer au basket-ball avec un ballon de rugby : il convient dès lors de rester dans les règles de l'art. Il s'agit d'abord de veiller à toujours problématiser la citation, dès l'entrée du devoir, dans l'introduction, en profondeur, en faisant bouillonner les concepts et les mots (les

uns n'allant pas sans les autres : que l'on pense à tous les synonymes, antonymes, dérivés et connotations qui servent à reformuler une thèse, préciser un aspect, radicaliser un propos pour mieux l'explorer puis le retourner), mais aussi pendant le développement, car c'est ce questionnement qui permet le mouvement de la pensée. Ensuite, rappelons-le, chaque sous-partie doit former un paragraphe (donc un alinéa), qui associe un argument, c'est-à-dire une idée, une proposition, à l'analyse d'un exemple d'œuvre littéraire française (donc ni de la sous-littérature, ni une œuvre purement philosophique, ni un répertoire uniquement étranger : les incursions sont évidemment bénéfiques, mais pas le monolithe — gardez-les pour vos lectures privées, mais bannissez de vos dissertations de concours les Stephen King, Christian Jacq, *Harry Potter* et autres littératures pour la jeunesse). L'idée doit mener le paragraphe (évitez donc le catalogue d'exemples), et l'analyse doit correspondre (modalité injonctive ici) à l'argument avancé, et non le contredire immédiatement, par sa simple juxtaposition (par exemple, dire que le roman est très souple et utiliser *La Princesse de Clèves*, dont la première qualité célèbre est son efficacité, son ordre et son économie n'est pas très heureux, quand tant d'autres exemples conviendraient mieux). Il faut enfin que cette convocation soit juste : Manon ne s'écrit pas Lescot, Jules Verne n'a pas de -s au bout de son nom de famille, *Au bonheur des dames* n'est pas le Bon Marché, Claude Simon n'a pas Michel pour prénom, *Les Misérables* ne traitent ni de la Révolution ni de la Commune, Rastignac n'est pas le héros de *Bel Ami*, *La Princesse de Clèves* n'a pas été écrite par Mme de Sévigné, ni *Tristram Shandy* par Dickens, ni *La Recherche du temps perdu* par Musset, ni la *Comédie humaine* par Victor Hugo, Madame Bovary n'a pas de particule, *Si par une nuit d'hiver un voyageur* n'a pas été écrit par Umberto Eco, Perec (sans accent) ou Queneau (et non *Quenaud) n'appartiennent ni au Surréalisme ni au Nouveau Roman, pas plus que Céline... cette première liste n'est réjouissante pour aucun membre du jury, même si on a pu trouver quelques perles dont on espère qu'elles étaient dues à la panique, et qui ont atteint une originalité presque poétique : Alcofribas Nodier, « le roman est un miroir promené le long d'un trottoir » (selon Maupassant), « Balzac ne donne son nom d'auteur que pour *L'Echouant* », « le mouvement de Lulipo », « Segalen regarde le roman avec les lunettes de l'Antiquité », à cette époque où « Aristote ne dit pas un mot sur le roman » (preuve de son mépris), « Mme de Scudéry a écrit *L'Honoré d'Urfé* », « *Emile* est un roman d'apprentissage », « longtemps je me suis couché de bonheur ». Voilà pour le bouquet. Mais il faudrait aussi enfin renoncer à cette troisième partie passe-partout (c'est-à-dire pertinente nulle part) qui consiste à tirer le lecteur de son chapeau et à en faire un *deus ex machina* (ici c'était particulièrement maladroit). Pour continuer sur les questions formelles de présentation, il n'est pas permis de titrer les parties ou de présenter des idées en points non rédigés comme sur une liste de courses (les usages du corrigé diffèrent en ce sens de la dissertation de concours proprement dite, puisque, pour mettre en évidence la logique du plan, souvent plus long, on adopte en général des titrages qui indiquent les principales parties du développement). Enfin il faut absolument faire attention à l'*elocutio* : graphie, vocabulaire, style, orthographe, syntaxe... on regrette de trouver si souvent les mêmes fautes récurrentes, ces dinosaures toujours renaissants, dont on trouvera ici quelques exemples : les participes passés au masculin singulier des verbes du deuxième groupe finissent en -i et non en -it (il est défini et non *définit), on dit « voire » et non *voire même, on résout et on conclut (avec un -t), on bouleverse (avec un -e aussi avant le -v), résonance ne prend qu'un -n, pilier un seul -l, « excipit » est un néologisme récent pour parler de la dernière page d'un roman (on écrit plutôt *explicit* ou *desinit*), « dans quelle

mesure » se met toujours au singulier, *L'Assommoir* s'écrit avec deux -m, vraisemblable ou vraisemblance avec un seul -s.

On finira en disant que le principe d'un rapport est de donner un aperçu global, un coup de sonde dans le pluriel des copies, pour indiquer les grandes lignes qui ont été suivies par les correcteurs, ces lignes qui départagent une excellente copie d'une copie sérieuse, une copie moyenne d'une copie trop fragile. Cela permettra au lecteur de savoir ce qui a péché, ou ce qui a plu, dans son devoir — et, à l'avenir, d'éviter certains écueils repérables et de conforter ses points forts. Aucune erreur n'est fatale, ni incurable, et former son esprit à l'exercice de la dissertation demeure un enjeu majeur pour le métier de professeur et l'entraînement de la pensée, directement et indirectement. Nous ne pouvons que nous réjouir de ce que cet exercice soit la clef d'entrée vers un métier exigeant, vital et vivant, et le jury est heureux de pouvoir récompenser des réflexions dynamiques, renseignées, maîtresses de leur propre langage, et pour qui la littérature, loin d'être une langue morte est, elle aussi, exigeante, vitale et palpitante de vie.

On trouvera ci-après une proposition de corrigé rédigé, servant de prolongement à cette épreuve. Ce n'est pas un corrigé type qui aurait l'hypocrisie de laisser croire que c'était le devoir attendu de tout candidat ; mais il n'a pas non plus cherché à présenter des notions ou des références hermétiques — il espère simplement être une possibilité, aussi ouverte et cohérente que possible, parmi les explorations sincères et tenaces du sujet.

Il paraîtrait qu'un vrai romancier « c'est celui qui sait "raconter une histoire" », commence ironiquement Robbe-Grillet en 1957, dans son chapitre « Sur quelques notions périmées », le plus connu de *Pour un nouveau roman* — mais il paraîtrait seulement, car l'auteur va s'empresse de jeter à bas la statue balzacienne et s'en prendre tour à tour au personnage, à l'histoire, à l'engagement, à la forme et au contenu. Un rejet comparable, une même lassitude, une mise en demeure analogue se retrouvent, presque cinquante ans auparavant, sous la plume de Victor Segalen, qui écrit dans *Sur une forme nouvelle du roman ou un nouveau contenu de l'essai* : « Je ne puis croire au nécessaire triomphe du Roman. Sa formule est grossière par excellence et sa transsubstantiation médiocre. Il réclame de se développer. Il a besoin du temps. Il lui faut aligner toute une série de causes et d'effets, et il n'est même pas réversible. Comme un long fil d'acier, il doit surtout faire preuve d'une ductilité grande (300 pages) et, pour ne pas se rompre, d'une considérable ténacité. » Le ton est grinchu, provocateur, amer, il accuse le roman, ce genre devenu majeur et triomphant au XIXe siècle, sous la figure d'un naturalisme dont l'issue est ressentie comme une impasse par la génération symboliste, d'être « médiocre » et « grossier », d'abord parce qu'il est englué dans des questions sociales ou ordinaires, matérielles, basses et triviales, celles du réel devenu réalisme, qui forment ses thèmes de prédilection (sa « formule », sa teneur et sa recette), mais aussi parce qu'il est marqué par une expression, par un style, par une parlure de basse extraction, que l'on retrouve à la fois dans son pedigree littéraire (puisqu'il est au départ genre mineur) et dans ses attributions stylistiques modernes (caisse de résonance des voix du peuple, il leur donne une dignité artistique et les convoque). Segalen éreinte donc le genre romanesque au nom d'un principe artistique aristocratique, qui le caractérise personnellement, mais aussi comme représentant de l'époque à laquelle il appartient, qui sacralise ce qu'on appelle dorénavant « la

Littérature » : ce qui manque au roman, c'est l'horizon philosophique et symbolique d'une aspiration vers l'allégorique et l'idéal que, depuis le Romantisme, on prête à la poésie, devenue liturgie et mystère, « transsubstantiation », épiphanie. Cependant le ton pamphlétaire et provocateur, somme toute cantonné à un ouvrage solitaire, puisque *Sur une forme nouvelle du roman ou un nouveau contenu de l'essai* est au départ un ensemble de notes de régie personnelles, non destinées à la publication, est en fait le moyen de réfléchir sur le roman comme genre, sur ses structures constitutives, à la fois pour en sortir (et on sent l'urgence de l'appel, le chœur des voix de Huysmans, Gide ou Proust, jusqu'aux plus lointains nouveaux romanciers) et pour le penser. Or, ce qui fait l'intérêt de cette démarche, c'est que Segalen, met au jour dans cette citation l'appartenance du roman à la superstructure du récit, mais en soulignant déjà plusieurs caractéristiques inhérentes à cette forme. Il signale d'abord l'idée du temps allongé, dans lequel on a tendance à placer « l'effet roman », indexé d'une part avec superbe et morgue à une taille, une dimension, un calibrage désinvolte en nombre prédéterminé de pages et d'autre part à sa lenteur, puisqu'il aurait « besoin du temps », qu'il lui faudrait aligner toute une « série » de faits et qu'il serait « tenace » par nécessité. Ici le roman semble voué à l'accumulation, à la quantité, à la pesanteur, à la lourdeur, à une patience pugnace qui finit par faire rendre gorge au lecteur éreinté, dont il « triomphe », à la longue, par usure. Puis Segalen recourt à l'image de la « ductilité », cette propriété qu'ont certains métaux et matériaux (la vision est moderniste, comme l'époque) qui peuvent être travaillés, étendus, étirés presque sans fin, sans se rompre, notamment pour en faire des filins ou de tout récents conducteurs électriques, qui deviennent alors solides et têtus, « comme un long fil d'acier ». Ce câble comporte à son tour trois propriétés : il ne se « rompt » pas (il est continu), il aligne les « causes » et les « effets » (il est causal, nécessaire, voire hypothético-déductif : Segalen évoque ici la structure logique intime du roman comme récit), et il n'est pas « réversible » (il est orienté, à tout le moins). Cette attentive définition du roman n'est-elle pas, derrière l'apparent mépris de Segalen (lui qui cherche précisément une forme nouvelle pour y refonder une poétique romanesque), une entrée intéressante dans l'exploration du genre romanesque surtout dans cette tension que Segalen crée avec les aspirations de la « transsubstantiation », et qui font apparaître un horizon poétique très proche ? D'abord l'articulation entre roman et récit en général peut être interrogée : a-t-elle toujours lieu ? le récit est-il le super ensemble du roman ? et suffit-il à dire le tout du roman ? Aussi cette proposition de définition du roman comme genre peut-elle être interrogée, car il est douteux qu'on voie distinctement la différence entre une écriture poétique et une écriture prosaïque à tous les coups, notamment dans certaines microlectures. Ensuite, Segalen assigne à la forme récit un certain nombre de natures, ou de missions, qui peuvent être questionnées : le *tempo* romanesque est-il forcément lent ? ou bien forcément consécutif ? ou bien forcément continu ? — on pense aux effets très nets de resserrement, de perturbation de l'ordre chronologique, ou de discontinuité qui font partie intégrante de l'histoire de ce genre littéraire. Les causes sont-elles toujours suivies d'effets ? les effets ont-ils tous une cause dans le roman ? ou bien faut-il penser à d'autres concaténations, comme la simple chronologie — et qu'implique-t-elle ? L'image du fil, unique, linéaire, continu, voire progressif et assertif ne cache-t-elle pas une structure plus arborescente, plus interrompue, plus inachevée, plus décevante, plus dubitative et plus ironique ? En réalité la réflexion de Segalen plonge dans un va-et-vient entre le micro et le macrostructural d'un roman, ses expressions pouvant se lire à des niveaux de détail différents : d'abord la définition du roman par l'idée d'un développement, demandant du temps et ressemblant en effet à un long fil d'acier qui procède sans cassure et s'étire presque

indéfiniment s'impose ; mais ensuite la ductilité prétendue se révèle malléabilité, le genre romanesque se fait plus expérimental, plus multiple, plus discontinu, plus hétérogène qu'on pouvait le penser ; émerge alors la notion de *composition*, comme le point possible de tension (et non de résolution) entre la « transsubstantiation » et la « grossièreté », à travers plusieurs horizons envisageables du romanesque, de l'anthropologique au politique et au poétique.

L'inscription nécessairement temporelle du roman est un des éléments majeurs de la grossièreté du roman pour Segalen, mais on peut explorer, par-delà l'éviction critique que la citation semble opérer, l'idée d'une articulation profonde entre le genre romanesque et l'image du fil, du temps comme du récit. En effet, le roman a d'abord « besoin du temps », parce qu'il suppose un temps long, qui va du calibrage en nombre de pages au *tempo* nécessairement lent de la lecture et à l'idée que toute lecture est une expérience ; ensuite, il est constitué d'une suite irréversible de « causes et d'effets », qui forment une série, dans l'avant et l'après, le « si » et le « alors », en dessinant un destin ; enfin il est ductile et tenace, puisque son fil crée une unité qui finit pas lisser des aspérités, dans le regard ou dans l'homogénéisation des épisodes, jusqu'à un étirement parfois étonnant, qui a raison du lecteur.

*

D'abord, comment nier le rapport intime que le genre romanesque a lié avec le temps long ?

Segalen évoque par provocation un nombre de pages qui semble agir comme un signe extérieur de roman : trois cents pages. Il pense d'ailleurs, dans ses notes *Sur une forme nouvelle du roman ou un nouveau contenu de l'essai* au roman populaire des éditions Garnier ou Hachette de la Belle Epoque, « couvert de jaune et vendu au prix réel de 3F. », et vise davantage les mauvais romanciers, toujours prêts à s'habituer à un format, que les grands auteurs dont on sait que le nombre de pages ne leur peut servir de critère. Pourtant, n'est-on pas habitué à un certain calibre du roman, et ne retrouverait-on pas, entre deux cents et quatre cents pages, la plupart des œuvres canoniques ? Le livre comme brique a bien une réalité tangible, un *poids* réel et symbolique, et nous y sommes habitués, au point que le format plus long du roman est souvent assimilé à la saga, et peut-être à quelque chose qui excède l'unité du roman (comme chez Romains ou Martin du Gard, mais on peut penser aussi aux cycles de Dumas, au roman historique en général comme chez Walter Scott, au genre du roman feuilleton, ou aux effets obtenus par la longueur des pages dans un travail devenu introspectif et philosophique, on pourrait dire *par-dessus le marché*, tant chez Proust que chez Thomas Mann par exemple). Inversement, le format plus court du roman doit se défendre contre le genre proche de la nouvelle, qui appartient également au macro-fonctionnement du récit, et qui forme une frontière parfois poreuse avec le roman si l'on considère le nombre de pages : comment établir une limitation quantitative de pages entre *Les Choses* ou *Un cabinet d'amateur* de Perec, qui seraient plutôt du côté du roman, tandis que « Sylvie » par exemple serait de celui de la nouvelle ? Le statut ambigu de cette dernière œuvre, insérée dans les *Filles du feu* mais souvent étudiée comme œuvre propre et singulière laisse d'ailleurs songeur. Alors, d'où nous vient ce classement générique intuitif, qui nous fait affirmer que *La Maison du chat-qui-pelote* ou *Le Chef-d'œuvre inconnu* sont bien des romans, alors que « Le Horla » ou « La Princesse de Montpensier » sont bien des nouvelles ? Pour autant, cette impression n'est pas

seulement indexée sur le nombre de pages (bien que la taille de l'ouvrage la recouvre en partie), comme on peut le voir à l'intérieur d'œuvres aussi écartées dans le temps et dans le statut générique que celles de Madame de Lafayette ou de Maupassant : si une différenciation se crée entre le roman et la nouvelle (au sens moderne, car les appellations « nouvelle », « roman », « chronique », « mémoires » ou « histoire » sont très différentes au XVIIe siècle), elle est plutôt à chercher du côté d'un *tempo* de la narration qui serait différent. Pour aller vite, la rhétorique de la *brevitas* domine dans la nouvelle, là où souvent c'est *l'amplificatio* qui règne dans le roman : il ne s'agit plus d'un nombre de pages, mais il s'agit bien d'un *rythme*, et d'une mise en œuvre du temps, et Segalen a raison de pointer cette qualité, cette nature temporelle du roman : *virtus est temporitiva*. Si l'on compare rapidement les « histoires » de « La Princesse de Montpensier » ou de « La Comtesse de Tende » à *La Princesse de Clèves*, on voit que cette dernière emprunte le goût de l'enchâssement au roman galant, modèle de *l'Astrée* en tête, tandis que les premières ont quelque chose à voir avec l'édification rapide de l'histoire tragique. *Bel-Ami* ou *Une vie* de Maupassant, malgré l'écriture alerte qui les caractérise, ont à cœur de développer des moments, des durées, là où les nouvelles proposeraient des instantanés : l'ellipse, la condensation, les raccourcis, l'art de la formule et du resserrement forment, avec la thématique fantastique remodelée (dans « Le Horla », mais aussi dans « La Chevelure ») ou avec un lieu commun revisité comme celui de l'ordinaire parcouru par le pittoresque et l'exotique (dans « Boitelle ») des dynamiques dramatiques très fortes, assises sur l'art de se taire brusquement. *A contrario*, on connaît un certain nombre de romans bavards (jusqu'à en faire un titre programmatique chez Louis-René des Forêts), qu'ils jouent directement ou indirectement de cet allongement (c'est-à-dire au service de la fiction, ou comme discours méta-romanesque), naïvement pourrait-on croire (qui n'a pas cru un jour que les descriptions ralentissaient le rythme de l'action ?), ou magistralement (comme dans l'enchâssement, qui suspend le temps pour mieux aiguïser la curiosité, y compris dans le roman de la déceptivité par excellence, *Jacques le Fataliste*, où, justement, on n'apprendra rien, ou presque, du fil principal, tandis que beaucoup de choses se jouent dans le récit de l'aubergiste : les branches adventices prolifèrent, tandis que le tronc glisse et échappe). Historiquement parlant, le roman a beaucoup à voir avec le goût de faire long : c'est le genre qui permet les « continuations » au moyen-âge, et qui se délecte ensuite sans complexe des allongements et rallongements, tant dans le roman précieux (historique ou galant) que dans les publications en feuilletons (de Marivaux à Zola au moins, surtout au XIXe siècle où le romancier tire à la ligne). Il atteint ainsi une autre manifestation de la longueur, qui ne concerne plus seulement la prolifération interne des épisodes, mais le temps de la lecture : les pages de Proust sur l'absorption de l'esprit, par la lecture du *Capitaine Fracasse*, dans *Pastiches et mélanges* (« Journées de lecture »), avec la sensation d'un temps de l'existence devenu pulsation du récit, lorsque les heures de la journée s'inféodent miraculeusement au rythme de la lecture et non le contraire, résonnent en tout lecteur de roman : ce sont ces « lectures faites au temps des vacances, qu'on allait cacher successivement dans toutes celles des heures du jour qui étaient assez paisibles et assez inviolables pour pouvoir leur donner asile », et qui « abritent » le temps de la lenteur. Ainsi cet allongement peut constituer une particularité du genre romanesque (là où la concision fait davantage signe, soit vers la fulgurance du poème, soit vers l'efficacité dramatique du théâtre, soit encore vers la résolution rapide de la nouvelle). On peut alors penser par exemple à ces commencements qui n'en finissent pas des romans de Balzac — pension Vauquer et considérations sur les drames parisiens cachés où « *all is true* » dans le *Père Goriot* (« Christ » offert à l'hallali de la modernité, et pas seulement « de la paternité »),

expansion interne proliférante et quasi autonome de la description du magasin d'antiquités au début de la *Peau de chagrin*, ou encore amorces répétées des effets d'*incipit* pendant les quelque cent premières pages de *La Recherche de l'Absolu*, qui tournent autour du fauteuil de Joséphine Claës en plusieurs circonvolutions successives avant d'entrer réellement dans l'intrigue et dans sa dynamique. Sur ce plan, on peut dire avec Segalen, que le roman apparaît comme le genre par excellence où la narration « réclame de se développer ».

Ce développement est supporté par une structure linéaire, celle de la chronologie, mimée par l'allongement, rendu synchrone, de la lecture : le roman se lit dans la succession, et peut apparaître comme une suite de « et puis ». Cette logique contiguë, qui additionne sur un plan horizontal des éléments qui se suivent, a été identifiée comme une structuration métonymique de la pensée par Jakobson : elle permet de comprendre que le roman soit à la fois succession, glissements, et addition. Le principe cumulatif, la densité et la richesse, c'est-à-dire la quantité de ses péripéties, sont souvent reliés à son pouvoir de fiction (ne dit-on pas d'un romancier qu'il est « génial » eu égard aux mondes qu'il invente ?), et aboutit à l'idée d'une succession de causes et d'effets, alignés, et qui forment une logique d'enchaînement ; mais on peut voir que cette logique additive cache mal une causalité souvent plus irrationnelle qu'il n'y paraît. Le déroulement chronologique est alors si essentiel au roman qu'il permet de dissimuler quelquefois un manque criant de causalité. Si l'on pense au *Rouge* de Stendhal, par exemple, et aux analyses que Julien Gracq en donne dans *En lisant, en écrivant*, on peut mettre en lumière un double mouvement : d'un côté la croyance commune, effet d'une première lecture et parfois d'une lecture rétrospective, qui cherche à lisser le récit malgré lui, et fait de Julien un personnage ambitieux, dont l'itinéraire est ascendant avant de finir dans la catastrophe finale, même si elle est le lieu d'une épiphanie du personnage ; dans cette optique, Julien franchit les lieux et les étapes, tant géographiques que sociales, en passant de la scierie de son père au poste de précepteur des Rênal, puis en « montant » à la préfecture au séminaire, puis à Paris, dans la haute aristocratie de l'hôtel de La Mole, son mariage projeté final avec Mathilde et son poste de secrétaire dessinant le sommet de l'ascension ; tout évidemment a l'air merveilleux, mais pas illogique, son ambition apparaissant comme son moteur, et sa belle âme comme sa légitimité. Mais non seulement Gracq pointe du doigt l'irréalité de la Stendhalie, qui nimbe les romans de Beyle, et fait qu'on confond le vraisemblable et le rêve éveillé, mais encore il souligne que tous les points d'articulation de l'ascension sociale de Julien sont en réalité dus au hasard (et non à la nécessité), notamment la lettre de l'abbé Pirard, totalement indépendante des calculs du jeune ambitieux. On pourrait presque dire que rien de ce qu'il prévoit ne se réalise (il fait un certain nombre de choix catastrophiques, comme celui de son confesseur au séminaire, il pose la plupart du temps un diagnostic calamiteux sur les milieux auxquels il est confronté), et que tout ce qui lui arrive d'heureux est indépendant de sa volonté et arrive par un vrai hasard (qui devient alors le vrai merveilleux stendhalien). Ainsi, le résumé traditionnel du roman tendrait à unifier un itinéraire (il progresse parce qu'il le mérite et le veut, grâce aux différents points d'articulation des sphères de la hiérarchie sociale), tandis que ce qui advient réellement fonctionne comme des « chemins de traverse » : l'itinéraire logique rencontre des faits contingents, qui demeurent imprévisibles, mais l'organisation chronologique donne l'impression d'un lien, d'une vraisemblance qui ressortit en fait à une ligature souple et constante, celle du *temps*. L'effet majeur du roman est que son inscription dans le temps lui donne tous les dehors d'un déroulement logique, voire inévitable, dans un *continuum* qui est en fait un leurre du lien causal.

Enfin, cette utilisation du temps comme premier matériau du roman peut apparaître comme ce qui permet, au premier chef, un processus d'identification bien connu, et qui est particulièrement visible dans les romans dits d'apprentissage ou d'initiation. Ces romans partent d'un état de jeunesse et arrivent à un état de connaissance, en cela ils déroulent un processus heuristique qui leur donne un sens, même quand ils sont déceptifs, ou même quand la connaissance acquise est de l'ordre du désenchantement. Les romans de Marivaux, *La Vie de Marianne*, ou *Le Paysan parvenu*, *La Religieuse* de Diderot, ou les grands romans d'apprentissage du XIXe siècle comme *Illusions perdues*, *Le Rouge et le Noir*, *L'Education sentimentale*, jusqu'à la forme la plus ironique de *Mort à crédit* ou du *Voyage au bout de la nuit* allient tous une formation du héros, confronté à l'altérité de la société, et qui se passe comme une expérience et comme une épreuve. Cette mise en présence du personnage et du réel se vit sur un mode empirique, et son enseignement fait se rejoindre l'expérience narrée, l'idée d'un dévoilement, et une plongée du lecteur sur l'axe du temps passé à l'éprouver. Le temps des événements devient le temps de la sagesse, et se reporte sur le temps que le lecteur a consacré à son exploration. C'est du moins le sentiment du lecteur, même si on peut se demander ironiquement en quoi consiste cet enseignement : il n'est pas à chercher dans la valeur morale, beaucoup de romans stigmatisant le désenchantement du monde ou se résolvant dans une leçon d'une éthique fort discutable (faut-il vendre son âme à un Vautrin, comme Lucien, ou préférer la noyade ? faut-il « foutre le camp de partout » comme Bardamu ? faut-il faire son gros brunet en habit à revers de soie rouge et montrer son mollet galbé comme Jacob ?) ; il est bien plus probablement référé à cette manière de vivre, par procuration, une expérience, un processus, qui se déroule dans une nécessaire temporalité. Lors de la fameuse rencontre de Madame Arnoux, dans *L'Education sentimentale*, l'ironie flaubertienne, le jeu de la focalisation unilatérale sur les sentiments de Frédéric signalent clairement au lecteur que la scène est un doublon décalé du *topos* de la première rencontre, et qu'il s'agit avant tout d'une scène déceptive. Pourtant, le lecteur se prend à ressentir en profondeur l'émotion du choc amoureux. Comment expliquer ce dédoublement entre une acuité ironique et distante, et un abandon à l'empathie ? Ne pourrait-on pas formuler l'hypothèse que cette identification tient au rythme de l'écriture, qui semble totalement synchrone avec le rythme d'une telle scène (réelle ou rêvée) ? Aussi, « Ce fut comme une apparition » et « Leurs yeux se rencontrèrent » sont-ils brefs, mimétiques de la fulgurance ressentie, et surtout entourés du silence qui consiste à les isoler en paragraphes indépendants ; inversement, le portrait de Madame Arnoux se déploie dans des phrases plus développées, plus lentes, plus progressives qui miment le *tempo* du regard caressant de Frédéric. Le roman a donc, dans cette forme canonique du roman d'apprentissage, et dans le processus complexe de l'identification, bel et bien besoin de « se développer » dans le temps, c'est même une de ses vertus majeures.

*

Ensuite, cette disposition selon la ligne étirée du temps lui confère un ordre particulier, celui de l'alignement « de toute une série de causes et d'effets », qui sont irréversibles.

Le roman est centré sur les effets, sur les actions des personnages, qui s'enchaînent à partir de la page inaugurale, et sont reliés l'une à l'autre parce que, de conséquence, elles deviennent cause, avec une insistance particulière sur la notion d'acte. Issu de la tradition épique qui insiste, sans prêter beaucoup d'attention à l'intériorité des consciences, sur les *gestae*, donc sur les actions, au premier chef desquelles figure le combat (et même si on parle et on invective plus souvent qu'on ne se

bat dans *l'Illiade* ou dans la chanson de geste), le roman met en relief l'épisode, la péripétie, qui se mesure à partir de l'action, de la narration, des verbes. En tant que récit, il peut se penser sous la structure de la séquence narrative mise en évidence par Propp, qui montre justement cette prédominance de la péripétie : le temps de la diégèse est rythmé par ce que *fait* le personnage, et la valeur de son itinéraire est souvent inféodée à la somme de ses actions. Cela crée d'ailleurs un plaisir certain, et on se délecte à l'accumulation des exploits nombreux (quantitativement) et héroïques (qualitativement), puisque le geste se transforme en acte, puis en épreuve qui prend du sens, et cela à plusieurs niveaux. Le premier niveau est le plaisir devant le héros triomphant : la figure de d'Artagnan, par exemple, est solaire. Le second niveau est celui des épreuves plus ordinaires : on peut penser aux petites embûches du quotidien, qui deviennent un jeu de pistes passionnant, par exemple dans *Le Paysan parvenu*, où le narrateur dit dès *l'incipit* vouloir nous conter des faits « curieux », et explore Paris et le cloisonnement supposé de la société du XVIIIe siècle comme un jeu de pistes. Le troisième niveau peut même dépasser l'ironie : Don Quichotte est ridicule certes, extravagant au point de confondre tous les points du réel avec ses lectures, et donc se meut dans un univers imaginaire qui compose un livre de *burlas*, mais ses gestes, bien que relevant de l'irréel, ont bien une conséquence physique et concrète, lorsqu'il perd toutes ses dents devant les frondes des bergers, ou qu'il se fait rouer de coups dans la couverture à l'auberge par exemple... on rit devant ces faux actes (ses erreurs) pourtant devenus tangibles, et même douloureusement inscrits dans sa chair. L'héroï-comique n'échappe donc pas à la succession temporelle, ni à la structure en actes, qui s'étagent dans une ligne du récit comme progression (du *progredior* latin : j'avance, je marche). Les pas du récit sont alors constitués par ces étapes repérables, qui forment des épisodes (donc des moments) et qui s'agglomèrent autour des actions. Or, si l'on prend une action située par exemple au milieu du processus, elle ne pourrait pas exister sans une autre action qui la précède, et déclenche à son tour une autre action qui la suit : par exemple, Angelo, dans *Le Hussard sur le toit*, ne serait pas monté sur les toits de Manosque s'il n'y avait eu le choléra et s'il n'avait été repéré comme étranger à la ville, et ne serait pas descendu chez Pauline de Théus s'il n'avait eu faim. Action, cause et effet : là sont bien les ressorts romanesques principaux. On peut même aller jusqu'à dire que chez certains romanciers, dont Zola, la notion de système qui préside à l'écriture romanesque fait qu'on peut être à peu près sûr que tout nouveau fait présenté accouchera nécessairement d'un effet dramatique, dans la mesure d'une certaine prévisibilité : si Gervaise offre une oie grasse et appétissante comme elle qui se fait dévorer avec gloutonnerie puis gourmandise, jusqu'à Lantier et au chat nocturne, c'est forcément le sort allégorique qui l'attend. Les exemples seraient multiples, et tiennent à ce déterminisme, extérieur (provenant d'une connaissance sociologique) et intérieur (relevant de l'esthétique naturaliste) qui s'offre en toute lisibilité ; le plaisir de la lecture zolienne n'est donc pas d'être décontenancé, puisque tout est programmé depuis *l'incipit*, mais de lire *comment* les faits s'enchaînent inexorablement, de là cette dimension symbolique qu'on lui reconnaît souvent, mais aussi le principe d'une progression laborieuse (que Huysmans pointe dans sa préface d'*A Rebours* et qu'on pourrait retrouver sous la plume de Segalen). On peut par ailleurs compliquer un peu le modèle du roman comme suite d'actions, en ajoutant que les actes des personnages ne sont pas forcément des émanations propres de leur personnalité : ce sont souvent plutôt des réactions au destin qu'ils rencontrent, notamment dans la notion d'aventure. L'aventure est ce qui advient (*advenire*), c'est-à-dire ce qui se présente devant nous, sur le chemin : il peut s'y glisser une forte dose d'imprévisibilité, de contingence, de hasard. Aussi le roman n'est-il pas forcément un genre tout écrit

d'avance, mais le schéma événement-réaction n'entame en rien ni sa propension à mettre en avant les actes, ni les effets de structuration cause-conséquence. On objectera que le roman d'analyse se construit, lui, en dehors du champ de l'action, dans l'intime et le personnel ; il n'en reste pas moins que les phénomènes d'introspection (ou d'*extraspection*, si le mot existait, puisque le narrateur extérieur exhibe et regarde à l'intérieur des consciences) permettent de révéler des luttes intérieures qui prennent l'allure de véritables combats. Même dans le champ des consciences, le roman fait émerger des héroïsmes ou des lâchetés, qui forment des épisodes et finalement des actions. Ainsi, la Princesse de Clèves, tout en intériorité, et dont les gestes les plus extraordinaires semblent être de se laisser choir aux pieds de son mari pendant qu'elle lui parle, puis d'avoir une conversation indirecte et interposée avec M. de Nemours qu'elle ne prononce même pas, ne peut être taxée d'anti-héroïne : c'est que le statut de la féminité au XVIIe siècle, la teinte janséniste du récit, l'appartenance au genre romanesque, et l'héritage précieux de Mme de Lafayette convergent pour transformer les luttes morales du personnage principal en véritables actes de bravoure. Il y a donc bien un accent particulier sur les actions dans le roman, même s'il faut les étendre à la notion extrinsèque d'aventure d'une part, et intégrer les luttes intérieures d'autre part. Sous cette lumière, il s'agit bien d'une « série de causes et d'effets » que l'on suit, et qui forme le héros, assimilé à la somme de ses actions.

On peut s'interroger plus profondément sur cette structuration : Segalen dit « causes » et « effets », mais comment les comprendre ? Est-ce un système hypothético-déductif (si / alors), y a-t-il une différence entre « effet » et « conséquence », et que vient enrichir le modèle de la projection (téléologique) dans ce système ? Il y a ainsi souvent un rapport presque inévitable entre ce que l'*incipit* pose comme système de représentation et la teneur d'ensemble du roman : s'il y a de la « magnificence » et de la « galanterie » à la cour d'Henri II, alors il va falloir s'en méfier (*La Princesse de Clèves*), si Aurélien trouve Bérénice « franchement laide », c'est qu'il en est franchement amoureux (les indices nous sont ici distillés par les phrases mêmes, y compris dans l'antiphrase) ; si la société du XVIIIe siècle est cloisonnée dans ses trois ordres et qu'elle prend conscience de l'artifice de cette séparation, alors certains héros vont éprouver la porosité des frontières entre les différents états (Jacob dans *Le Paysan parvenu*) tandis que d'autres vont y être enfermées (Marianne, constamment maintenue à l'état de mineure, dans *La Vie de Marianne*, ou Suzanne, vouée à la clôture, dans *La Religieuse*) : on parle ici des présupposés de l'histoire. La construction des romans de Zola, qui posent dans leur *incipit* le décor social du roman — Gervaise à sa fenêtre voyant arriver les mouvements pendulaires des ouvriers déferlant dans Paris, Etienne Lantier traversant le désert des champs de betteraves apercevant les lumières chtoniennes issues du travail des hommes, Jean Macquart semant le blé dans la Beauce dans une gestuelle aussi précise que humble, ou Aristide Saccard entrant chez Champeaux sur la place de la Bourse au début de *L'Argent* —, convie le lecteur à penser en termes logiques et programmatiques : l'objectivisme matérialiste et socialiste s'associe ici à la méthode d'un Claude Bernard ou à l'arbre généalogique issu des théories de l'hérédité du Dr. Lucas pour imprimer à la logique du récit une couleur de nécessité, et la structure du « si / alors » peut se retrouver à plusieurs niveaux, notamment à celui du déterminisme social qui caractérise tous les romans zoliens. On n'échappe pas à sa classe chez Zola. Mais les réactions des personnages ne se contentent pas d'être lues comme une suite logique de ce qui précède ou de leur milieu : elles ont un effet, se transforment à leur tour en causes et origines d'autres épisodes, et c'est la suite de ces éléments qui finit par se confondre avec l'histoire. En outre, il faut la faire jouer en fonction d'une projection

inaugurale téléologique : ce que le roman donne, c'est le désir, l'ambition initiale du héros ; la suite des événements va faire qu'il va, ou non, vaincre les embûches qui se présentent à lui (souvent sous la forme de l'aventure). Ce mouvement définit un horizon, un but au héros, qu'il veut atteindre ; l'histoire trace des épreuves qui se lisent en fonction donc d'un avant (son désir) et d'un après (sa réussite, ou non). On peut penser à la lecture actantielle d'un roman selon la distribution des adjutants et des opposants (d'autres personnages, mais aussi des événements), ou même à l'idée d'une projection désirante girardienne, qui peut prendre des chemins détournés et dérivés sous la forme de triangulations secondaires, mise en lumière dans *Mensonge romantique et vérité romanesque*. La lecture des actes du personnage se fait en fonction de cette double polarité (ce qu'il espérait / ce qu'il a obtenu), et du coup donne beaucoup d'importance à l'enchaînement des faits, et à leurs conséquences, donc à la « série de causes et d'effets » dont parle Segalen. Ainsi, Frédéric Moreau veut Madame Arnoux, la rate, et finit en disant d'une visite (elle-même ratée) dans une maison close « C'est là ce que nous avons eu de meilleur », — et l'on classe *L'Éducation sentimentale* dans les anti-romans. De son côté Raskolnikov veut commettre un acte pur qui améliore le sort des pauvres gens, mais l'imprévisible s'en mêle, il tue la sœur innocente de l'usurière, et a la fièvre jusqu'à l'aveu, le rachat, la rédemption par la prison sublimée en expérience mystique — toute l'histoire du roman, comme déroulement dans le temps des origines et des conséquences, et tout son sens, comme méditation sur la possibilité d'une faute sans aveu, sans sentence et sans rachat, se situent justement dans l'intervalle qui sépare le point de départ du point d'arrivée, et dans lequel s'insèrent les épisodes chronologiques. Finalement, la lecture se love dans ce système d'équations que propose le roman, tendu entre la projection et la rétroaction, entre l'horizon à atteindre et le décalage avec les résultats obtenus. En ce sens, et même si la linéarité est beaucoup plus complexe qu'une intrigue simple, univoque et prévisible, puisqu'elle peut être malmenée, elle est constitutive du processus même du roman, qui se fait en effet « ductile », souple devant les accidents, pourtant toujours lisibles linéairement.

Ainsi, le dessein du protagoniste (explicite ou implicite, avoué ou tu, conscient ou inconscient) finit par dessiner une trajectoire, à vitesses multiples, avec des points d'arrêts formant de véritables nœuds, mais qui trace une ligne orientée, continue, et qui fait sens : c'est souvent sous cette lumière qu'on fait de l'histoire d'un héros un destin. Camus, dans *L'Homme révolté*, assimile l'attachement que nous avons pour les romans à un processus qui permet de transformer l'absurde de la vie réelle en ligne signifiante, même à travers les personnages les plus ordinaires. Au fond, on peut dire que même Meursault atteint, par la simple mise en récit de son existence, une « destinée », un statut qui fait de lui un personnage et non plus un simple individu. L'enchaînement des épisodes est précisément ce qui trace un lien entre des événements qui, sinon, resteraient hétérogènes, différents, incomparables : puisqu'on peut les relier au moins par un « et puis », et sans doute par un « si / alors », c'est qu'ils sont lisibles, déchiffrables, ce qui suppose qu'ils ont un sens. Ainsi, la métaphore de la ligne, utilisée par Segalen, tant dans le terme de « série » que dans celui de « long fil d'acier » relie les raisons profondes de notre attachement aux personnages (dans le roman d'apprentissage, et au-delà y compris dans les figures des anti-héros) à la question du temps de la lecture comme expérience et comme structure d'enchaînement, au point que la mémoire du lecteur est la forme dans laquelle le récit vient se couler. Naturellement, on retient les éléments des chapitres précédents qui servent dans le présent de la lecture, la fin donne la clef de ce qu'il fallait retenir, et on recompose, rétrospectivement, l'intrigue, en égrenant causes et effets comme les grains d'un chapelet formant la

neuvaine romanesque : cette opération est possible même pour les romans les plus foisonnants, au prix d'une réduction drastique il est vrai, mais qui tient — Jean Valjean est pauvre, donc il vole, donc il est injustement châtié, donc il devient un révolté, donc il est sauvé sans le savoir, donc il se rachète, donc il rencontre Fantine, donc il sauve Cosette, donc il sauve Marius, donc il ne peut pas sauver Gavroche, etc. L'exhibition du squelette romanesque a quelque chose d'indécent, mais c'est bien ainsi qu'on peut résumer même les œuvres les plus constellées.

*

Enfin, pour reprendre la citation de Segalen, cette composition additive et consécutive forme un fil « ductile », « tenace », qui ne se rompt pas.

C'est d'abord une ligne unique, centrée autour d'un personnage principal. On sait que l'intrigue peut être *una* et non *simplex*, c'est-à-dire qu'elle peut ne pas être simpliste ou élémentaire déroulant un seul fil, mais elle a besoin d'une cohérence que le mouvement centripète, autour de la destinée du héros, fédère. Les romans « mondes », tels que le XIXe siècle ou le XXe siècle les ont connus, hiérarchisent pourtant leurs héros : Jean Valjean pour *Les Misérables*, le narrateur pour la *Recherche*, Bardamu pour le *Voyage*. Il n'en reste pas moins qu'on pourrait donner une liste fort longue, tant des personnages que des épisodes secondaires (le colonel des Entrayes avec son ventre en glouglou de confiture, Bébert et son sirop anti-vice avant sa mort vécue comme une catabase, Alcide et ses cosmétiques cachant sa tendresse bonne à refaire un monde entier au fond de l'Afrique coloniale, l'homme au corocoro et son extorsion de caoutchouc à l'aide d'un mouchoir vert de pacotille, l'abbé Protiste, le nègre de Lola, Parapine, on se perdrait dans la liste des personnages mémorables) ; cependant, c'est bien le voyage de Bardamu, dans l'espace, le temps et la prise de conscience, qui constitue le cœur du roman. Plus avant, c'est même l'unité du regard du narrateur-protagoniste qui permet de fédérer le foisonnement des incidences, événements ou personnages : ainsi la « nuit » est-elle la vision constante du roman, sous toutes les formes que Bardamu lui donne, de l'envers au refuge, de la douleur à la douceur, de l'opacité au dévoilement. Il y a donc bien une unité, une cohérence, un prisme qui peut servir de ligne constante au roman, rangée derrière une forme de l'unicité — un seul fil, donc.

C'est ensuite une ligne qui ne se rompt pas, quelquefois même d'une manière étonnante. L'habitude (Jauss parlerait d'horizon d'attente) qui veut qu'une intrigue romanesque, centrée autour d'un personnage, soit continue et progressive, est tellement forte que dans certains cas le lecteur arrive à assimiler comme naturel et vraisemblable ce qui en réalité relève de l'acrobatie. Il en est ainsi du lissage opéré en général sur la trajectoire de Julien Sorel : il faut être un lecteur aussi perspicace que Gracq pour discerner dans la ligne de Julien ces chemins qui traversent sa route, déjà repérés. Ainsi en est-il des romans déceptifs qu'on lit avec le même plaisir et les mêmes codes (mais inversés) que les romans du progrès. Ainsi en est-il encore de certains romans parfaitement hétérogènes qu'on lisse en quelque sorte malgré eux : c'est souvent le cas du *Procès*, qui ajoute à la difficulté de l'établissement de l'ordre des chapitres — l'œuvre étant inachevée — une structure de toute façon hétérogène et qui joue sur l'impossible cohérence des faits entre eux. Joseph K. ne sait pas pourquoi on l'arrête, au premier matin, se proclame innocent, cherche à prouver son innocence en même temps que découvrir le motif de son accusation : au début, rien ne correspond, l'absurde est patent dans l'impossibilité qu'ont les différentes pièces du puzzle de s'emboîter. Mais progressivement, dans cette réécriture magistrale de la loi mosaïque et de la culpabilisation comme intériorisation progressive, reprise dans le dogme chrétien du

péché originel et dans la parabole de la Loi, Joseph K. agit comme s'il était coupable, et même *en coupable*, jusqu'à accepter son exécution en dehors de la ville dans le dernier chapitre. Or, dans ce livre, rien ne coïncide, ni la représentation de la loi (policiers, juges, avocats, collègues, abbé, bureaucrates, tous sont injustes, sans légitimité, sans représentation légale ni moralité, puisque tout le monde triche et ment), ni la question de la faute... et pourtant tout se déroule comme s'il s'agissait d'un agencement consécutif de causes et d'effets. Le *procès*, en allemand, désigne à la fois la scène de la justice, donc reprend la thématique judiciaire, et la notion de *processus*, d'acte dynamique : et ce livre en effet fait disparaître le premier au profit du second, ce qui finit par rendre Joseph K. coupable, non parce qu'il l'est mais parce que tout le monde, y compris lui, en est persuadé. Il est quand même étonnant de constater que le régime kafkaïen de l'hétérogénéité soit lissé au point de se confondre, dans sa facture, avec un système hypothético-déductif sur le modèle inversé du si / alors : si Joseph K. est suspecté, c'est qu'il a commis une faute, l'après renvoyant à l'avant et le remodelant. En somme, au cours de la lecture d'un roman, même les lignes de rupture finissent en simples rebondissements, tout s'explique (même dans un monde proprement sans explication, illisible, kafkaïen), ce qui relève justement d'une *ductilité* extraordinaire.

Enfin le roman est en effet un genre des plus tenaces. Au moment de *l'amplificatio*, et même s'il s'agit d'un long *excursus*, voire d'une *ekphrasis*, le romancier ne lâche pas son objet sans l'avoir épuisé. Les descriptions balzaciennes révèlent une tentative prométhéenne et herculéenne d'épuisement du réel et des mots pour le dire : c'est là que Balzac place une partie de son génie de créateur, de ce qu'il appelle sa poésie du détail, éreintant les objets par l'exhaustivité, dans un regard qui scrute et répertorie, mais aussi grâce au déploiement d'un langage qui est parsemé de trouvailles lexicales, d'effets de rythme, de développements autonomes. On peut penser par exemple aux bouquets composés par Felix à Mme de Mortsau dans *Le Lys dans la vallée* dont l'un se résout dans un triomphe de « double pavot rouge accompagné de ses glands prêts à s'ouvrir » : la puissance érotique du désir de Félix se dit, par ces voies très peu détournées, pour se rattacher au plan dramatique de l'économie de l'intrigue amoureuse, au langage secret de l'amour et du drame, tandis que le plan poétique de l'autonomisation du langage se réalise aussi, Balzac rivalisant tant avec le peintre qu'avec le poète. Mais il est vrai qu'on ne sort pas tout à fait indemne de ces moments balzaciens, accompagnés qu'ils sont des intrusions d'auteur à fonction idéologique, et que le roman ne lâche son lecteur qu'éreinté, usé, rendu de fatigue : aussi en triomphe-t-il, pour détourner le début de la citation de Segalen, et pour éclairer cette ténacité consubstantielle du roman.

Seulement cette ductilité du fil romanesque finit par être ambiguë : si l'ensemble du roman se tient, et garde la cohérence, que Segalen juge trop directive, de la ligne formée de causes et d'effets ayant besoin de temps et s'allongeant jusqu'à l'épreuve, tant pour le héros que pour le lecteur, n'est-ce pas au nom d'une homogénéisation fautive, voire faussée ? À force de s'étirer, la minceur du fil narratif est-elle encore un gage de solidité ? Au fond, cette définition du roman par l'homogène (ennuyeux ou non) ne cache-t-elle pas une nature plus véritablement, et foncièrement, hétérogène ?

Est-il réellement possible d'assimiler le roman comme genre avec l'image du fil continu ? Il semble que la linéarité soit battue en brèche par la multiplicité, par le côté proliférant, libre, imprévisible, presque baroque, qui contrevient à ce corset classique et

qui caractérise le roman. De fait, le Roman, comme l'écrit Segalen, déborde très souvent du modèle que cet auteur trace pour le rejeter : pas seulement dans les expérimentations qui lui sont contemporaines ou ultérieures, mais aussi dans de nombreuses occasions passées que la systématisme de son tableau oublie au passage. Le genre romanesque, est, de fait, beaucoup plus expérimental et protéiforme que la vision réduite d'un développement uniquement continu ne le laisserait penser : car peut-on toujours parler de ductilité ? La malléabilité ne pourrait-elle pas se substituer à ce premier concept, et le renverser ? Et enfin le roman n'a-t-il pas toujours joué de la discontinuité ?

*

Est-il d'abord certain que la longueur soit l'apanage du roman ? On aurait beau jeu de fonder sur ce critère une frontière qui permettrait de distinguer à coup sûr un genre d'un autre, non seulement parce que l'allongement n'est pas interdit aux autres genres (*Cromwell* de Hugo, *Le Soulier de satin* de Claudel sont là pour nous le rappeler au théâtre ; les poèmes épiques ou didactiques, par exemple de la Renaissance, comme le projet ronsardien de la *Franciade*, les *Tragiques* d'Agrippa d'Aubigné, ou la *Sepmaine* de Du Bartas l'ont envisagé ou réalisé dans l'ordre du poétique), mais encore parce qu'il existe de fait des romans fort courts, dont la brièveté pourtant ne les fait pas basculer dans le genre de la nouvelle. C'est le cas de la *Métamorphose*, de *René* ; ce peut être celui de *Sylvie* à partir du moment où on l'autonomise des *Filles du feu*. Plus avant, le nombre de pages n'est pas inféodé à une vitesse de lecture, et tout lecteur connaît la fulgurance caracolante des romans de cape de d'épée, d'aventures, ou de certains romans historiques, notamment dans la grande période romantique, de Walter Scott à Alexandre Dumas. Enfin, la rhétorique de la *brevitas* n'est pas non plus un monopole de la nouvelle. On peut penser à l'utilisation récurrente des ellipses dans le roman (dans le fameux « il voyagea » de *L'Education sentimentale* par exemple), à la rapidité clausulaire des *desinit* en cataracte (la Princesse de Clèves meurt en deux lignes, Mme de Rênal en six mots, Fabrice et la Sanseverina « en un mot ») — tout cela relevant de l'économie formelle de l'intrigue. Mais on peut noter aussi que le style romanesque est capable de porter des marques aphoristiques, qui ménagent des *tempo* très contrastés, un brusque resserrement phrastique suivant immédiatement un développement en excroissance : et c'est encore Stendhal auquel on pense, par exemple après avoir décrit le dessin des arbres, la douceur de la musique, la promenade amoureuse de Lucien Leuwen et Mme de Chasteller dans la scène du *café-hauss* des bois du *Chasseur vert*, et qui assène « tel est le danger de la sincérité, de la musique et des grands bois », pour parler des fameuses intrusions d'auteur et de leur rupture de rythme. En ce sens, les dissonances qu'introduisent les parlures des personnages (celles du baron de Nucingen, de Françoise ou de Norpois, de Panurge, de Holden Caulfield, « *anyway* »), le passage au discours direct, le recours à l'oralité, même dans le cadre fictionnel (puisque ce sont le plus souvent les personnages qui parlent, et non le narrateur qui fait jouer sa voix sur un registre différentiel), cette polyphonie où les instruments font entendre des tessitures parfois dysharmoniques, sont une dimension importante du roman. Ainsi Giono fait-il entendre dans ses chroniques non seulement la voix immémoriale des populations rurales ou montagnardes, mais aussi les tournures idiosyncrasiques, jusqu'à la déformation singulière, des expressions-clefs des personnages : Langlois, Saucisse et le procureur parlent dans *Un roi sans divertissement* de leur « connaissance de l'âme humaine », et pour eux « il n'y a pas d'étranger » ; Thérèse dans les *Ames fortes* redoute le *trimardage*, et veut « tout l'or du monde » — parmi d'autres, ces segments fonctionnent comme des signes condensés, des pépites de sens qui émaillent la trame

romanesque. Ces formules lapidaires, concentrées, varient le rythme de la partition globale. Platon ne pointait-il pas déjà, dans la *République*, à propos de l'épopée, cet ancêtre du roman, sa nature mixte, entre *diégésis* et *mimésis*, entre voix de l'aède et imitation des paroles fictives prononcées ? Le recours à la parole multiple est aussi consubstantiel au roman que la ligne chronologique. Cette multipolarité du dialogue remplace l'image du fil unique (du récit) par celle d'un espace, d'une surface (de la parole) : aussi faut-il passer de la dimension unique de la ligne droite à la figure géométrique à deux dimensions.

Il est possible de s'interroger dès lors sur une autre impression romanesque, celle de la progression. La fonction linéaire et sa traduction en courbe positive s'assimile naturellement à l'idée d'un progrès (dans le temps, mais aussi en sagesse : c'est le schéma du roman d'apprentissage déjà abordé), selon le modèle d'une marche qui ne revient jamais sur ses pas (« même pas réversible », dit la citation) et ne s'arrête jamais, quelle que soit sa longueur. Ce sentiment, en un mot, que l'histoire *avance* est en fait moins général qu'on pouvait initialement le penser. D'abord il y a des romans qui n'avancent pas, comme Bouvard et Pécuchet qui tournent dans leur cage d'écureuil et réinventent le mouvement perpétuel de la tentation encyclopédique dans la malédiction de l'autodidacte, ou comme *A Rebours* tout entier conçu comme une parenthèse. Il y a ensuite des romans qui n'avancent à rien, construits autour d'antihéros : Don Quichotte revient mourir dans son lit, dans le petit village de la Manche dont le narrateur ne veut pas nous dire le nom au départ — donc annule deux tomes d'aventures en les confinant dans les extravagances (le lecteur est inconsolable, le narrateur est triste, mais pas le personnage, de savoir qu'il a recouvré la raison) ; *L'Education sentimentale* se finit sur le regret des émois adolescents devant les maisons closes — et révèle la figure majeure du roman, celle de l'attente, qui ne sera pas suivie d'effets, justement ; *L'Etranger* piétine dans un temps étiré qui montre que le présent n'a pas de conscience réelle de soi. Il est aussi des romans où il ne se passe rien, c'est-à-dire où aucune action déterminante ne permette de parler d'épisode, d'événement ou d'épreuve (même morale), à surmonter : si *La Princesse de Clèves* sublimait la lutte intérieure d'une femme en héroïsme courageux, on peut encore voir la source d'une tension dramatique dans *La Jalousie* (l'obsession d'un regard chirurgical sur le blanc des murs et la transparence des verres et le trio vaudevillesque implicite de la femme, son mari et son amant sont perceptibles), mais pas les actes, ni les paroles agonistiques, ni les tumultes psychologiques, et on peut aller jusqu'aux tropismes par exemple, où l'infinitésimal est agrandi jusqu'à la démesure du non-événement, dans *Le Planétarium* de Sarraute, où l'enjeu se trouve réduit (magistralement) au pauvre désir matérialiste d'habiter un appartement bourgeois, ou encore jusqu'à l'invasion de la logique d'un consumérisme qui se substitue à la conscience éclairée, dans *Les Choses* de Perec. Comment affirmer, pour ces romans, que l'impression prégnante est celle que « l'histoire avance » ? On peut en douter, et le plaisir de leur lecture se situe certainement ailleurs que dans leur dynamique proprement dramatique.

Enfin, même les romans dont l'économie se fonde sur la structure temporelle et causale font preuve de régimes fort différents : les moments trépidants de l'action sont régulièrement suivis d'allongements, à commencer par les fameuses multiples vitesses de la narration et de la description, qui forment le tout du récit. Le principe de l'*ekphrasis*, si souvent perceptible, permet, comme l'explique Genette dans « Frontières du récit », de donner une noblesse, une autonomie, une propriété littéraire à cette *ancilla narrationis*. La description du bouclier d'Achille formait déjà un motif propre, qui agissait comme un arrêt et un développement conçu pour lui-même, au milieu de la ligne

continue de chant de *l'Illiade* ; on connaît l'importance que Balzac donne à ses portraits, à ses paysages, à ses descriptions d'objets ou de lieux. Tout se passe comme si, sur la ligne de chant, se développait une *aria* — quelquefois même une *aria da capo* — qui est immédiatement identifiable comme un segment indépendant, ou qui du moins peut être sorti du contexte et du cotexte, au point de former, par exemple, un extrait proposé (voire titré) dans un manuel. Ce principe du contrepoint concerne la description, mais aussi la scène, et l'on sait que souvent ce sont des moments où l'art du romancier vient toucher de près celui du peintre, du poète, ou du dramaturge, c'est-à-dire des moments où le genre du roman sort de sa destination première à la narration pour toucher à d'autres domaines esthétiques. Pendant quelque temps, on laisse le soliste faire entendre un chant qui se distingue du flux narratif : l'hétérogénéité se trouve ainsi bien plus courante dans les romans dits classiques qu'on le croyait.

*

Cette propension à l'hétérogénéité, au changement de vitesse, plutôt qu'au lissage homogénéisant permet alors de se demander si l'image du fil unique ne doit pas être repensée, justement à partir d'une idée de multiplicité, de pluralité.

La phrase de Segalen fait porter l'accent sur la cohérence du récit dans le roman (vécue comme un *pensum*), elle véhicule implicitement l'idée d'une unicité, d'une unité, d'une univocité. Or, certains romans prennent le parti de la collectivité contre l'individualité : ce serait par trop réduire *La Condition humaine* que de la résumer au seul itinéraire de Kyo, puisque non seulement l'histoire est sociale et collectiviste, à travers le moment historique de la révolte syndicaliste à Shanghai et du divorce entre les forces du Kuomintang et celles du Parti communiste chinois, lâché par le Komintern, mais encore la galerie des portraits (Tchen, Katow, Gisors, May, Clappique, Ferral au milieu des groupes) et la scène de la prison forcent le lecteur à penser la condition humaine au pluriel, contre la logique de l'individu, dans une réécriture laïque de la métaphysique pascalienne et de la question du salut : la pensée philosophique et son interprétation en concepts universels et la réflexion historique d'un auteur alors fasciné par la théorie marxiste se retrouvent pour porter cette histoire, justement, au social et à l'ontologique, donc au-delà de l'individu. *La Condition humaine* n'est pas l'histoire d'un homme, mais des hommes. On peut penser aussi à d'autres expériences romanesques comme à la fragmentation là aussi plurielle des personnages qui habitent l'immeuble de la rue Simon-Crubellier dans *La Vie mode d'emploi*, qui rompt le fil du récit en une constellation de chapitres écrits comme autant de pièces d'un gigantesque puzzle horizontal, expliqué dès le préambule et mis en abyme dans la toile de Valène, au point d'ailleurs que Perec voulait, dans un roman, mettre plusieurs livres à la fois (le sous-titre choisi est d'ailleurs « romans », avec un -s). L'innovation de Faulkner, dans *Le Bruit et la Fureur*, est liée également à cette désorientation du lecteur, à travers la répétition de prénoms semblables, mais désignant plusieurs générations différentes : comment mieux dire que le « tout » du roman est à lire au pluriel ? Les *Buddenbrook* aussi ne se lisent qu'au pluriel de la famille. Pourtant ces formes, postérieures à la citation de Segalen, pourraient être simplement représentatives de cette forme « nouvelle » que lui-même recherche. Ce serait faire fi de toute une tradition romanesque bien ancienne, comme celle du roman épistolaire, qui étoile justement les voix et les personnages dans un discours toujours multiple et plurivoque. Certains font certes le choix d'une intrigue polarisée autour d'une certaine unité (*La Nouvelle Héloïse*, *Les Souffrances du jeune Werther*, ou les *Lettres d'une religieuse portugaise* — mais ce dernier est-il encore un roman de façon certaine ?), tandis que d'autres jouent de la multiplication des intrigues autour d'un tronc, gaine principale et racontable (*Les*

Liaisons dangereuses), ou même de la discontinuité des existences (*Les Lettres persanes*). On sent bien alors que le résumé que l'on peut en produire, et qui forme cette fameuse ligne continue, série de causes et d'effet, ce long fil d'acier, est bien pauvre à côté de tout ce qui se joue dans ce bruissement polyphonique. Par ailleurs le choix de la parole directe, dialogique, éclatée (même si souvent les lettres sont présentées en ordre chronologique, et non en ordre logique des conversations entamées, ou même en désordre : le risque de l'incompréhension serait trop grand) évacue la personne du narrateur, dont on peut se demander si sa prédominance, dans le roman réaliste du XIXe siècle, n'a pas fait que tout le XXe siècle a cru que le roman se réduisait à cette forme unique du récit rétrospectif à la troisième personne, où l'on retrouve l'inévitable narrateur omniscient. En tout cas, c'est bien cette dernière forme que Segalen rejette, à l'aube du XXe siècle, ainsi que toute sa génération. On peut remarquer d'ailleurs qu'une place importante a été faite alors à la forme diariste du récit : les dates s'égrènent sur un journal intime, certes, mais l'inscription de l'histoire s'y fait dans le provisoire, dans cette forme malgré tout ductile, puisqu'étirable, et souple, et unitaire, puisque formulée dans la pause introspective, mais fragile, oublieuse, vouée à la cécité et à la discontinuité logique de l'écriture. Ecrire tous les jours, c'est écrire un peu chaque jour, donc dans la fragmentation. Segalen adopte cette forme tant dans *Le Fils du Ciel* que dans *René Leys*, Gide dans *Les Faux-Monnayeurs* (au milieu d'autres expérimentations narratologiques, dont l'épistolaire), Butor dans *L'Emploi du temps*, ou Gracq dans *Un beau ténébreux* : tous remettent en cause, dans ces œuvres, l'omniscience, donc ce qui fait l'unité et le surplomb du conteur sur son histoire.

Il est possible, *secundo*, de penser que la définition du roman par sa cohérence contrevient à toute une tradition critique qui, au contraire, souligne ce que le genre a de protéiforme. On connaît le « genre indéfini » chez Marthe Robert qui prête au roman, genre roturier qui a réussi, cette suspicion qui s'attache toujours au « parvenu », le « plurilinguisme » chez Bakhtine, le « genre ironique » chez Kundera : tous se réfèrent à l'hétérogénéité, aux plans multiples du roman, à sa capacité d'absorption. Le vampirisme du roman, sa souplesse et sa malléabilité proviennent justement de ses origines de genre mineur, sans règle, sans noblesse, sans généalogie. Baudelaire écrit ainsi, dans *Théophile Gautier* : « Le roman, qui tient une place si importante à côté du poème et de l'histoire, est un genre bâtard dont le domaine est vraiment sans limites. Comme beaucoup d'autres bâtards, c'est un enfant gâté de la fortune à qui tout réussit. Il ne subit d'autres inconvénients et ne connaît d'autres dangers que son infinie liberté. » Cette naissance illégitime a d'ailleurs donné lieu, dans une bonne partie de la littérature francophone post-coloniale, au choix du roman comme genre permettant le métissage, la créolisation, après les grands orphées noirs de la première négritude, qui avaient choisi la poésie pour la célébration et la renaissance : à Senghor et Césaire, poètes, ont succédé des auteurs comme Kourouma, dont le procédé de « malinkisation » de la langue française est inséparable de l'élection du genre malléable et profondément prosaïque du roman. Seule cette forme bâtarde pouvait accueillir la tradition d'origine orale d'une minorité voulant s'émanciper et faire entendre sa voix dans le concert de la littérature. On ne peut cependant pas prêter un propos réactionnaire à Segalen qui serait le défenseur des règles du roman : il veut au contraire les renouveler et se libérer de leurs chaînes ; mais il reste que l'image de la ductilité implique un fil unique et tendu, alors que la malléabilité libre laisse imaginer plutôt une surface, une figure géométrique, et donc porte à plusieurs dimensions l'image de la ligne qui n'en a qu'une seule. Ainsi, beaucoup d'œuvres ont pu phagocyter, ingérer, absorber les grains (on aurait envie de dire « les grumeaux ») et les intégrer à leur architecture globale : *Perceval* se scinde en

deux héros, le *nice* Perceval et le courtois Gauvain, l'absence de ligature, ou du moins la cicatrice entre les deux histoires écartées est visible, bien que Chrétien insiste dans son prologue sur l'art de la *conjointure*, mais cela ne perturbe pas la lecture du récit. Rabelais se plaît à un roman qui s'augmente de l'intérieur en touchant à tous les domaines, du scolastique au médical, du philosophique à l'exégétique, du scatologique au carnavalesque, de l'attention prosaïque à l'allégorique ou à l'anagogique. *L'Astrée* ne cesse de décliner des récits enchâssés qui suivent une logique merveilleuse et galante, et s'arrête sur des enchâssements dialogiques, ou poétiques. On voit que la vertu plastique qu'a le roman d'accueillir d'autres formes d'écriture n'est pas nouvelle, même si cette tendance, souvent attribuée à la modernité, se retrouve encore plus clairement dans le rébus d'*Impressions d'Afrique* de Roussel, ou dans le lipogramme de *La Disparition* de Perec : le roman y caresse ses propres limites de récit, tant il est difficile de considérer que ce mot suffit à décrire les enjeux de ces œuvres de collage presque dada, vidé du sentiment de son importance, de son sérieux, de sa suffisance. Autant le déterminisme du fil d'acier cherchait une reconnaissance dans l'ordre du grave, autant il dissimulait le pôle essentiel de l'invention ludique, extravagante, fantasque du roman. Et pourquoi ne pas voir qu'elle était présente dès l'origine, chez Rabelais ou chez Cervantes ?

Tertio, on remarquera que l'effet de lissage, d'homogénéisation, de lecture unique, qui pouvait s'attaquer à des œuvres aussi incomplètes que *Le Procès*, relève en partie d'une lecture partielle et partielle, en ce qu'elle mutile le livre de beaucoup de ses propriétés, à travers une élimination drastique. On ne peut donc pas empêcher que l'appréhension du roman procède de cette vision unitariste, mais force est de constater que le genre résiste de toutes ses forces à cet étiquetage. Barthes remarquait dans sa *Leçon* que le totalitarisme de la langue trouvait comme seule échappatoire l'espace de liberté de la littérature, mais il est le premier à constater, dans ses *Essais critiques*, que le roman arbore une fausse logique, assez contraignante. D'abord, par sa structure chronologique — cette suite de « et puis » —, il procède de la même pensée magique et fausse que celle du « *post hoc ergo propter hoc* » : il fait se confondre l'ordre de la consécution avec l'ordre de la causalité. Pour Barthes, cette imposture cache le travail du discontinu dans la littérature, entrave même la liberté de la vie, qui est toujours imprévisible, jamais écrite d'avance : « Le Roman est une Mort ; il fait de la vie un destin, du souvenir un acte utile, et de la durée un temps dirigé et significatif », écrit-il dans *Le Degré zéro de l'écriture*. Ainsi, cette « série de causes et d'effets » peut apparaître comme constitutive du roman, mais recouvre en fait largement une illusion, une fausse idée de l'existence. Les faits se suivent, donc s'enchaînent, et cette concaténation horizontale semble former le vraisemblable, le logique, le nécessaire, le déterminé, le causal. Chez Zola, l'écriture naturaliste force les liens de causalité, et il est difficile de trouver en effet un épisode sans descendance dramatique, qui soit joyeusement stérile et gratuit. Mais ce n'est pas du tout une constante. Ainsi *La Chartreuse de Parme*, pour prendre un autre roman supposé réaliste et donc à la nécessité forte, est truffée au contraire de chapitres en excroissance, lourds de potentialités romanesques, qui ne seront pas suivies d'effets. Michel Charles, Pierre Bayard, Marc Escola ont développé des théories littéraires autour de ce foisonnement, dans l'instantané, des virtualités romanesques, mais on connaît aussi des écrivains dont la caractéristique principale est de jouer sur ces romans non pas en acte, mais en puissance. C'est le cas des jeux de Borges avec les *Fictions* qui, même si elles relèvent plutôt du genre de la nouvelle (ou du conte ? mais sa fascination pour l'aleph laisse entendre que l'infinitésimal peut contenir la totalité), interrogent les fonctionnalités du récit de fiction en général, ou la question romanesque (notamment dans l'inoubliable « Pierre Ménard, auteur du Quichotte »). C'est aussi l'investigation que

tente Calvino dans *Si par une nuit d'hiver un voyageur*, qui n'est pas seulement un commentaire méta-romanesque sur la lecture et ses goûts, mais aussi une suite d'*incipit* différents laissant entendre qu'ils suffiraient à créer l'illusion romanesque, la reconnaissance d'un pays imaginaire appelé pays du roman. Un livre formé d'une multitude disparate d'*incipit* peut-il former un roman ? Il semble bien que oui, et cela au-delà même du lien qui réunit finalement les titres des chapitres pour former *in extremis* la première phrase possible d'un roman projeté. On peut toujours admirer la ductilité de la lecture, mais le roman, lui, est de fait fragmenté, éclaté, hétérogène, discontinu, en perpétuels commencements, donc inaboutissements. Peut-on encore aller plus loin ? Ces œuvres sollicitées font de la rupture un art poétique, et inscrivent un programme esthétique explicitement formulé dans un principe sériel, en proposant une autre écoute que l'harmonie traditionnelle, mais ne peut-on pas discerner certains effets de dysharmonie et de rupture dans les œuvres prétendument classiques et antérieures à 1910 ? L'idée que le roman arrive à un inaboutissement récurrent participe de l'ironisation d'un itinéraire en progression, c'est le thème majeur de *L'Education sentimentale*, mais c'est aussi celui du roman matriciel de la modernité : *Don Quichotte*. Comme le disait Kundera, le roman n'est pas un endroit où l'on vient chercher des réponses, c'est un objet qui sans cesse questionne : point de solidité d'un fil d'acier, mais plutôt interrogation et mise à l'épreuve de ce fantasme. Ainsi, la « série de causes et d'effets » et la représentation habituelle du récit sur une ligne aboutissent à la croyance commune qu'un roman est une histoire qui a un début, un milieu, et une fin. Mais combien de romans inachevés, incomplets, lacunaires sont-ils chers à nos yeux, en tant que romans complets ? La frustration existe devant l'annonce des futures aventures de Jacob à la fin du *Paysan parvenu*, devant l'ébauche de plan de *Lucien Leuwen*, devant l'impasse inarpentée du *Château* de Kafka, devant l'inachevable de *Bouvard et Pécuchet*, devant Gauvain et Perceval abandonnés, devant le *Roman comique* ou devant *L'Homme sans qualités*... Que les raisons de cet inachèvement soient contingentes ou inhérentes, extrinsèques ou intrinsèques, aurait-on pour autant l'idée de leur refuser le statut de roman, sous prétexte que la « série » n'est pas finie, et que le fil pend en l'air sans amarre canonique ? Il faut bien en conclure que l'alignement irréversible, tenace et ductile, ne peut refléter la réalité du genre romanesque.

*

On doit donc enfin interroger à nouveau la figuration du roman comme fonction continue, pour discerner peut-être que ce qui échappe au continu est ce qui construit l'essence du plaisir romanesque.

D'abord, une évidence s'impose, qui était jusque là masquée : le fil d'acier dont parle Segalen s'apparente bien plutôt au résumé de l'intrigue du roman qu'au récit en lui-même, qui est l'agencement de ces faits. Or, si souvent le résumé restitue une cohérence chronologique, voire causale, il ne faut pas le confondre avec l'ordre, différent, du récit. L'histoire matricielle d'Ulysse, par exemple, prend sa source au départ de Troie, suit les rencontres des différents territoires de confrontation à l'inhumanité, ces peuples qui ne mangent pas le pain cuit des hommes, Lotophages, Lestrygons, cyclope, île de Circé, sirènes, Cimmériens, bœufs du Soleil pour aboutir à la solitude sur l'île de Calypso, puis à la rencontre avec les Phéaciens avant l'abordage à Ithaque, mais cette ligne qui reconstruit l'avant et l'après, les épisodes et leurs conséquences, les causes et leurs effets, n'est pas celle qu'adopte l'ordre du récit de *L'Odyssée*, qui procède de l'analepse fameuse du récit d'Ulysse à la cour d'Alcinoos (en plus du tressage avec la Télémachie). Autrement dit, l'histoire du héros n'est pas son épopée, sa mise en récit. De même, les analepses, les prolepses, les métalepses en tous genres, émaillent les romans,

superposant ainsi à une structure mentale peut-être linéaire un agencement de toute façon réorganisé. Si Genette voit dans la métalepse une incursion de la rhétorique dans la narratologie, il met à jour cependant ces seuils de la fiction, que les œuvres franchissent plus souvent qu'à leur tour, dans une expérimentation, une mise à l'épreuve de leur propre résistance. Ainsi, même parmi les romans réputés les plus déterministes, on voit des réalisations étonnantes de ces franchissements intérieurs des frontières du récit. La macrostructure du *Lys dans la vallée* est une longue lettre adressée par Félix de Vandenesse à Natalie de Manerville, avant leurs fiançailles, mais cette situation d'énonciation épistolaire se fait oublier le temps du récit rétrospectif à la première personne, de facture plus classique, de l'amour pour la *Dilecta*, Henriette de Mortsauf, mariée à l'hypocondriaque et tyrannique émigré Monsieur de Mortsauf, pour ressurgir dans un coup de théâtre final : Natalie renvoie Félix à sa chère Henriette et refuse le mariage — tout ce qu'a lu le lecteur était plus discours que récit, et la lettre de Félix redevient analepse, retour en arrière, et non récit premier. Ce récit a bel et bien des conséquences, mais elles étaient devenues invisibles, imprévisibles au personnage-scripteur autant qu'au lecteur. Comment alors parler le plus justement de ce roman : en évoquant les amours de Félix et du Lys, ou en les hiérarchisant derrière celles, frustrées (et même castrées) de Félix et de Natalie ? On en vient à se demander si cette double stratification — d'un côté l'histoire, de l'autre le récit, l'un donnant le résumé l'autre l'œuvre effective — ne peut pas encore se dédoubler, selon les plans d'interprétation. Car il est possible de mettre en avant, du coup, le rôle, non de l'accumulation des connaissances par les épisodes, qui constitueraient une mémoire linéaire, cohérente et homogène pour le lecteur, mais plutôt celui, essentiel, de l'oubli. Non seulement chaque moment joue, nous l'avons vu, de toutes les possibilités offertes, même si certaines seulement donneront jour à une suite dans le récit, mais encore, plutôt que de défendre une logique accumulative de la progression, il semblerait que le plaisir du lecteur de roman se trouve dans sa capacité d'oubli, d'imprévisibilité, de désorientation consentie. Le roman est tout sauf condamné à suivre la chaîne temporelle ou causale comme un prisonnier qui fait tinter ses chaînes (une image que Segalen utilise plus loin dans *Sur une forme nouvelle du roman ou un nouveau contenu de l'essai*) : bien au contraire, il joue à rompre sans cesse cet enchaînement.

Ainsi, en lisant un roman, on renonce à tout savoir. Maupassant pointait dans « Le Roman », la préface de *Pierre et Jean*, le nécessaire choix des événements romanesques, et parlait d'art d'illusionniste, chez les plus mimétiques, les plus réalistes des auteurs. Mais surtout le processus de lecture bienveillante du roman consiste à accepter d'abandonner l'omniscience. Soit la lecture active, comme celle d'un détective, essaie de rassembler des informations éparses (c'est souvent le cas dans le Nouveau Roman, par exemple), soit elle se fait plus dolente, et accepte d'être manipulée, dans la quête rare d'une certaine ignorance. Le roman ironique, qui interroge le monde au lieu de proposer une lecture toute faite, préjugée, que défend Kundera dans *L'Art du roman* montre que ce qui est intéressant dans le roman se tient surtout dans ses interrogations, non dans ses leçons : « En dehors du roman, on se trouve dans le domaine des affirmations : tout le monde est sûr de sa parole : un politicien, un philosophe, un concierge. Dans le territoire du roman, on n'affirme pas : c'est le territoire du jeu et des hypothèses. La méditation romanesque est donc, par essence, interrogative, hypothétique ». Malraux affirmait également, dans *L'Homme précaire et la littérature* : « Le génie du romancier est dans la part du roman qui ne peut être ramenée au récit ». Interrogation ironique, part invisible, voilà aussi ce dont il faut tenir compte pour évoquer le genre romanesque, et peut-être même que ce qui n'est pas dit, formulé explicitement, péremptoirement, éternellement,

mais plutôt se trouve tu, passé sous silence, refusé, ou juste oublié forme le propre de ce genre, et retrouve un rapport plus naturel avec la vie, contre l'illusion de l'omnipotence dont parlait Barthes. Ainsi les ellipses sont-elles essentielles, mais aussi tous les retournements de *topoi* attendus (combien de variations autour de la première rencontre faut-il compter ? et combien seraient en réalité conformes au prétendu cahier des charges de cette scène paradigmatique par rapport au nombre de décalages iconoclastes ?), tout ce qui fait silence, dans l'intrigue. Le mystère du Graal est dans ce que Perceval ne voit pas au château du Roi Pêcheur et dans l'intervalle où on ne parle plus de lui. Giono ne cesse d'insérer des silences malicieux dans ses romans, et notamment dans *Un roi sans divertissement*, où l'intertextualité avec Chrétien de Troyes est essentielle : la mort de Langlois, mystère vu de tous, même du ciel, mais incompris à part par cette voix finale qui présente la clef pascalienne sous forme de question (« Qui a dit "Un roi sans divertissement est un homme plein de misères" ? ») est précédée de l'interrogatoire d'Anselmie, la plus taiseuse « tête de chèvre, des yeux de mammifère antédiluvien, une bouche en trait de scie et deux trous de narines tournés vers la pluie. Plus têtue qu'une mule ! Têtue comme une statue de mule » — autant dire qu'on n'en saura pas plus que ce qu'elle voudra dire. *L'incipit* d'Aurélien repose, quant à lui, sur la célèbre antiphrase oralisée au style indirect libre semblant une émanation directe de l'inconscient du héros selon laquelle « la première fois qu'Aurélien vit Bérénice, il la trouva franchement laide » : là aussi, le roman révèle autre chose que ce que dit littéralement l'énoncé ; mais surtout, c'est le ménagement des silences, dans la suite de *l'incipit*, qui forme le lit de la cristallisation amoureuse qu'on voit s'opérer, prendre forme, puis se fixer autour du sortilège du vers racinien tiré de l'amour inguérissable d'Antiochus pour Bérénice, la princesse d'Orient, l'autre, « *Je demeurai longtemps errant dans Césarée* », où le passé simple devient bizarrement un duratif et où les consonances enroulent l'antienne d'une obsession.

Il convient enfin de voir que loin de former une ligne plate, le roman aime à se boucler, soit dans les frisottis ornementaux d'enchâssements ponctuels, soit dans des emboîtages plus importants : *Jacques le Fataliste* en est tout pétri, du goût pour l'anecdote et l'interruption, tant de Jacques que du narrateur, jusqu'à l'apologue de Mme de la Pommeraye, mais on peut évidemment aussi penser à l'économie à tiroirs de *La Princesse de Clèves*, où les histoires secondaires ont l'air d'être centrifuges alors qu'elle viennent toujours se rattacher à l'intrigue principale, d'une manière ou d'une autre, et alimenter le drame. On se référera ensuite à l'architecture majeure de la *Recherche du temps perdu* : le narrateur passe une existence à comprendre sa vocation d'écrivain pour deviner, au bout des sept tomes, que c'est sur le Temps qu'il va écrire ; or, comme ce que le lecteur vient de lire parle précisément du temps, il y a bouclage logique : le livre lu est peut-être (car rien ne le dit non plus) le livre projeté, ce qui semblait l'expression d'un inaboutissement, d'un processus en cours mais jamais achevé, d'une quête devient peut-être un résultat, un parcours effectué dont, justement, on peut faire un récit. L'avant est un après. Autant dire que la ligne droite ne suffit plus à représenter le mouvement du roman, et que la notion de réversibilité peut alors jouer. Il n'est pas anodin que cette incurvation du roman proustien soit l'aboutissement d'une recherche esthétique contemporaine de Segalen ; on pourrait même se demander s'il n'y a pas là, dans un mouvement de pli final du roman, un trait de la modernité, peut-être une « manière » qui va de la Belle Époque au Nouveau Roman mais qui dit quelque chose d'essentiel sur ce que peut le roman. On a déjà vu ce plissement du récit qui renvoie à son origine dans la finale du *Lys de Balzac*, mais le procédé y paraît assez exceptionnel pour être notable, alors qu'on peut le retrouver, comme effet majeur et maîtrisé dans au moins trois

œuvres représentatives de la recherche d'une forme nouvelle au XXe siècle. Elles sont d'ailleurs liées par une autre conformité : le renouvellement de la personnalité d'un narrateur détective et le choix d'une temporalité diariste, ou au moins inscrite dans la morale toujours provisoire des enquêtes quotidiennes. Dans *Les Gommages* le narrateur suit en direct, au jour le jour, les déplacements, les recherches, les réflexions de Wallas, certes de l'extérieur puisque le roman est écrit à la troisième personne, mais dans un présent d'énonciation presque permanent : ce regard myope, qui manque de surplomb, est la condition du retournement implicite de la fin, puisque Robbe-Grillet donne une variante de l'histoire d'Œdipe, où l'enquêteur (dont l'arrivée dans la ville est immotivée et la présence donnée comme une évidence alors qu'elle est étonnante, puisqu'il n'est pas policier) recherche un criminel dont il découvre qu'il ne peut être autre que lui-même. Cette circularité, ce bouclage, s'accompagne en outre dans le roman d'une circonvolution permanente, dans le temps (par ce présent dont on ne sort pas, mais aussi par l'arrêt mécanique du temps : la montre de Wallas n'avance pas), et dans l'espace (il arpente un quartier très réduit, dans une circumnavigation microcosmique qui signale son enfermement). A tous points de vue, la réversibilité est une des formes de ce roman. On peut penser aussi à *L'Emploi du temps*, de Butor : la forme diariste est claire, le narrateur est persuadé qu'un crime a eu lieu à Bleston, il enquête, et sa dépression, son exil, sa morbidité se perdent dans le labyrinthe spatial de la ville de Bleston (la carte fictive du roman est célèbre), temporel des événements à raconter (les dates, au départ séparées, fusionnent), et narratif de sa parole à cheval sur des affections qui s'entremêlent. Une autre figure du non-mouvement peut se lire dans le symbole du labyrinthe : on croit avancer, progresser, marcher en ligne droite, mais on tourne en rond dans un espace clos ; les déplacements peuvent être longs, mais l'espace parcouru est tout petit. Le troisième roman qui se fonde sur la réversibilité d'un narrateur qui consigne dans un journal intime le résultat de son enquête est antérieur à ces expérimentations du Nouveau Roman : c'est *René Leys* de Segalen, écrit après 1910, mais à partir d'une rencontre effectuée précisément cette année-là, et qui est la preuve que l'auteur a su trouver une nouvelle forme romanesque qui reconfigure les causes et les effets, rompt l'acier du fil, et soit réversible — celle-là même à laquelle il aspire dans notre citation. Le narrateur rencontre à Pékin un jeune homme, René Leys, professeur de chinois d'abord platement belge, puis détenteur d'histoires mystérieuses sur les derniers empereurs Qing, objets de la fascination crépusculaire et vampirique du narrateur, qui consigne alors, fébrilement, dans son journal, toutes les révélations merveilleuses du jeune homme. La Révolution du Double-dix, qui met à bat l'Empire chinois, vient contredire les histoires de René Leys : le réel historique s'impose et renvoie le jeune homme à des rêveries romanesques, à des contes, à des affabulations de mythomane. Mais René Leys meurt, mystérieusement, la face blême, alors qu'il redoutait le poison. A ce stade, le roman a donc déjà effectué deux plis, deux renversements, deux réversions successives ; il y en a une troisième lorsque le narrateur relit son journal et se rend compte que c'est lui qui, depuis le début, a sans cesse sollicité les révélations du jeune homme. Mensonges, donc, mais pour faire plaisir à un ami depuis le départ véritable poison de René Leys. Le coup de théâtre s'accompagne alors d'un effet de boucle (le roman lu redevient journal et preuves du dossier à charge, il s'agit de le relire, voire de faire se rencontrer la réalité du lecteur et le plan de la fiction), et d'une recherche constante, chez Segalen, théoricien de l'Exotisme et de la confrontation au « Divers » (la différence et l'autre), de la notion de réciprocité. Il y a donc bien des romans réversibles possibles : par architecture rétroactive, par les plis des consciences révélés dans des formes heuristiques, et par la spécularité, associant les lois logiques et

mathématiques de la commutativité, de la réflexivité, et de la transitivité. Mais, pour finir, cette réversibilité ne consiste-t-elle pas à penser que chaque acte pourrait être autre, qu'il pourrait en être autrement ? Dans ce cas, même les romans de facture classique et nécessaire font sentir ce tremblement de l'instant où le héros se décide et agit (la Princesse de Clèves aurait vraiment pu ne rien avouer à son mari), ou seulement consent (comme Lucien de Rubempré, devant Vautrin déguisé, à la fin *d'Illusions perdues* et pendant *Splendeurs et misères des courtisanes* qui montre que consentir, c'est agir aussi). Dans tous ces cas, ce qu'on aperçoit, c'est moins le déterminisme des causes et des effets que la liberté de choix chez le personnage, c'est-à-dire une réflexion non seulement morale sur la nature humaine, mais encore sur la perception de la différence entre ce qui est et ce qui aurait pu être, ce qui advient et ce qu'on laisse advenir. En cela, le roman nourrit une pensée, de sa forme comme de l'existence, que la citation de Segalen interroge avec intuition.

Finalement, le point de vue que la citation adopte sur le roman se trouve à la fois très juste pour parler d'une idée trop courante du roman, mais très oublieuse de ses facettes multiples. Derrière sa description se cache surtout un espoir et une aspiration, celle de lui faire adopter une forme nouvelle, moins « grossière » et plus haute — l'ambition de Segalen consistant à former l'hypothèse que c'est dans la structure du récit même qu'il faut opérer des changements. Peut-on alors trouver un processus qui permette une sublimation, une alchimie, une transsubstantiation du roman par l'agencement du récit ? D'abord cette métamorphose existe, au cœur même de ce que le récit produit comme opération sur l'existence — pensée, reconfiguration, figuration : il y a bien une anthropologie du roman, et elle porte précisément sur le temps. Ensuite, cette recomposition touche plus particulièrement le réel, et la *mimésis* peut être appréhendée comme étant nécessairement reliée à la grossièreté et à la médiocrité, mais dans une version positive, non seulement parce qu'elle transforme la boue en or et transsubstantie le réel, mais aussi parce que l'inscription dans la *praxis* confirme qu'il y a bien une politique du roman. Enfin, on peut confronter la notion de composition avec la recherche d'une écriture poétique au sein même du roman, y compris dans une nécessité de repenser les frontières du genre : il y a bien une poétique du roman.

*

Le rapport anthropologique profond du roman avec le temps est suggéré par les mots de Segalen : il n'écrit pas que le roman a besoin *de* temps, comme une denrée qu'on peut fractionner et qu'on parsème sur l'intrigue (quelques miettes de temps, ou un déversoir de temps), mais qu'il a « besoin *du* temps », d'un temps insécable, global, pris dans une vision holistique. On peut aller jusqu'à dire que ce que le roman permet de penser, c'est justement l'inscription de l'homme dans le temps, grâce à cette cognition particulière que propose la littérature, et qui ne relève pas du concept intellectuel et abstrait de la philosophie, puisque cette dernière ne tient pas compte de la sensibilité propre au domaine esthétique, ni ne relève de l'expérience pratique et de sa sagesse sédimentée, puisque la littérature, elle, travaille l'imaginaire et l'idéal, c'est-à-dire ce qui n'existe pas. Pavel montre bien, dans *La Pensée du roman*, que, malgré un historique discontinu, plastique, flexible — puisque le roman antique, le roman médiéval, le roman galant, le roman réaliste et le roman moderne par exemple sont très différents entre eux, et notamment dans leur manière de représenter le rapport conflictuel de l'individu au monde —, la constante du genre romanesque est pourtant de toujours réfléchir cette

relation (spéculativement : c'est la logique de la *mimésis*, de la représentation et du vraisemblable ; mais aussi philosophiquement, puisque la représentation est toujours une interrogation de ce qui existe, une hypothèse interprétative, un commentaire herméneutique second) : « l'intérêt de chaque œuvre vient de ce qu'elle propose, selon l'époque, le sous-genre et parfois le génie de l'auteur, une *hypothèse substantielle* sur la nature et l'organisation du genre humain » (on remarque au passage que l'expression « *hypothèse substantielle* » peut former une réponse au regret de Segalen devant la transsubstantiation prétendument médiocre du Roman). Or, la relation de l'homme (individuel, collectif, universel) au monde (le réel, la vie, l'action), ce que Pavel appelle la « difficulté d'habiter le monde » est non seulement un enjeu majeur du roman, mais encore elle se coule précisément dans la manière de raconter une histoire, donc dans la forme du récit, et justement en ce que le récit organise le temps.

On retrouve avec cette idée que le récit comme structure est précisément une pensée reconfigurante du temps l'hypothèse de travail majeure de Ricœur dans *Temps et Récit*. Le domaine du philosophe est plus large que celui du roman, puisqu'il envisage différents types de mise en récit, y compris ceux qui ont pour objet le vrai, le réel, l'advenu, comme l'histoire ou le récit psychanalytique — on voit d'emblée que c'est le fait de raconter qui permet de comprendre, de s'approprier, de modéliser, de donner du sens à l'incompréhensible, au contingent et parfois à l'indicible. Il s'agit de montrer que raconter n'est pas un acte simple, et qu'il ne se réduit d'ailleurs pas à une histoire (si tant est qu'elle soit si simple), comme on l'a vu, mais engage des opérations d'orientation, de jugement, d'herméneutique. Autrement dit le récit, c'est la mise en sens de l'histoire et de l'appréhension du temps qu'elle suppose comme opération profonde et complexe. Ricœur consacre un tiers de son analyse au récit dit de fiction, c'est-à-dire au roman accompagné du conte, du mythe, de la nouvelle, de l'épopée par exemple, et c'est cette forme de récit qui peut nous intéresser ici. L'opération globale de *mimésis* aborde tantôt le contenu du récit (la diégèse), tantôt son sens et son enjeu, tantôt les contraintes formelles de son écriture, au point que, lorsque nous lisons ou entendons un récit, « nous suivons donc le destin d'un temps préfiguré à un temps refiguré par la médiation d'un temps configuré ». Ricœur part de l'idée que le premier niveau de *mimésis* (*mimésis* I) suppose une pré-compréhension de ce qu'est le phénomène temporel, notamment à travers la notion d'acte, qui justement pense le temps sous forme linéaire où les actions ont des conséquences — on reconnaît ici la prophétie segalénienne, le fil d'acier où causes et effets s'enchaînent trop mécaniquement. *Mimésis* II est le royaume du « comme si », c'est-à-dire de la fiction : c'est justement lorsque le récit (Ricœur s'appuie alors sur Aristote) pense non ce qui est advenu, mais ce qui pourrait advenir, à partir de ce qui devrait advenir (« devrait » dans le sens logique, et « devrait » dans le sens axiologique) qu'il s'y joue une articulation fondamentale entre le contingent, le donné, l'hétérogène et la cohérence, l'homogénéisation qu'opère le récit : « comprendre l'histoire, c'est comprendre comment et pourquoi les épisodes successifs ont conduit à cette conclusion, laquelle, loin d'être prévisible, doit être finalement acceptable, comme congruante avec les épisodes rassemblés ». On y reconnaît une question essentielle abordée par Segalen : la chaîne des conséquences crée-t-elle dans le roman une prévisibilité, un déterminisme tel que tout est connu à l'avance et que la lecture est ennuyeuse et mécaniste, ou le roman est-il plein de surprises, d'imprévisibilité et de potentialités réversibles ? Ricœur propose un beau dépassement quand il parle de cette impression que le récit est « finalement acceptable » : il touche du doigt le principe qui consiste à différer dans le temps le regard d'ensemble à la fin, cette élasticité de la lecture et de la suspension de jugement qui crée le suspens de l'œuvre,

cette temporalité de la lecture, en même temps que l'adjectif « acceptable » permet de repenser la notion de vraisemblable, parce qu'on accepte toujours *après coup*, au lieu que la logique hypothético-déductive faisait comme si le mouvement allait toujours de l'avant, était compris au fur et à mesure. Mimésis III interroge le processus de mise en récit pour savoir, en fait, ce qu'il peut apporter et ce qu'il désire faire : on y trouve l'idée que sa tension dialectique interne préserve de la redondance, que la reconfiguration n'est complète que lorsque le récit est reçu par le lecteur, et qu'enfin il est circonscrit par un système de référence qui définit de toute façon sa possibilité d'être compris. Raconter, réciter, dit Ricœur, c'est refaire, mais dans l'écart, c'est « re-signifier », par cette intuition, le temps phénoménologique. Le récit consiste à rendre lisible le temps invisible, parce que c'en est une représentation, une modélisation, un alignement — et que cet agencement est tout sauf absurde. On peut repenser ici à l'analyse de l'apparition de Madame Arnoux : c'est bien l'impression d'être en prise avec le temps phénoménologique de *l'innamoramento* qui fonde l'attachement existentiel du lecteur à ce passage, qui *dit* lucidement toute sa cruauté.

On pense sinon évidemment à ces romans sur le temps qui ont émergé des plus grands auteurs de la génération de Segalen : ceux de Marcel Proust, de James Joyce, de Virginia Woolf. Le temps dynamique de la conscience bergsonienne et l'anamnèse épiphanique, sorte de transmutation seconde rousseauiste dans le miracle de l'écriture proustienne sont les éléments auxquels on se réfère le plus souvent pour parler de la pensée du temps dans *A la recherche du Temps perdu*, notamment à travers l'épisode rabâché de la madeleine ; il est vrai cependant que ces brusques télescopages des strates temporelles sont reconnaissables à une émotion particulière — le baptistère de Venise sous les pavés de l'hôtel de Guermantes, la voix de la grand-mère derrière la déformation métallique du téléphone, le bruit d'une cuiller sur une tasse ou celui d'un marteau sur une roue de train, le toucher amidonné d'une serviette ; mais ils ne sont pas les seuls, et les sollicitations de la vocation sont aussi des moments où les choses « parlent » : clochers de Martinville, buisson d'aubépine, arbres d'Hudimesnil ; on peut penser aussi à ce passage *d'Albertine disparue* où l'évidence du deuil n'est plus tenable, dans « ces soirs démesurés de l'été » et où toute lumière, vitre bleue translucide de la porte, étoiles nocturnes ou reflet du réverbère sur un banc, est une souffrance. A chaque fois, l'exploration de l'existence rejoint une pensée du temps. Cette durée figurée se déploie dans l'espace d'une existence, au long des tomes, celle d'un individu mais aussi de toute une société, toute une époque, devenue spectrale avec la Grande Guerre. Mais il est possible aussi de concentrer cette expérience du temps dans une seule journée : c'est le cas de *l'Ulysse* de Joyce, qui déploie une histoire ordinaire sur une journée banale, un 16 juin 1904, où une pérégrination fait s'agiter quelques personnages sur une scène provisoire (Bloom, Dedalus, Molly) dont le prosaïsme rejoint le symbole par sa dimension métatextuelle et parodique de la réécriture de *l'Odyssée*, par l'ambition de représenter dans chaque chapitre une partition singulière, et par le parti-pris de la modernité la plus radicale. A la fin de cette journée, la perception du temps s'est affirmée, a reçu une forme. Le troisième exemple est la journée passée par Mrs Dalloway dans l'œuvre de Virginia Woolf. On y retrouve l'usage du monologue intérieur en *stream of consciousness* et la plongée dans une psyché à la fois éparpillée dans l'urbanité et ressautant des blessures passées incurables : superficialité mondaine et mélancolie vieillissante y sont en tension permanente. On sait que l'auteur avait d'abord envisagé, pour cet ouvrage, le titre de *Hours*, et c'est bien une exploration de ces moments, de ces heures de surface et de profondeur, qui disent tout et rien à la fois, qui disent le temps de l'échelle humaine, où l'individuel rejoint l'universel et l'infra-humain le propre de

l'homme. On pourrait même se demander si l'expérience du lecteur n'est pas de pouvoir, dans le roman, se tremper dans le fleuve de la mélancolie du temps sans pour autant être réellement atteint par cette maladie grave, et en pouvant peut-être l'appivoiser grâce au « comme si ».

*

Cette notion de « comme si » nous incite alors à aborder un autre grand pan de la réflexion qu'opère le roman et que la citation indiquerait. Il s'agit de revenir ici sur cette « transsubstantiation médiocre », sur cette « formule grossière » : le roman se contente-t-il vraiment d'une si mesquine *mimésis* ? Ne faut-il pas, là aussi, faire intervenir l'idée d'une reconfiguration, d'une recomposition du réel ?

Dans un premier temps, notons le positionnement paradoxal de Segalen : prétendre que le triomphe du Roman n'est pas crédible, après le succès réaliste, naturaliste, en feuilletons, en cabinets de lecture, du XIXe siècle, c'est évidemment faire une boutade. Mais elle est symptomatique de la génération symboliste qui n'a pas tort d'identifier le moment aporétique du genre qui s'épuise en redites. L'autre paradoxe, c'est que l'appel à la transsubstantiation, à l'opération alchimique, magique et mystérieuse de la littérature, relève d'un processus historique, dont les origines sont « le sacre de l'écrivain », selon l'expression de Paul Bénichou, dans la génération romantique, qui a conféré au poète les vertus de la philosophie, de la spiritualité, c'est-à-dire a fondu dans la statue du poète celle du *penseur*, et qui a été suivie par la sacralisation de la Littérature en général, se substituant à ce qu'on nommait les belles-lettres. C'est vers 1850, à travers les figures majeures de Baudelaire et de Flaubert, puis de Mallarmé par exemple, qu'on dresse un autel à la Littérature, et qu'on attend d'elle une idéalisation, une sublimation, une transmutation, une « transsubstantiation ». Mais de nombreux critiques ont révélé le paradoxe sur lequel cette nouvelle cléricature s'est érigée : Sartre met à jour dans *Qu'est-ce que la littérature ?* l'appartenance de l'écrivain à la classe bourgeoise, même s'il est en rupture avec elle, devenue dominante, et les tensions inhérentes aux vocations littéraires qui ne sont plus confinées dans la minorité ; Barthes dans *Le Degré zéro de l'écriture* évoque l'aporie de l'écriture de l'écrivain moderne, qui naturalise le langage littéraire sans pouvoir éviter les impasses de l'Histoire et l'aliénation de sa liberté. Jacques Rancière, dans *Politique de la littérature* notamment, montre que le tournant de sacralisation de la littérature comme acte autonome et magique, que l'on pourrait croire élitiste, aristocratique, réservé aux meilleurs, *happy few* ou esthètes dandies patentés, est en même temps le lieu de son retournement total, de la condition entière de sa démocratisation. Si en effet l'art ne dépend plus que de lui-même (on connaît les affirmations de Baudelaire sur la dissociation de l'art d'avec la nature ou la morale), alors il n'est besoin de rien d'autre que d'une aptitude à la lecture pour accéder pleinement à son appréciation. L'idéal de l'art autotélique ne requiert aucune compétence préalable autre que celle de *bien lire*. Autrement dit, plus un genre littéraire est érigé en icône, et plus il est ouvert, en réalité, à tout un chacun. C'est précisément à la fin du XIXe siècle que cette mutation artistique est terminée, et on comprend mieux les termes utilisés par Segalen : la « forme nouvelle » cherche encore à s'émanciper des habitudes, du droit coutumier du roman, au nom de la seule littérature, de la seule littérarité, et donc cherche à donner une noblesse ultime au genre romanesque. Segalen est en fait en quête d'un *absolu* du roman. Loin de le mépriser, il veut l'ériger en statue monumentale qui tiendrait par sa seule force.

Mais aussi on peut revenir sur la grossièreté comme matériau, puisqu'elle ne peut plus être un signe de la bassesse du roman (peu importe ce que l'œuvre emprunte au monde, puisqu'elle n'en dépend pas), mais qu'au contraire la transmutation de la boue

en or est un signe d'opération artistique on ne peut plus réussie. Ici il est permis de penser que Segalen porte un diagnostic assez faux sur la révolution que le roman du XIXe siècle a opérée : précisément, partir du réel, de l'ordinaire, de l'humain trop humain, pour le reconfigurer, le lire, c'est ce que le genre a *déjà* réalisé, dans l'ironie tendre d'un Stendhal, dans la concurrence avec l'historien, le secrétaire ou le fonctionnaire de l'Etat civil d'un Balzac, dans le miroir de concentration d'un Hugo (la notion de « drame » n'étant pas réservée au théâtre, mais plutôt typique des temps romantiques alliant grotesque et sublime) ou dans son désir de totalisation, dans la lucidité maniaque du chasseur d'idées reçues qu'est Flaubert, dans l'organigramme systémique d'un Zola, dans le regard au scalpel d'un Maupassant. L'accès démocratique — parce que *de droit* — à la littérature se double donc d'un intérêt certain pour un matériau que le roman travaille, qu'il malaxe avec prédilection, mais sur quoi il ne faudrait pas rabattre sa volonté artistique pleine d'ambition. Auerbach, dans « A l'hôtel de la Mole » (*in Mimésis*) en arrive à considérer que le moment du roman réaliste (Stendhal, Balzac, Flaubert sont concernés dans ce chapitre) est en fait caractérisé par trois critères fondamentaux : le roman était le genre indéfini et mixte, de parole prosaïque, de style populaire, le genre protéiforme, c'est-à-dire la *forme* adéquate dans laquelle s'est coulée une nouveauté — l'apparition des classes populaires réelles, massivement représentées dans un désir de fidélité et non dans des rôles figés de valets, qui n'étaient pas un élément prégnant des œuvres antérieures ; et cela s'accompagne d'un positionnement, d'une posture des auteurs et des lecteurs qui a consisté à prendre cette entreprise au sérieux en donnant de l'importance à cette représentation, tant aux représentés, dont par exemple les préfaces des Goncourt disent l'urgence de leur intronisation en littérature, qu'aux représentations, c'est-à-dire aux œuvres devenues sacrées. On pourrait tourner ces trois éléments autrement, ils s'engendrent logiquement : le nouveau personnel romanesque formé des basses classes n'a pu trouver comme forme d'expression que le genre bas et protéiforme du roman, qui du coup s'est pris au sérieux et a gagné un statut littéraire, un « triomphe ». Là aussi on voit que la démocratisation s'est opérée à plusieurs niveaux, et qu'elle est en prise avec cette fonction mimétique toujours première dans l'art romanesque, et qu'un désir de transsubstantiation n'est en réalité pas du tout incompatible avec l'inscription du roman dans la médiocrité (des personnages, des histoires, du style), bien au contraire.

Cette dimension politique du roman peut enfin être considérée comme la source du phagocytage par ce genre de beaucoup d'autres genres, et notamment au XXe siècle. Bakhtine pointe déjà que les périodes très marquées par un essor romanesque, qui est pour lui un genre a-canonique, connaissent une « romanisation » : souvent les genres contraints, comme le théâtre ou la poésie sont influencés par la liberté du roman. C'est comme si ce genre véhiculait une force d'affranchissement qui viendrait déteindre sur les autres genres. On peut penser par exemple que les poèmes en prose d'un Aloysius Bertrand, d'un Baudelaire, d'un Max Jacob réinvestissent enfin dans l'ordre du poétique quelque chose de la narration, dont l'épopée ou la fable étaient les dernières manifestations versifiées avérées, ce qui contraste avec l'envahissement du champ poétique par l'effusion presque uniquement lyrique par ailleurs. Or l'origine vernaculaire, polyphonique, carnavalesque, cette fête du peuple, est une marque congénitale du roman pour Bakhtine. Il s'agit donc bien d'un triomphe du genre romanesque sur les autres domaines de la création littéraire. Mais on peut penser ce mouvement aussi dans l'autre sens, non pas du roman débordant et déteignant vers les autres genres, mais dans sa façon d'absorber d'autres formes que celle du récit. Genette, toujours dans « Frontières du récit », rappelle que *diégésis* et *mimésis*, mais aussi

discours et récit, dialogue et narration, narration et description sont déjà présents dans cet ensemble qu'est le récit de fiction : on a vu déjà que *l'excursus* descriptif, ou que le moment de dialogue peuvent former des excroissances sur la ligne de l'histoire narrée. Dans ce début du XXe siècle, l'amalgame du roman va même au-delà de ces frontières internes, et notamment vers le genre de l'essai, que l'on retrouve dans le titre dont est tirée la citation. L'essai, c'est un jeu de mots sur la notion de tentative, d'expérimentation, et sur la compréhension d'une littérature qui *éprouve* les forces de son auteur, mais c'est aussi un genre où la subjectivité et la souplesse de la forme rejoignent le philosophique. Pour Segalen, ce serait tout cela à la fois. On retrouve encore l'œuvre astrale de Proust derrière cette lueur fragile : car la *Recherche*, dans son récit chronologique, se fait grosse de toutes les méditations, tant sur l'intime (l'exil de l'enfance, *l'innamoramento*, la jalousie), que sur la société (la satire des Verdurin, des Guermantes, de la société de l'arrière), tant sur l'art (Elstir, Bergotte, Swann ou le narrateur) que sur le temps ou la lecture ou le deuil. On pourrait aussi bien dire que la *Recherche du temps perdu* est le plus réussi des essais de Proust, qu'il y a fondu ces deux genres jusqu'à trouver une composition qui réalise une véritable épiphanie.

*

Cette composition, cette épiphanie, cette absorption par le roman d'autres formes d'écriture peut nous permettre de revenir, *in fine*, sur la question de la poétique du genre.

Pour Segalen, poète des *Stèles* notamment, le reproche de « transsubstantiation médiocre » adressé au roman se lit avant tout dans la comparaison, qu'il pense inégale, entre le pouvoir de mystère de la poésie et l'engluement dans le réel du roman. Encore ne faut-il pas trop forcer la dichotomie, qui est loin d'être simpliste chez cet auteur. Mais enfin, si le roman pouvait se faire aussi alchimique que la poésie, Segalen aurait trouvé son art poétique romanesque. Or, là aussi, il rejoint toute une aspiration de sa génération, formulée à travers l'appel que fait Jacques Rivière, en 1913, d'un roman qui ne soit plus d'aventures, mais *d'aventure*. Cette expression préfigure en partie les aspirations du Nouveau Roman (la fameuse « aventure d'une écriture » en lieu et place de « l'écriture d'une aventure »), en mettant donc l'œuvre, et non son contenu et l'histoire qu'elle raconte, au premier plan. Mais elle est plus large, puisque Rivière accompagne sa réflexion de l'autre grand roman qui vient de paraître en 1913 (en plus de *Du côté de chez Swann*) : *Le Grand Meaulnes*. « Le roman d'aventure, écrit Rivière, c'est un roman qui s'avance à coups de nouveauté », et qui doit parler de « quelque chose qui est à la fois inconnu et absolument inévitable ». L'atmosphère de mystère du *Grand Meaulnes* va marquer toute une génération, qui voit une existence s'écrire, certes romanesque, mais sans recourir à une ligne de causes et d'effets : au contraire, le floutage du roman constitue le cœur de sa poétique. Du coup, on peut penser que l'onirisme global est pris, en quelque sorte, comme un gage de poéticité, ce qui n'est d'ailleurs pas tout à fait nouveau : on peut penser au classement souvent opéré pour qualifier de « prose poétique » des pages autobiographiques de Rousseau ou Chateaubriand (hors roman, mais dans le récit), des pages romanesques de Bernardin de Saint-Pierre ou de Nerval. Il ne s'agit pas de discuter ici la validité de ces rapprochements, mais de voir que pour certains, la poétisation de la prose peut devenir l'enjeu d'un renouvellement du roman comme genre. Encore serait-il mesquin de considérer que le roman se fait poétique simplement lorsqu'on y distingue des vers blancs : la poétisation n'est pas la poésie, et Henri Meschonnic rappelle, dans *Vivre poème* qu'il ne faut pas confondre les manifestations extérieures de ce qu'on appelle la poésie avec la poésie même : « Sartre a écrit "Les poètes sont des hommes qui refusent

d'utiliser le langage." Et on a aussi comparé le couple langage ordinaire – langage poétique à l'opposition entre la marche et la danse. Tout cela repose sur la confusion entre le langage et le signe, qui n'en est qu'une représentation partielle. Si bien que le comique invisible de la situation, c'est qu'en croyant penser la poésie, c'est du signe qu'on parle ». Pour Meschonnic, il existe une poésie du roman, et qui n'est pas l'imitation du vers dans la prose. Il ajoute, un peu plus loin : « Et peut-être les grands romans sont ce qu'ils sont quand ils ont du poème en eux. »

On peut alors remettre en cause la notion même de frontière générique, celle qu'interrogeait Jean-Marie Schaeffer dans son livre fondateur *Qu'est-ce qu'un genre littéraire ?* Il semble par exemple assez net qu'un auteur qui désire une composition particulière, une perfection de la forme-sens, et c'est le cas de Segalen, ne conçoit pas tellement différemment son écriture romanesque de son écriture poétique. Segalen parlait de « tablature », aussi bien pour ses poèmes que pour ses romans, et la réversibilité réciproque de *René Leys*, qui s'exprime à travers le leitmotiv pseudo-taoïste de « tout peut se tourner bout pour bout » se retrouve très exactement dans certaines de ses *Stèles*, comme « Empreinte », « Miroirs », ou « Jade faux » par exemple. Est-il possible d'envisager un roman dont la structure ferait immédiatement penser à celle d'un poème ? Difficile à dire, en tout cas pour la tonalité lyrique. Mais la veine du roman autobiographique, *Oberman* de Senancour, *René* de Chateaubriand, *Adolphe* de Constant, *Dominique* de Fromentin ou *Graziella* de Lamartine, se ressent de cette concentration sur l'émergence en soi d'une voix qui s'élève dans sa fragilité (avant l'autofiction, qui semble plutôt procéder du contraire : la projection de soi dans un monde fictif suppose une extériorisation, une fictionnalisation de soi et non l'inverse). C'est souvent à partir de ces romans qu'on parle d'une tonalité particulièrement lyrique, d'une recherche d'un dire particulier. A quels romanciers plus proches de nous peut-on penser pour mettre en avant cette quête de l'expression à l'intérieur même du romanesque ? à Claude Simon, peut-être, à Pierre Michon, à Julien Gracq... on y retrouve un travail de la formulation, une quête de la justesse plutôt que de l'accumulation, un travail de la voix, en même temps que cette attention viscérale à la notion de *composition*, architecture et musique. *La Route des Flandres* se présente comme l'immense remâchage d'une scène primitive qui ne peut se dire autrement que dans l'intime du langage redevenu premier, presque cratyléen. *Le Rivage des Syrtes*, ou *Un balcon en forêt* allie la rêverie des lieux à l'emboîtement des consciences et à la difficulté de dire. *Les Onze* cherchent, derrière la figure du peintre et les scènes inventées de l'histoire de la Révolution une énonciation spécifique et minutieuse. Chez ces trois romanciers, une épreuve du langage comme transsubstantiation est sensible.

Pourra-t-on alors formuler l'hypothèse qu'il existe spécifiquement des romans de poètes ? La question est épineuse, et les figures de vrais romanciers qui sont en même temps de vrais poètes sont rares. Dans les écrivains majeurs, il est possible de penser au moins à deux univers de ce type, celui d'Hugo, et celui d'Aragon. Est-il possible de dire que leurs romans ont quelque chose qui les relie en profondeur à l'activité poétique qu'ils exercent par ailleurs, eux qui ont intégralement joué le jeu du roman par l'ampleur de leurs réalisations fictionnelles ? Chez Hugo, l'art de la formule, de la concentration, d'un mouvement soudain de surplomb qui saisit, résume et projette, est presque constant : les antithèses de *Notre-Dame de Paris*, les résumés plongeants de *Quatre-vingt treize*, des *Travailleurs de la mer* ou de *L'Homme qui rit* relèvent de la même vision poétique que celle qu'on aperçoit dans le reste de son œuvre (dramatique comprise). Il nous en reste des sortes de refrains, avec cette idée que la poésie est souvent la phrase qui vient se couler malgré nous dans notre mémoire, et se grave, inchangée : « Nous

approchons de la grande cime. / Voici la Convention. / Le regard devient fixe en présence de ce sommet ; / Jamais rien de plus haut n'est apparu sur l'horizon des hommes. / Il y a l'Himalaya et il y a la Convention. / La Convention est peut-être le point culminant de l'histoire.» Le début du livre troisième de *Quatre-vingt treize*, par sa typographie marquée de blancs, par le rythme où rhétorique et poésie ne font qu'un, par sa manière de s'imposer comme une diction définitive, n'a rien à envier aux plus grands poèmes politiques, épiques et symboliques des recueils d'Hugo. On pourrait en dire autant de la rencontre entre Cosette et Jean Valjean dans *Les Misérables* (« L'enfant n'eut pas peur » : comment changer un mot ?). En ce qui concerne Aragon, nous avons déjà évoqué le cheminement intériorisé du début d'*Aurélien*, mais on pourrait invoquer l'ensemble du cycle du *Monde réel* ou *La Semaine sainte*. Est-ce à dire qu'il y aurait plus de poésie, plus de transsubstantiation chez ces poètes romanciers ? On voudrait tenter une dernière hypothèse, un dernier hommage, au plus romancier des romanciers, au plus réaliste, au plus grossier, à Balzac en un mot, dont on redit toujours que sa grande ambition était de concurrencer l'état civil, dont Gracq écrit que ses descriptions sont toujours « *overdressed* » et que sa prose a le rythme des gros fourgons, des diligences remplies, en comparaison de l'envolée stendhalienne, beaucoup plus aérée. Cet écrivain de la lourdeur s'il en est, dit, dans la préface des premières *Scènes de la vie privée*, dès 1830 : « La marque distinctive du talent est sans doute l'invention. Mais, aujourd'hui que toutes les combinaisons possibles paraissent épuisées, que toutes les situations ont été fatiguées, que l'impossible a été tenté, l'auteur croit fermement que les détails seuls constitueront désormais le mérite des ouvrages improprement appelés Romans ». Il n'y prononce pas le mot de poésie, qu'il prononcera ailleurs, mais laisse entendre que l'appellation de roman, *impropre*, est investie chez lui de la passion du détail : certes, c'est ce qui donnera ce qu'on considère en général comme le comble du réalisme, de l'attention aux choses, en un mot du prosaïsme du roman — c'est-à-dire les descriptions —, mais on sait bien aussi que c'est dans cet épuisement maniaque, tenace, des petits signes de l'objet, que Balzac retrouve une invention lexicale, rythmique, une autonomisation du passage, une transfiguration de la matière — bref que sa poésie, réelle, ne se trouve pas ailleurs que dans ce que ses romans sont censés avoir de plus bassement romanesque. *Et peut-être les plus grands romanciers ne sont pas autre chose que des poètes.*

Ainsi la citation de Segalen nous a-t-elle invité à une exploration du genre romanesque à partir d'une définition qui l'indexe à la notion de récit. En dehors du parti pris de cet auteur, qui regrette la prévisibilité du genre et aspire à une forme idéale, il a été possible de parcourir le pays du roman à partir de cette perspective.

On a d'abord vu que le roman peut en effet s'apparenter à une forme filaire, qui a besoin de longueur, de succession et d'imprégnation, c'est-à-dire de temps ; qui aligne un déterminisme où les actes, majeurs, ont des conséquences, donc où la causalité vient se glisser dans la consécution, pour dessiner un destin qui ait du sens ; et qui peut s'étirer, en restant unitaire, pour figurer une avancée, une marche, un progrès, cette forme de constance et d'endurance pouvant aboutir à une dynamique d'éreintement du lecteur.

Mais il est apparu ensuite que cette perspective cachait d'autres spécificités du genre romanesque : d'abord la ductilité se devait d'être interrogée, dans les formes brèves ou qui imitent la stagnation du temps ; ensuite la métaphore du fil pouvait être

remise en cause, par la multiplicité, la malléabilité, le jeu des possibles toujours au pluriel ; enfin le présupposé de continuité tombait devant la nécessaire différenciation entre histoire et récit, devant l'action profonde de la discontinuité, du silence, de l'oubli, devant la possibilité même d'une réversibilité très opérante.

In fine, c'est à travers la notion de *composition* que nous avons retrouvé les fils profonds de ce que la citation peut nous dire d'essentiel sur le roman : comme pensée du temps, il est un processus anthropologique ; comme transmutation du réel, il est lié à une *praxis* qui implique fondamentalement l'idée d'une démocratisation ; comme aspiration à un idéal, il pose la question de la possibilité d'un roman poétique, qui ne serait pas décalque d'une poétisation, mais poétique romanesque tout entière.

On aperçoit alors bien que le rejet par Segalen du Roman était fictif, lui qui non seulement a déjà écrit un roman en 1907, mais va encore en écrire d'autres. La formulation de cette suspicion provocatrice signale donc en réalité l'acuité de son jugement, l'urgence de sa recherche, la préscience des grandes évolutions dont il est le témoin. Sa génération tout entière a le même rôle de pivot fondamental dans l'histoire littéraire de ce genre, et on retrouve chez cet auteur la même appétence, la même ouverture à toutes les expériences esthétiques. Aussi est-il fasciné en peinture par Gauguin et en musique par Debussy, deux artistes novateurs, pivots majeurs de l'évolution de leur art dans la modernité. Notre citation s'inspirait du contexte industriel moderniste, en recourant à l'acier, à la ductilité, autant qu'à un vocabulaire spiritualiste appelant au mystère, mais on trouverait ailleurs facilement une métaphore musicale constante, que nous avons utilisée ici ou là, et qui éclaire la manière dont Segalen envisage la littérature : un texte est toujours pour lui une partition. On peut finir en se demandant si justement le temps n'est pas toujours *tempo*, les allongements toujours *aria*, la composition toujours *tablature*, ce qui donnerait précisément cette tension entre hétérogénéité et homogénéisation, entre dissonance et harmonie, entre écoute du détail et perception globale de l'ensemble : Gracq dans une de ses fulgurances d'*En lisant en écrivant*, reprend cette parenté profonde entre roman et musique : « Le refus de toute séparation, l'impérialisme du sentiment global, qui font de toute lecture vraie d'un roman une totalisation indistincte, y amènent à prévaloir très généralement sur le plaisir intellectuel de la compréhension, qui disjoint, la jouissance fondamentalement unitaire qui naît de l'écoute d'une symphonie ».

ÉTUDE GRAMMATICALE DE TEXTES DE LANGUE FRANÇAISE

Rapport présenté par Sylvie Bazin, Jean-François Sablayrolles, Trung Tran, Mathilde Vallespir et Marie-Albane Watine

A - Histoire de la langue

Le texte proposé lors de cette session était extrait d'un des plus célèbres fabliaux du Moyen Âge. *Le Vilain Mire* ou *Mire de Brai*, transmis par trois manuscrits, en 400 octosyllabes, raconte l'histoire d'un paysan qui bat tous les jours sa femme en partant travailler pour qu'elle n'ait pas la tentation de le tromper en son absence. Les circonstances offriront à cette dernière la possibilité de se venger, en transformant son mari en médecin malgré lui. Ce thème, promis à une belle carrière dans le théâtre comique, sera brillamment exploité par Molière dans sa pièce, *le Médecin malgré lui*. Le passage se situe au début du récit, il ne présentait pas de difficulté particulière au niveau linguistique ; il impliquait simplement une bonne connaissance des bases de l'ancienne langue et une attention précise à tous les éléments du contexte. Il est dommage que certains candidats ne fassent même pas l'effort de répondre à cette partie de l'épreuve ou laissent de côté délibérément telle ou telle question. Le corrigé qui suit présente tous les éléments de réponse, de manière beaucoup plus développée que ce que le jury attend d'une épreuve faite sans document et en temps limité.

D) Traduction et lexique (2 points)

Texte : *Do Mire de Brai, Fabliaux du Moyen Âge*, t. 1, éd. Ph. Ménard, Genève, Droz, 1979, vers 73-109

Traduire les vers 22 à 31.

Texte	Proposition de traduction	commentaires
<p>Einsi cele se desconforte, si a ploré au lonc du jour, que le vilein vint de labour :</p> <p>24</p> <p>au pié sa fame se chaoit, por Dex merci si li crioit :</p> <p>« Dame, fet il, por Deu, merci !</p> <p>Tot ce m'a fet fere Anemi.</p> <p>28</p> <p>De ce que batue vos ai</p>	<p>La femme se lamenta de la sorte, et elle a pleuré toute la journée, jusqu'au retour du paysan après son travail. Ce dernier se jetait alors aux pieds de son épouse, et implorait son pardon au nom de Dieu : « Madame, disait-il, au nom de Dieu, pardonnez-moi ! C'est l'Ennemi (le Diable) qui m'a poussé à agir ainsi. Je suis malheureux de vous avoir</p>	<p><i>Einsi</i> renvoie à ce qui précède. <i>Cele</i> n'indique pas de changement de protagoniste, puisqu'il s'agissait déjà de la femme dans les vers précédents. Tiroirs verbaux : v. 21 présent de narration ; v. 22 passé composé (accompli du présent) ; v. 23 retour au passé simple dans la sub. circ. de temps ; v. 25-26 imparfaits de narration (pas d'itération, car scène avec le discours direct qui suit), d'où la traduction avec l'adverbe « alors ». Construction du v. 26 :</p>

<p>et de quantque mesfet vos ai j'en sui dolenz et repentans. »</p>	<p>battue et de tous les sévices que je vous ai fait endurer et je m'en repens »</p>	<p><i>crier merci</i> plutôt que <i>por Dex merci</i>, attestée par la reprise au discours direct du v. 27. <i>Anemi</i>, malgré marque Ø, cas sujet. Il s'agit du Diable ou de l'Adversaire.</p>
---	--	---

Remarques générales : dans cette traduction partielle et limitée du texte, le correcteur évalue la compréhension de l'ancien français et la qualité de la restitution. Parfois les candidats déclarent forfait trop rapidement, parce qu'ils ont l'impression de ne pas complètement maîtriser l'ancienne langue. On peut rappeler que les attentes ne sont pas les mêmes que celles qu'on peut avoir devant un texte au programme ; si l'ensemble est correct, une ou deux erreurs ponctuelles ne seront pas ou très faiblement sanctionnées ; en réalité, le correcteur valorise tout effort convaincant pour aller au-delà du mot à mot et pour rendre compte de manière fidèle de l'ensemble de la séquence.

Remarques sur les vers 22-24 : il fallait éviter de conserver les termes *cele*, *desconforte*, *vilein*, *labour*, car le calque dans ces différents cas n'était pas satisfaisant ; *si* devait être bien compris comme un adverbe de phrase – ce que la ponctuation suffisait à rendre.

Remarques sur les vers 25-28 : le complément du nom *au pié sa fame* doit être compris ; pour les tiroirs verbaux, différentes traductions étaient possibles : le maintien de l'imparfait, le passé simple à cause du vers précédent ou encore un présent de narration ; malgré l'éloignement des termes, il fallait bien délimiter la construction verbale *crier merci*, en parallèle avec le vers suivant, et non *Dex merci*. *Crier merci* peut être traduit de différentes façons : « demander, implorer grâce, pitié, miséricorde ». La traduction par « pardon » plutôt que « pitié » ou « miséricorde » est justifiée par la position non dominante de la femme et par l'expression (feinte ou non) de la contrition (v. 31). *Anemi* peut être conservé (à condition de moderniser la graphie, de maintenir la majuscule et d'utiliser l'article de notoriété, *l'Ennemî*) ou traduit par l'Adversaire, le Diable.

Remarques sur les vers 29-31 : la construction avec détachement et reprise pronominale est difficile à conserver ; *vos mesfaire* « mal agir envers vous » ; *j'en sui dolenz et repentans* : les deux formes coordonnées n'ont pas le même statut, car il s'agit de l'adjectif *dolenz* « triste, affligé » et du participe présent (*sui*) *repentans* « je me repens ».

Justifiez la traduction de *merci* aux vers 26 et 27, en vous appuyant sur une étude lexicologique précise.

Dans l'extrait, le substantif *merci* est employé deux fois avec la même valeur, seul le contexte syntaxique et énonciatif diffère ; en effet, *crioit merci* (3^e pers.) devient au discours direct *merci* (1^e pers.). On retrouve le même garant *por Dex* dans les deux formules. Il s'agit pour le paysan violent de revenir en grâce et d'implorer le pardon de son épouse pour l'avoir battue, en se présentant dans une attitude de contrition, il s'est jeté à ses pieds (v. 25) et se dit *dolenz et repentans* (v. 31).

Ce n'est ni le sens originel, ni le sens moderne ; ce sens intermédiaire est cependant encore attesté dans des expressions lexicalisées en français moderne. Le mot vient d'un mot féminin en latin, *mercede*, qui avait le sens de rémunération payée en échange d'un

travail ou d'une marchandise, d'où les acceptions « salaire », « récompense », « prix », « intérêt » ou « revenu ». Il appartenait à une famille très riche (*mercenarius*, *mercari* « acheter », *mercatus* « marché », *mercator* « marchand », *Mercurius*, Dieu des marchands).

En ancien français, *merci* conserve (1) son sens pécuniaire « amende », « récompense », mais (2) prend également le sens de « faveur », « grâce » que l'on accorde en épargnant ses adversaires (peut-être d'abord en échange d'une rançon), notamment dans les locutions *crier merci*, *se rendre à merci*, *venir à merci* ; de ce sens, dérive (3) celui de « pitié, miséricorde » (v. *La belle sans merci* désigne la dame sans pitié pour l'amant), puis (4) celui de « bon vouloir, pouvoir » quand on met au premier plan la relation de dépendance d'une personne par rapport à une autre. Enfin, à partir des sens de « gratification » et de « miséricorde », en particulier dans les expressions *vostre merci* « votre bienveillance », *la Dieu merci* « par la grâce de Dieu », qui attribuent au destinataire un événement heureux, *merci* a pris (5) le sens d'action de grâce, de remerciement. Le sens est plus fort que le simple *merci* moderne.

Merci avait conservé le genre féminin en ancien français, il devient masculin au XVI^e siècle, à partir de l'expression fréquente *grant merci*, où *grant*, à l'origine adjectif féminin épique, a pu être considéré comme une forme de masculin. En français moderne, *merci* employé seul ou dans des formules comme *dire merci*, s'est affaibli et est devenu un signe parfois ambigu : *voulez-vous de ceci ? Merci – Merci oui ou merci non ?* Cependant on retrouve la trace des sens anciens dans les expressions *à la merci de quelqu'un ou de quelque chose*, « sous la dépendance de » (v. sens 4), *être sans merci* « sans miséricorde, implacable, froid » (sens 3), *Dieu merci* « grâce à Dieu, heureusement » (v. sens 6).

E) Phonétique et graphie (2 points)

Expliquez l'origine des différentes graphies *e* et leur évolution dans les mots *nee* (v. 14), du latin *nata* ; *mere* (v. 21), du latin *mater* et *pes* (v. 37), du latin *pacem*.

Remarques générales : la mise en relation des graphies et des phonies selon une perspective diachronique fait partie des questions habituellement – mais pas nécessairement – posée dans l'épreuve d'Histoire de la langue. Si certaines des données peuvent se retrouver dans la question d'orthographe du Français moderne, il s'agit bien de deux problématiques différentes, de deux angles d'approche complémentaires, l'un et l'autre pertinents dans la formation d'un professeur de français. D'autre part, lorsqu'il n'y a pas de question spécifique de ce type, l'analyse phonétique et graphique peut se retrouver dans d'autres questions, en lexicologie pour comprendre une forme isolée, par exemple la graphie *merveilleux*, ou encore comme c'était le cas lors de la session précédente en morphologie, avec les formes en *-ant*, pour rendre compte de la formation et de l'évolution d'un paradigme. Rappelons que la réduction du nombre de questions entraîne nécessairement des choix, mais si tous les types de question traditionnels en histoire de la langue ne peuvent être posés à chaque fois, cela ne signifie pas pour autant un abandon de telle ou telle perspective.

Le graphème *e* est particulièrement ambigu, au point que depuis le XVI^e siècle, on a ajouté des signes diacritiques pour différencier d'abord à la finale *e* fermé *é* et *e* caduc *e* (ce dernier étant parfois graphié \emptyset à la Renaissance) ; trois accents différents seront

progressivement introduits (aigu, grave et circonflexe). En latin, le graphème *e* correspondait à la prononciation d'un [e] bref ou long ; au cours de l'évolution, il a également servi à marquer le résultat de la diphtongaison de [a] tonique libre, mais aussi l'affaiblissement du [a] final latin ou la voyelle finale d'appui après certains groupes consonantiques. En lien avec son origine particulière, le graphème se prononçait de façon diverse en AF.

Les transcriptions complètes des mots à chaque étape intermédiaire ne sont pas attendues, mais les candidats doivent rendre compte avec précision des phénomènes phonétiques en jeu, en utilisant l'alphabet phonétique de leur choix et montrer qu'ils savent distinguer avec netteté phonies et graphies.

I.- En position tonique

- Origine :

1. L'évolution de [a] tonique libre *matre* > *mere* et *nata* > *nee*

[a] tonique libre de [matre] se diphtongue au VI^e siècle en *[ae], qui se monophthongue très rapidement, peut-être dès le VII^e siècle en [e], qui se ferme au XI^e siècle en [e̞]. Pendant l'AF et le MF, le timbre de ce *e* est donc fermé, qu'il soit ou non suivi d'une consonne articulée.

2. L'évolution de la diphtongue de coalescence [ai]

pacem > *pes*

Dans *pace* [pake], a tonique est suivi par la palatale [k]. A l'intervocalique, [k] suivi de [e], subit une palatalisation incomplète et évolue de la manière suivante : k^{e.i} interv. > /i'k'/ (III^e) > /i't'/ > /its'/ (fin III^e) > /its/ (VII^e) ; le i noté en exposant est un son de glissement, un i diphtongal, qui forme à partir du IX^e siècle avec la voyelle précédente une diphtongue de coalescence [ai] qui évolue en [e̞i] (XI^e), avant de se simplifier en [e̞] (XII^e) ; l'affriquée se simplifie en [s] au XIII^e s., mais dans le cas de *pes*, la graphie semble indiquer une disparition de l'affriquée dès l'AF.

- Evolution phonique et graphique

B. *Mere* et *nee*. Le timbre est resté fermé à la finale tandis qu'il s'est ouvert suivi d'une consonne articulée, différence désormais marquée par l'accentuation différente depuis le XVI^e siècle : *mère* vs *née*.

C. La graphie phonétique de l'AF *pes* a été abandonnée au profit d'une graphie conservatrice avec le digramme *ai* : *paix*.

II.- e en position finale

Le graphème *e* en position finale rend le phonème médiéval dit « *e* central » : *mere* et *nee*.

(1) Deux origines :

A. L'affaiblissement de [a] final latin au VII^e siècle en *e* central dans *nata*.

B. L'apparition d'une voyelle d'appui après un groupe consonantique dans le cas d'une voyelle finale latine autre que [a] dans *matre* – même si le groupe consonantique, issu de l'évolution de [t] + [r] intervocalique, s'est simplifié ici peu avant l'époque littéraire ([tr] > fin IV^e [dr] > VI^e [δr] > entre le IX^e et le XI^e s. [r]).

(2) Ce *e* central (non labial) se labialise en MF, puis disparaît de la prononciation en finale de mot ; il demeure à l'écrit et subsiste dans le compte des syllabes du vers s'il est suivi d'une consonne (suivi d'une voyelle, il s'élide).

F) Morpho-syntaxe (3 points)

- Donnez les paradigmes complets correspondants aux formes *cele* (v. 10, 22) et *cest* (17). Retraced l'évolution du système des démonstratifs jusqu'en français moderne.

La question des démonstratifs est classique ; elle est très documentée dans les grammaires d'ancien français et les différents manuels à la disposition des étudiants¹ ; elle a donné lieu également à des synthèses approfondies appuyées sur des travaux récents². Une étude approfondie de l'évolution du système des démonstratifs en français, en raison de la complexité des phénomènes et des nombreux travaux qui leur sont consacrés, excède largement ce que l'on peut attendre des candidats dans le format de l'épreuve ; il s'agissait de décrire les différences entre le système médiéval et le système moderne et d'essayer d'expliquer le passage de l'un à l'autre.

- **Paradigmes**

série *cist*

	Masculin	Féminin	Neutre
CSS	<i>cist</i>	<i>ceste/cette</i>	<i>cest</i>
CRS1	<i>cest</i>	<i>ceste/cette</i>	<i>cest</i>
CRS2	<i>cestui</i>	<i>cesti</i>	
CSP	<i>cist</i>	<i>cestes/cez</i>	
CRP	<i>cez</i>	<i>cestes/cez</i>	

série *cil*

	Masculin	Féminin	Neutre
CSS	<i>cil</i>	<i>cele</i>	<i>cel</i>
CRS1	<i>cel</i>	<i>cele</i>	<i>cel</i>
CRS2	<i>celui</i>	<i>celi</i>	
CSP	<i>cil</i>	<i>celes</i>	
CRP	<i>cels/ceus</i>	<i>celes</i>	

En AF, les démonstratifs connaissent deux formes de CRS, une forme brève et une forme longue, qui peuvent correspondre parfois au CR direct et au CR indirect, parfois à un emploi déterminant (pour le CR1) et à un emploi pronominal (pour le CR2). La distribution des deux formes est plutôt liée selon C. Marchello-Nizia à des questions rythmiques³. On notera enfin la présence de formes neutres, comme pour les adjectifs qualificatifs, peu utilisées.

- **Évolution**

¹ MÉNARD (Philippe), *Syntaxe de l'ancien français*, Bordeaux, Sobodi, 1988 ; MOIGNET (Gérard), *Grammaire de l'ancien français*, Paris, Klincksieck, 1976 ; ZINK (Gaston), *Morphologie du français médiéval*, Paris, PUF, 1994 (3^e édition) ; JOLY (Geneviève), *Précis d'ancien français*, Paris, A. Colin, 1998.

² Voir notamment SOUTET (Olivier), *Etudes d'ancien et de moyen français*, Paris, PUF, 1992, p. 93-144 et MARCHELLO-NIZIA (Christiane), *L'évolution du français : ordre des mots, démonstratifs, accent tonique*, Paris, A. Colin, 1995, p. 115-181.

³ *Ibid.*, p. 141-143.

Le paragraphe qui suit expliquant la formation depuis le latin n'était pas attendu des candidats, mais il permet de mieux comprendre la situation médiévale. La présence de ces éléments a été bonifiée.

En latin, le système complexe des pronoms-adjectifs démonstratifs, *hic, haec, hoc ; iste, ista, istud* et *ille, illa, illud*, est fondé sur une organisation tripartite : invitation à chercher une référence contiguë avec *hic*, médiane avec *iste*, éloignée avec *ille*. Le pronom *is, ea, id* n'entre pas dans le même système ; c'est un pronom de rappel (anaphorique), sans attache spatiale ou personnelle. Le gallo-roman simplifiera considérablement ce système en ne conservant qu'une opposition binaire entre *iste* (qui prend en charge les valeurs de *hic*) et *ille* ; de la série *hic* ne subsistera que le pronom neutre *ce* (<*ecce-hoc*) et de la série *is*, il ne subsistera rien. Les démonstratifs latins, de plus en plus souvent utilisés comme des simples anaphoriques, se renforcent en se combinant et en se soudant avec le présentatif *ecce* "voici" ; ce sont des formes amalgamées qui sont à l'origine des trois séries de formes françaises : *ecc(e)(h)oc* > *ce* ; *ecc(e)iste* > série *cist* ; *ecc(e)ille* > série *ille*.

1. En AF, les démonstratifs se séparent en deux paradigmes, celui de CIL et celui de CIST, qui ne connaissent pas encore de spécialisation catégorielle. Les formes de la série CIL comme celles de la série CIST peuvent être utilisées comme pronom ou comme déterminant. Les fréquences peuvent différer, mais il faudrait considérer la distribution catégorielle de chacune des formes, et pas uniquement de l'ensemble. Dans le texte, *cest* est déterminant et *cele* est pronom, mais l'inverse aurait été possible.
2. À partir du MF, une évolution complexe se fait jour, avec la disparition plus ou moins précoce de certaines formes, notamment les formes marquées (CSS et CSP) *cist*, puis *cil*, et une spécialisation progressive des formes, soit comme pronoms, soit comme déterminants.

– Les pronoms démonstratifs du FM sont issus de formes de la série CIL, après réduction et sélection de certaines formes au détriment d'autres, comme le montre le tableau suivant qui fait apparaître une dissymétrie entre le masculin et le féminin, dissymétrie qui se retrouve dans un micro-système parallèle, celui des pronoms personnels disjoints (*lui/elle/eux/elles*)⁴ :

formes simples	masculin	féminin
singulier	<i>celui</i>	<i>celle</i>
pluriel	<i>ceux</i>	<i>celles</i>
formes composées	masculin	féminin
singulier	<i>celui-ci/celui-là</i>	<i>celle-ci/celle-là</i>
pluriel	<i>ceux-ci/ceux-là</i>	<i>celles-ci/celles-là</i>

On remarque une autre différence de fonctionnement entre la forme de l'AF celle utilisée comme sujet dans les deux exemples du texte et la forme correspondante du FM, qui ne pourrait être utilisée seule dans ce cas, mais devrait être renforcée par la particule *-ci* ou

⁴

Ibid., p. 167.

-là. Les pronoms démonstratifs simples sont forcément suivis d'un complément déterminatif ou d'une relative.

– Les déterminants démonstratifs du FM sont issus à la fois de formes de la série CIST et des formes dites neutralisées, issues d'une 3^e série médiévale, *ce* et *ces*. Le parallélisme ici joue avec les articles définis masculins qui présentent la même alternance phonique (*le/les*) entre le singulier et le pluriel.

Déterminant	masculin	féminin
singulier	<i>ce/cet</i>	<i>cette</i>
pluriel		<i>ces</i>

Le masculin singulier présente deux formes d'origine différente, *cet* est l'aboutissement du CRS masculin *cest*, forme qui a été concurrencée dans l'emploi déterminant uniquement par la forme neutralisée *ce* (par analogie avec les formes de l'article défini *le/les*, on a fait correspondre *ce* à *ces*, comme *le* correspondait à *les* pour l'article). En AF et MF, la distribution peut sembler encore aléatoire, alors qu'en FM elle se fait selon le phonème initial du mot suivant (consonantique ou vocalique) pour des questions d'euphonie : on dira *ce paysan* et *cet homme* ou *cet imbécile*.

- **Commentez l'emploi des formes du texte**

De nombreuses hypothèses ont été formulées pour rendre compte de l'emploi des deux séries de démonstratives en AF, des analyses anciennes et d'autres, plus récentes, liées à l'étude des mécanismes référentiels. On n'attend pas des candidats un exposé général de ces théories, mais une analyse attentive des exemples du texte appuyée sur des catégories et des notions précises : déictique vs anaphorique ; identification du référent dans un environnement immédiat ou non du démonstratif (notion de proximité ou de distance).

1. Le **pronom** *cele* : sujet du verbe, mais l'analyse contextuelle montre un fonctionnement différent pour les deux occurrences (référent immédiat ou non).

Et quant la nape fu ostee,
de sa main qu'il ot grant et lee
fiert si **sa feme** en la face
que des doiz i parut la trace, 4
puis **l'a** prise par les chevoux.
Li vilains, qui mout estoit fox,
l'a batue tot autresi [...]
puis si s'en va les chans arer,
et **cele** remest a plorer. 10

« Lasse, fet **ele**, que feré
et comment me consellerai ? 12
[...] Diex, por quoi fu ma mere morte ? »
Einsi **cele** se desconforte [...] 22

La première occurrence *cele* renvoie à un segment du texte antérieur, *sa feme*, repris par les pronoms personnels compléments *l'*, et la 2^e occurrence renvoie à *elle*. Le pronom démonstratif est dans les deux cas anaphorique. Mais l'analyse des chaînes anaphoriques fait apparaître une différence entre les deux exemples : le premier *cele* indique un changement de protagoniste, on passe du *vilein* au premier plan dans la proposition (sujet) à la femme qui était à l'arrière-plan (objet) et qui devient sujet ; dans le 2^e exemple, il s'agit du même personnage, toujours sujet. On pourrait même soutenir qu'on se trouve dans les conditions d'emploi de *ceste*, puisque le référent est immédiatement disponible dans le cotexte immédiat. Mais la série *cil* (non marquée) peut également être utilisée à la place de la série *cist*, alors que l'inverse ne semble pas possible.

L'emploi du démonstratif pour indiquer un changement de protagoniste (vers 10) est spécifique de la langue médiévale ; la traduction utilisera d'autres tours comme *l'autre* ou répétera la désignation du personnage, *la femme*. Dans le second cas (vers 22), on préférera en FM au démonstratif le substitut nominal ou pronominal, sauf volonté particulière d'insistance ou pour lever une ambiguïté.

2. Le **déterminant** *cest* : une seule occurrence

« [...] Diex, con m'a mes peres traïe,
qui m'a donee a **cest** vilein ! [...] »

Le choix du déterminant *cest*, au lieu de *cel* linguistiquement possible, pourra être mis en rapport avec le cadre du discours direct, par opposition au récit, puisque *cest vilein* apparaît dans le discours de la femme, qui désigne ainsi son mari violent, qui vient de la quitter après l'avoir battue. L'explication est insuffisante, parce qu'on peut trouver dans le discours des démonstratifs de la série *cil* pour désigner ce qui est justement hors du cadre de l'interlocution, notamment la 3^e personne. De fait, si le mari est objectivement absent lors des lamentations de l'épouse, il est bien encore présent dans la souffrance qu'il a suscitée. Selon les analyses de Ph. Ménard, les formes de la série *cist* indiquent un référent proche du locuteur, alors que mes formes de la série CIL un référent éloigné – la distance pouvant être d'ordre spatial, temporel ou psychologique. Ainsi, pourrait-on justifier le choix de *cest* par une proximité non pas spatiale ou temporelle avec le locuteur, mais d'ordre psychologique. Ce qui rejoint d'une certaine façon une analyse linguistique des mécanismes référentiels : tout démonstratif doit être apparié à un référent et cet appariement peut se faire dans l'environnement spatio-temporel ou dans l'environnement discursif de l'occurrence ; en AF, les formes de la série CIST sont des signes marqués qui appellent un référent entièrement identifié dans l'environnement spatio-temporel ou discursif immédiat, alors que les signes de la série CIL sont des signes non marqués qui n'appellent pas cette saturation référentielle. Ici, le choix de *cest* indique cette saturation référentielle dans la situation d'énonciation.

B – Etude synchronique du texte de français moderne ou contemporain

B1. ORTHOGRAPHE ET MORPHOLOGIE (2 POINTS)

Étudiez, du point de vue de la correspondance phonie / graphie, les mots *femme* (l. 3) et *longtemps* (l. 12).

Bien que les attendus de l'épreuve aient été précédemment posés (voir les rapports 2011 et 2012) et apparemment largement compris des candidats de ces sessions antérieures, nous tenons à mettre en garde les futurs candidats contre deux défauts

méthodologiques dont ont malgré tout témoigné certaines copies :

- il importe de se garder dans cette section de toute confusion avec la question de phonétique historique propre à la partie A de l'épreuve : on attend en effet que la question posée soit traitée de manière synchronique, les développements diachroniques éventuels ne pouvant être conçus que comme arguments supplémentaires propres à enrichir une analyse synchronique sans pour autant qu'ils s'y substituent. En tout état de cause, une analyse strictement synchronique est largement préférable à une analyse qui recourrait à une diachronie fantaisiste, laquelle ne peut constituer aucune aide pour le candidat – et bien évidemment ne lui apporter aucun point.

- les candidats doivent également se défendre d'une réponse qui se résume à un simple constat non analysé : on distinguera par exemple nettement la copie qui se borne à constater le redoublement du *m* dans *femme*, que tout le monde est capable de percevoir, de celle qui analysera ce dernier en terme de digramme : en effet, le recours à cette catégorie, loin de toute gratuité décorative, suppose que le candidat a compris et pris en compte la problématique de la question posée, la « correspondance phonie/graphie » étant supposée par la notion de digramme (voir *infra*).

Par ailleurs, la question posée comporte un certain nombre d'attendus propres à en autoriser un traitement pertinent : transcription phonétique en API (ou en système Bourciez), distinction entre phonèmes et graphèmes, analyse des concordances et discordances entre oral et écrit en synchronie.

L'organisation de la réponse n'est pas contrainte. Deux plans paraissent ainsi envisageables : l'un distingue les cas de concordance et de discordance entre graphie et phonie, et suppose que l'on traite de pair les deux lexèmes proposés (c'est celui que l'on a choisi *infra*) ; l'autre étudie successivement les deux lexies, et implique toutefois que l'on organise chacune des études selon l'axe problématique proposé dans la question (concordance/discordance entre graphie et phonie).

Introduction :

Il était bienvenu de commencer par constater le fait que toute orthographe suppose un jeu entre phonie et graphie, unités minimales phonologiques (phonèmes) et « lettres » ne concordant pas.

Ainsi, le nom *femme* comporte 5 lettres et seulement 3 phonèmes (comme la transcription en API le met en valeur : **[fam]**) ; de son côté, l'adverbe *longtemps* comporte 9 lettres et 4 phonèmes (**[lõtã]**).

Une telle discordance impose de préciser la notion d'unité graphique, et de passer de celle de « lettre » à celle de « graphème », entendu comme unité minimale graphique correspondant à une unité minimale phonique.

On opposera ainsi les cas de concordance entre graphie et phonie, dans lesquels un graphème correspond à un phonème, aux cas de discordance entre graphie et phonie.

- **Concordance graphie/phonie : correspondance graphème/phonème :**

- **1 graphème simple (soit une lettre) = 1 phonème :**

Deux phonogrammes se matérialisant dans des lettres simples :

1. dans *longtemps*, les graphèmes *l* et *t* correspondent à des phonèmes consonantiques [l] et [t].
2. de même, *f* et *m* dans *femme* sont des phonogrammes, puisqu'ils correspondent chacune à un phonème, [f] et [m].
3. *e* graphie de son côté le phonème [a].

On pouvait ajouter que cette dernière graphie est conservatrice (en AF, on peut écrire *fame* ou *feme*, cf. texte I). Elle résulte de l'ancienne nasale [ã], notée *em*. On retrouve une telle graphie dans les adverbes *fréquemment* ou *prudemment*, l'adjectif *solennel* ou le nom *couenne*. Pour aller plus loin, on pouvait parler de graphie étymologique, souvenir du phénomène diachronique d'ouverture et de dénasalisation ([[ẽ]>[ã] >[a]) achevé au cours du XVII^e s.

- **1 graphème complexe = 1 phonème**

Certains phonèmes sont graphiés par plusieurs lettres, parfois 2 lettres (digramme), parfois 3 (trigramme).

-**femme** comporte ainsi 1 digramme (*mm*).

La consonne double n'implique pas ici de doublement dans la prononciation.

Le redoublement de la consonne a ici une valeur historique et non étymologique, contrairement à ce que certains candidats ont cru (le groupe *mn* s'est réduit tôt en *m*, comme en témoigne la graphie en AF : on pouvait ainsi arguer du mot *fame*, représenté dans le texte I).

-**longtemps** comporte 2 digrammes :

-*on* qui permet de graphier la voyelle nasale [õ] ;

-*em* qui graphie la voyelle nasale [ã]. Ce phonème peut être noté par les digrammes *en / an / am*.

• **Discordance entre graphie et phonie :**

Certaines lettres ne correspondent à aucun phonème :

• *g, p* et *s* dans *longtemps*.

L'adverbe est construit par composition sur la soudure de l'adjectif et du nom (long/temps) ; les formants de la composition répondent à une graphie conservatrice, *g* et *ps* constituant des lettres étymologiques (propres aux étymons latins *longum/tempus*).

On pouvait éventuellement reconnaître à cette graphie une valeur logogrammique, en particulier pour le *ps* de *temps*, propre à contribuer à distinguer *temps* de *tant* ou *tend*.

• -e final de femme : il s'agit d'un *e* caduc final amuï, qui n'a ici aucun rôle phonétique, en tout cas dans le mode de prononciation standard du français.

Il est parfois prononcé dans le sud de la France [e] et a dans ce cas une valeur phonétique.

La seconde organisation possible de la réponse à cette question était la suivante :

I. *femme* :

A. Concordance graphie/phonie : correspondance graphème/phonème :

a. 1 lettre = 1 phonème : *f* et *m* ; *e*

b. 1 graphème = 1 phonème : digramme *mm*

B. Discordance phonie/graphie :

certaines lettres ne correspondent à aucun phonème : -*e* final.

II. *longtemps*

A. Concordance graphie/phonie : correspondance graphème/phonème :

a. 1 lettre = 1 phonème : les graphèmes *l* et *t*].

b. 1 digramme = 1 phonème : *-on* graphie [ɔ̃] ; *-em* graphie [ɑ̃]

B. Discordance entre graphie et phonie :

g, p et *s* dans *longtemps*.

B.2. LEXICOLOGIE

Connaissance

Substantif féminin employé au singulier, *connaissance* remplit la fonction de COD de *prenez* dans *prenez-en connaissance*. L'absence de déterminant pourrait inciter à considérer qu'il s'agit d'une partie d'une lexie *prendre connaissance* formée par composition. Il paraît néanmoins préférable d'y voir un nom prédicatif construit avec un verbe support, qui l'actualise avec de surcroît une valeur inchoative, dans la mesure où diverses transformations sont possibles : pronominalisation (*connaissance qu'il en a prise*), passivation (? *connaissance a été immédiatement prise de cet incident*), possibilité d'avoir des expansions nominales (*prendre connaissance précise de*), etc. On mesure la différence avec de véritables expressions figées comme *perdre connaissance* (« s'évanouir ») où les transformations sont bloquées. Toute réflexion sur le statut (compositionnel ou non) de la lexie a été bonifiée par le jury, surtout si elle s'accompagnait de la mise en œuvre de manipulations de ce type.

Connaissance un mot complexe construit, où l'on peut isoler par segmentation et commutation deux morphèmes *connaiss-* (que l'on trouve dans la flexion du verbe connaître : *connaiss-ons...*) et le suffixe déverbal *-ance* (*espérance, défiance...*) qui forme des mots abstraits (mais au pluriel, et parfois même au singulier, ces mots peuvent prendre un sens concret). Ce suffixe s'ajoute aussi à des adjectifs en *-ant* (*arrogant / arrogance*).

Sémantiquement, la connaissance est le fait de connaître, de posséder un savoir sur quelqu'un ou quelque chose. C'est un nom prédicatif avec deux arguments : celui qui connaît et ce qui constitue l'objet de la connaissance, du savoir. Il s'emploie avec divers verbes supports, essentiellement *donner, avoir, prendre*, comme c'est le cas dans le texte quand le second argument, l'objet de la connaissance, n'est pas un animé. S'il s'agit d'un animé, le mot dénomme alors des relations entre des personnes et le verbe support de base est *faire* (*faire connaissance avec quelqu'un, faire la connaissance de quelqu'un*). Au pluriel, *connaissances* dénomme l'ensemble des savoirs d'une personne (*il a de grandes connaissances* : « il est savant »). Par métonymie du fait de connaître quelqu'un à cette personne que l'on connaît, *connaissance* dénomme une personne que l'on a rencontrée, sans être pour autant très lié avec elle (*il a rencontré une ancienne connaissance*). Il existe des emplois plus rares comme *connaissance* dans le sens de « faculté de connaître, intelligence » ou des emplois spécialisés comme *la connaissance d'une cause par un tribunal* en droit. Ce mot est employé couramment dans l'expression *en connaissance de cause* « avec raison et justesse ».

Dans le texte, il s'agit, dans une phrase injonctive, d'une invitation de Montaigne à sa femme à lire une lettre de consolation après la mort d'un enfant rédigée par Plutarque, dans une reformulation du narrateur de *Voyage au bout de la nuit*.

Sacré

L'adjectif qualificatif *sacrée* est employé au féminin singulier et remplit les fonctions d'épithète liée de *journée*. Plusieurs solutions s'offrent pour l'analyse morphologique selon que l'on considère que *sacré* est le participe passé passif du verbe

sacrer ou un adjectif dénominal sur *sacre*. Dans le premier cas, c'est un mot simple puisque le -é est une marque flexionnelle. Dans le second, c'est un mot complexe construit par dérivation avec le suffixe dérivationnel -é. Mais il s'agit plus probablement de la conversion du participe passé en adjectif. Le jury a accordé des bonus aux copies qui tentaient de justifier l'une ou l'autre analyse.

Placé le plus souvent après le nom qu'il qualifie, l'adjectif *sacré* s'oppose au profane et renvoie au domaine religieux en signifiant « consacré au culte » (enceinte *sacrée*, rite *sacré*). Par extension, il est employé pour ce qui inspire le respect, la vénération (*l'amitié est sacrée*). Notons que dans son sens premier, l'adjectif a pu être antéposé comme dans le célèbre vers de Racine dans *Phèdre* : « ce sacré soleil dont je suis descendu », où c'est bien de l'origine divine de *Phèdre* qu'il est question.

Placé avant le nom qu'il qualifie, l'adjectif a en français moderne, dans un registre plutôt familier, un sens axiologique avec différentes valeurs superlatives (*une sacrée chance* « une très grande chance »), affectives - positives (*sacré bonhomme...*) ou, plus souvent, négatives (*sacré menteur...*). Il est employé aussi pour renforcer un juron, sous sa forme complète ou sous sa forme abrégée *cré* (*crénom de nom*). C'est l'emploi familier à valeur négative qui est celui du texte : « ça me faisait une sacrée journée » signifie une journée rude, pénible.

B.3. MORPHOSYNTAXE

Étudiez les déterminants de « Sa femme » (l. 17) à « c'est le vide » (l. 24).

Remarques :

Il convient tout d'abord de souligner l'importance d'une lecture attentive du sujet : celui-ci invitait à s'interroger sur « les déterminants **de** « Sa femme » (l. 17) **à** « c'est le vide » (l. 24) » ; il supposait donc que l'on ne se contente pas de traiter des déterminants **de** « Sa femme » (l. 17) **et** « c'est le vide » (l. 24), erreur trouvée dans un nombre non négligeable de copies, qui menait à réduire le corpus à deux occurrences.

Au-delà, la question proposée cette année, classique, puisque correspondant à une partie du discours, avait pour vocation de permettre de vérifier l'aptitude des candidats d'une part à identifier les déterminants, et donc à les distinguer d'autres parties du discours dotées d'autres prérogatives, telles que l'adjectif et le pronom, d'autre part et au-delà, de mesurer leur degré de finesse analytique, tant syntaxique, que morphologique et sémantique.

Deux travers principaux sont à constater :

- la confusion fréquente entre déterminant et pronom : nombre de copies ont ainsi inclus dans le corpus d'analyse des pronoms, en particulier démonstratifs (*c'* et *ça*) ou le pronom indéfini *on*. On tient ici à souligner la gravité de telles erreurs, qui font foi, au-delà d'une simple méconnaissance des catégories de base de la grammaire scolaire, d'une incapacité à distinguer deux classes de mots au fonctionnement syntaxique distinct et opposé, l'un étant un **substitut** de GN quand l'autre **fait partie du** GN : c'est donc ici la structure même de la langue dans son organisation la plus rudimentaire qui n'est apparemment pas comprise. Que penser par ailleurs des nombreuses copies qui, de manière plus étonnante encore, relèvent ces formes dans leur étude des déterminants tout en les qualifiant de pronoms ? Une incohérence si explicite et assumée, à mettre sans doute sur le compte d'une hâte induite en partie par la brièveté du temps imparti à l'épreuve, est extrêmement dommageable aux candidats l'ayant commise : c'est en effet ici une absence de contrôle logique de leur propre discours qui se révèle ainsi. Les

candidats sont donc invités à une vigilance toute particulière quant à la tenue de leurs développements, qui constitue, comme dans tout travail écrit, le critère fondamental de jugement de leur production.

- plus ponctuellement mais de manière non moins déplorable, la confusion du déterminant article indéfini pluriel et de la forme amalgame [préposition + article défini], l. 19, « le cœur des autres ».

Introduction :

Une définition de la classe interrogée par la question s'impose tout d'abord. On pouvait ainsi rappeler qu'il s'agit d'une catégorie récente (années 1970), qui tire son unité d'un fonctionnement syntaxique commun : le déterminant a pour vocation de se placer devant le nom et de former avec ce dernier un GN minimal [dét + N], le prototype de la catégorie étant l'article. Le déterminant constitue ainsi le premier des deux constituants nécessaires à la formation du GN.

Deux types d'emplois se distinguent :

- le dét. n'est pas supprimable, il est nécessaire à la constitution du GN : on parle de déterminant essentiel, de convalent d'article ([le cœur]).

- le dét. ne se substitue pas à l'article, il ne suffit pas à la constitution du GN, mais doit être cumulé avec un déterminant du premier type. Ex : *la même chose* : dans ce GN, *même* est syntaxiquement supprimable (*la chose*), non substituable au déterminant article (**même chose*). On parle alors soit de non convalent d'article, soit de déterminant « secondaire ».

Sous ce principe syntaxique commun, la catégorie fédère des classes morphologiques variées, qui constituent les sous-classes de déterminants : déterminants articles, possessifs, démonstratifs, indéfinis, dont certains peuvent adopter l'un ou l'autre des comportements syntaxiques évoqués.

À ce fonctionnement syntaxique correspond un fonctionnement sémantique minimal commun : le déterminant actualise le nom, limitant la plus grande virtualité sémantico-référentielle qui est celle du nom non déterminé en le dotant d'une extensité propre à assurer la désignation d'un référent particulier. Les différentes catégories de déterminants associent à ce rôle fondamental d'autres éléments sémantiques, par exemple la relation à la personne pour le déterminant possessif, ou la mise en relation à un groupe constitué par rapport auquel le nom prend son sens pour l'indéfini (selon Bonnard).

L'étude suppose la prise en compte des éléments suivants :

- identification des différentes classes de déterminants
- analyse du fonctionnement syntaxique des déterminants
- analyse sémantique du rôle des déterminants, allant de la simple actualisation (à analyser) à de plus amples informations sémantiques.

<ul style="list-style-type: none">• Les déterminants nécessaires à la constitution du GN (articles ou convalents d'article) :
--

- **L'article :**

Morphologiquement, il porte les marques de genre (au singulier) et de nombre. Ses origines morphologiques sont diverses selon la sous-classe d'article dont il s'agit.

a.1. article indéfini :

Initialement forgé, pour son singulier, sur le numéral latin *unus*.

Il est doté d'une valeur sémantique globale d'extraction, et désigne un référent quelconque (ce qui fait de l'article indéfini le déterminant utilisé pour la première mention d'un élément au sein d'un discours).

On peut distinguer cependant deux types d'emplois de l'article indéfini ; ses emplois génériques, où l'occurrence dénotée réfère à un échantillon d'une classe entière, et ses emplois spécifiques où, au contraire, le nom déterminé par l'article indéfini renvoie à un référent particulier et identifiable, qu'il soit ou non identifié par le locuteur (selon son degré d'actualité ou de virtualité).

- l. 18 : **un** bon mari : emploi générique : ici, le GN fait référence à une entité qui vaut comme exemple-type d'une catégorie tout entière : celle des « bons maris ».

- l. 21 : **une** sacrée journée : emploi spécifique : le GN fait référence à une journée particulière, identifiable et identifiée par le locuteur-narrateur.

a.2. article défini :

Morphologiquement formé sur le démonstratif latin *ille*, l'article défini comporte deux modes de référencement, endo- ou exophorique.

Valeur endophorique :

- l'époque (l. 20) : référence à l'époque associée au contexte évoqué (celle de Montaigne) ; elle est fondée sur une relation associative.

- l. 19 : **le** cœur des autres : valeur cataphorique au sens large : fonctionne avec le complément déterminatif *des autres*, qu'il annonce.

Valeur exophorique :

Adresse aux connaissances d'univers : valeur générique :

- article seul :

*l. 19 **les** autres (*des autres* = amalgame préposition *de* + article *le*).

*l. 24 **le** vide : valeur générique attestée par le contexte : désignation de la totalité « tout le monde » + valeur holonymique de « chose » + présent de l'indicatif à valeur omnitemporelle (« c'est »/ « insiste »).

- article associé à un indéfini :

*l. 23 : (tout) **le** monde : article associé à déterminant indéfini « tout ». Assume ici le rôle d'actualisateur.

*l. 23 : **la** (même) chose : valeur générique aussi, en affinité avec le sémantisme large du nom.

a.3. article partitif :

l. 20 : **du** chagrin :

L'article partitif, forgé sur le morphème *de* + article défini (*de la* au féminin, *du* amalgame de *de le* au masculin, ou *de l'* en cas d'initiale vocalique), exprime le prélèvement d'une quantité indéterminée sur une entité non comptable, massive ou dense, désignée par un nom appelé « massif » ou « non comptable » (à cause du type de référent qu'il désigne). C'est le cas de chagrin, nom au référent massif.

(pas) de veine. l. 21-22 (vs j'ai de la veine)

Cas particulier de l'article partitif dit de « forme réduite » : dans une perspective guillaumienne, on peut dire que la tension généralisante de l'article défini étant peu compatible avec la négation, l'article chute et seul le morphème *de* subsiste.

Autre analyse possible : *pas de* est un déterminant indéfini composé (c'est dans ce cas un déterminant indéfini dénotant la quantité nulle, à classer avec les convalents d'article).

a.4. absence d'article :

On peut distinguer, conformément à la proposition de la GMF (p. 164-165), les cas où le GN est toujours dénué de déterminant, quelle que soit sa position syntaxique, des cas où c'est le contexte syntaxique qui impose l'absence d'article.

1. absence de déterminant quelle que soit la position syntaxique du GN :

-devant le nom propre : l. 21, 22, 23 : **Bébert, Montaigne**

C'est l'emploi prototypique du nom propre, qui sémantiquement, en tant que « désignateur rigide », n'a pas besoin de recourir au déterminant pour désigner son référent. A noter : l'emploi métonymique de *Montaigne* pour désigner son œuvre.

2. absence de déterminant liée à des positions syntaxiques particulières :

-prép + N : **sur terre** l. 22

La non-réalisation du déterminant correspond ici au cas le plus fréquent de GP introduisant un complément de phrase, en particulier quand le nom n'est pas doté d'une expansion complémentaire. Le nom « terre » est envisagé dans sa plus grande généralité, « terre » désignant ici l'ensemble des lieux habitables par l'humain (*vs* sur de la terre/ sur la terre).

- **Le déterminant possessif :**

Marquage en genre et en nombre comme l'article. De plus, il opère une mise en relation au rang personnel. Il équivaut ainsi à un article et à un complément déterminatif du nom en [de + pronom personnel de même rang] :

l.17 : **sa** femme = la femme de lui. Genre féminin/singulier. Rang personnel 3.

Mise en relation (anaphore) à « Michel », l. 17 (voir plus haut, mention de « le Montaigne », l. 3).

l. 18 : **son** Michel : nom propre normalement non déterminé (voir *supra*, absence d'article).

On soulignera ici la valeur stylistique de ce déterminant, quasi-identique à « le Montaigne » (l. 3). Marqueur sociolectal, et valeur affective exprimée par la relation à la personne (la mention de l'appartenance signalant l'attachement social au mari et présupposant une intimité entre mari et femme).

l.18 : **leur** affaire : marque de nombre (singulier), mais neutralisation de la marque de genre (*vs* son/sa), valeur endophrorique, cataphorique ici (mise en relation à « ces gens »).

On peut ici opposer la structure présente « leur affaire à ces gens » à la structure standard « l'affaire de ces gens » : le tour présent suppose une dislocation droite de « à ces gens ». Le possessif, par son équivalence au complément de détermination du nom « affaire », assure un rôle endophrorique : cataphorique ici, il annonce l'élément disloqué en fin de phrase.

- **Le déterminant démonstratif :**

l. 19 : **Ces** gens : marque du nombre (pluriel), quand le genre est neutralisé au pluriel, comme c'est le cas pour l'article.

Valeur anaphorique (réfère à Michel et sa femme *supra*, l. 17-18).

• **Les déterminants non nécessaires à la constitution du GN (non convalents d'article)**

Sur toutes les occurrences qu'il comporte, le corpus proposé ne compte que deux déterminants non convalents d'articles, autrement dit, non nécessaires à la constitution syntaxique du GN :

l. 23 : *tout* dans *tout le monde*, et *même* dans *la même chose*.

Tout est placé avant le déterminant article défini (de ce fait parfois qualifié de pré-déterminant).

Même est placé après le déterminant article défini.

Ce sont des déterminants indéfinis.

D'un point de vue sémantique, *tout* fait partie des déterminants quantifiants ; il exprime la désignation de la totalité englobante (*tout* au singulier + art. défini singulier).

Même dénote l'identité ; on parle de déterminant indéfini caractérisant, non quantifiant.

Remarque : cas frontières

-l. 24 : *un* dans *un peu*. En dépit de la nature de locution adverbiale de ce lexème en français contemporain, on pouvait le relever en arguant de l'origine substantive de *peu*, et donc du fait qu'en diachronie, *un* a bien été un déterminant.

De même, on était en droit de s'interroger sur la nature de « tout le monde », voire de « la même chose » ; en dépit de leur moindre lexicalisation, on pouvait hésiter à les inscrire dans la classe des pronoms indéfinis. Une telle réflexion ne devait cependant pas exclure de traiter comme tels les déterminants de ces occurrences.

Autre classement possible : il était également possible d'opter pour un classement sémantique organisé en fonction de la nature définie ou indéfinie du déterminant (l'élément dénoté par le GN étant identifiable ou non par le récepteur). On obtenait ainsi le plan suivant :

I - Déterminants définis : Article défini / Possessif / Démonstratif

II - Déterminants indéfinis : Article indéfini / Partitif / Déterminant indéfini.

III - Absence de déterminant.

Question C : Étude stylistique du texte de français moderne ou contemporain (6 points)

Vous ferez une étude stylistique du texte en insistant sur les formes et enjeux de la parodie.

Cadrage général et éléments de problématisation

Si l'épreuve d'étude grammaticale se présentait pour la dernière fois – en cette session exceptionnelle - sous la forme que nous lui connaissons depuis plusieurs années, on rappellera au seuil de ce rapport que l'épreuve à laquelle seront confrontés désormais les futurs candidats, à compter de la session 2014 « ordinaire », comportera une question de stylistique identique dans sa formulation à celle qui existait jusqu'à présent. Les attendus du jury seront donc les mêmes, tout comme restent inchangés les principes méthodologiques de l'exercice que les précédents rapports exposent excellemment et qu'il sera donc inutile de répéter ici (nous renvoyons tout particulièrement au rapport 2011). L'on remarquera tout de même que le libellé du

sujet (« formes et enjeux de la parodie ») devait rappeler aux candidats le principe essentiel qui doit guider le commentaire stylistique, à savoir le primat accordé à l'analyse des procédés formels dans le but d'en interroger les effets de sens et de fournir une interprétation globale du texte. De fait, le jury a sanctionné les plans dont les parties reprenaient maladroitement les deux termes du libellé (I. Les formes de la parodie / II. Les enjeux de la parodie). L'on voit bien qu'un tel plan contrevient aux principes méthodologiques du commentaire stylistique puisque l'analyse des procédés et des mécanismes parodiques devait être conjointe à une explicitation des enjeux qui y sont attachés.

On insistera encore sur la minutie avec laquelle il convient d'analyser le libellé de la question. S'il était indispensable de ne négliger ni les « formes » ni leurs « enjeux », il était bien évidemment attendu des candidats qu'ils maîtrisent la notion de « parodie ». Or le jury a constaté sur ce point un certain nombre de flottements et d'approximations, ou pire, des stratégies d'évitement trahissant une incapacité à cerner précisément le sens de la notion proposée à l'examen. C'est pourquoi en dépit même des approximations et des maladroites, le jury a apprécié les efforts déployés par certains candidats pour proposer une définition de la parodie. Précisons que l'on n'attendait pas nécessairement d'eux qu'ils en appellent à la terminologie de Gérard Genette, qui inclut la parodie parmi les relations *hypertextuelles* - c'est-à-dire « toute relation unissant un texte B (hypertexte) à un texte antérieur A (hypotexte) sur lequel il se greffe d'une manière qui n'est pas celle du commentaire ». Le jury a bien sûr valorisé les copies capables de faire un usage pertinent et mesuré de cette terminologie mais l'on attendait surtout que les candidats envisagent la parodie en terme de transformation ou de détournement d'un texte (ou d'un genre) source (opération ainsi liée aux pratiques de la réécriture, de la transposition et de l'imitation sans pour autant se confondre avec elles - ont été bonifiées les copies qui ont défini la parodie au regard de ces notions connexes) et qu'ils la mettent en relation avec les notions d'ironie, de satire voire de travestissement burlesque. Il fallait prendre garde - disons-le d'emblée - de ne pas assimiler abusivement parodie et pastiche (où l'énonciateur second prime nettement sur l'énonciateur premier, sans réelle mise à distance) : si pastiche il y a, il se reconnaît dans notre texte par l'imitation non pas tant du style de Montaigne que de certains particularismes de la langue du XVI^e siècle (« *vostre bon mari* ») mais cela reste très marginal. Ce qui domine ici, c'est donc moins l'imitation de la langue-source que sa totale assimilation par la langue de destination, ou pour le dire autrement sa « stylisation ».

Être attentif au libellé du sujet suppose enfin d'axer fermement le commentaire autour de la question précise qu'il met en jeu, même si l'on rappellera que les candidats sont tout à fait autorisés à emprunter d'autres pistes que celle qui leur est suggérée (avec cependant obligation d'en tenir compte). De fait, l'on pouvait supposer des candidats qu'ils aient déjà lu quelques pages de Céline et qu'ils sachent combien le style parlé constitue la marque de l'auteur, voire qu'ils rappellent combien on retrouve dans le *Voyage* des traits typiques du style parlé littéraire tel qu'il s'élabore au cours des années 1920 et 30 et que Céline contribue à fixer. Pour autant, il fallait se garder d'énoncer des généralités sur la parlure et l'oralité céliniennes mais de les mettre très rigoureusement en relation avec la parodie en jeu dans l'extrait précis qu'il s'agissait d'étudier. Il se situe au moment où, errant sur les quais Seine, Bardamu, l'esprit tout entier occupé par la pensée du jeune Bébert sur le point de mourir de la typhoïde, fait l'acquisition d'« un vieux petit 'Montaigne' un vrai de vrai pour un franc ». Il cherche

alors dans la lecture d'une lettre de l'auteur des *Essais* une (impossible) consolation contre la mort.

Une connaissance intime du roman de Céline autant que des *Essais* de Montaigne était-elle attendue par le jury ? Il ne paraît pas démesuré d'exiger d'un candidat au CAPES de lettres d'avoir lu le *Voyage* et d'avoir lu et étudié, au cours de son cursus d'étude, quelques passages des *Essais*. Pour autant, le jury n'attend pas des candidats qu'ils soient tous des céliniens avertis ou des experts de la prose et de la pensée montaigniennes. Mais certaines ignorances sont difficilement acceptables, et le jury s'est étonné du nombre de candidats qui, ignorant le prénom de l'auteur des *Essais*, ont évoqué un certain « Michel » qui se piquait d'imiter « Montaigne ». De même, si l'on peut admettre que des candidats n'aient jamais lu le *Voyage*, on leur pardonnera moins de se risquer à dire que Bébert est le fils ou, pire, le chat de Bardamu. La précipitation n'excuse pas tout, et l'on ne saurait trop recommander aux candidats hésitants de s'abstenir plutôt que de prendre le risque de tenir des affirmations inconsidérées.

Cela étant dit, le CAPES, rappelons-le, n'est pas un concours de spécialistes, et même si l'étude stylistique du texte avait évidemment tout à gagner d'une connaissance poussée des deux auteurs, les candidats pouvaient très bien mener une étude pertinente du texte pour peu qu'ils se soient posés les bonnes questions et qu'ils aient été aptes à mobiliser rapidement des outils d'analyse dont la maîtrise est attendue de futurs professeurs de lettres. On ne pouvait exiger des candidats qu'ils sachent que le texte cité et déformé par Bardamu est une authentique lettre écrite par Montaigne à sa femme en 1570 à l'occasion de la mort de leur fille (et non de leur fils) et qui, pour la consoler, recourt à une lettre de Plutarque traduite par son ami La Boétie. Nulle nécessité d'avoir connaissance de cette lettre de Montaigne ou d'avoir fréquenté les passages des *Essais* consacrés à la mort (« Que Philosopher c'est apprendre à mourir », I, 19) pour apprécier la portée de la parodie au regard de ce que les candidats peuvent raisonnablement savoir de Montaigne. On attendait au moins qu'ils se soient posé la question très simple de ce que pouvait signifier le geste de détourner la parole d'une telle figure d'autorité, une autorité à la fois philosophique et morale, littéraire et linguistique (ce qui supposait d'ailleurs de savoir à quelle époque situer Montaigne qui, comme on a pu le lire, n'est pas un penseur de l'Antiquité ni un philosophe des Lumières).

On voit donc que l'énoncé de la problématique ne pouvait se limiter à des questionnements aussi pauvres voire paresseux que : « nous nous interrogerons sur les formes et les enjeux de la parodie ? », ou « nous verrons de quelle façon Céline parodie le style de Montaigne ». Plusieurs problématiques étaient possibles qui, compte tenu des éléments de cadrage que nous venons de proposer, pouvaient rendre compte de ce qui, au final, et à partir d'un repérage et d'une analyse des procédés formels de la parodie permettant aux candidats de faire montre de leur compétence technique, constituaient les attendus principaux du sujet, à savoir :

- une identification des cibles de la parodie et, partant, de ses enjeux tant esthétiques qu'éthiques. On attendait des candidats qu'ils aient été sensibles à la drôlerie du texte (produite par la conversion de la langue montaignienne dans le registre célinien) mais aussi qu'ils en aient perçu la noirceur : le pouvoir de consolation de la lettre est ici disqualifié ; la chaîne des modèles et des autorités fait l'objet d'une dégradation qui ne relève pas que d'une simple intention ludique mais aboutit au constat de l'inanité de la littérature.

- Autrement dit on attendait des candidats qu'ils se soient au moins posés la question de savoir si l'intertextualité et la réécriture parodiques, qui tournent en dérision le texte source, poursuivait une visée ludique ou constituait aussi une charge critique. Il s'agit bien sûr de montrer que les deux cohabitent dans le texte.

Les postes d'analyse stylistique

On opte ici pour un parti-pris similaire à celui du rapport 2012 en proposant non pas un plan-type mais en explicitant l'ensemble des postes d'analyse stylistique qui étaient attendus par le jury.

➤ L'ORGANISATION ENONCIATIVE ET ARGUMENTATIVE DU TEXTE

La très grande majorité des candidats s'est essayé à une étude de l'énonciation. On ne peut que les en féliciter mais aussi encourager les futurs impétrants à aller vers plus de précision dans l'analyse qui, bien souvent, reste rudimentaire. Les principaux repérages devaient conduire les candidats à mettre en évidence le feuilleté énonciatif qui structure le texte. Il s'agissait de distinguer tout d'abord, et très simplement, le plan du récit, celui la lettre et celui de son commentaire, mais aussi et surtout de montrer leur enchâssement, la contamination de l'un par l'autre, la complexité dans l'alternance des points de vue. Aussi a-t-on valorisé les candidats capables de décrire avec précision les ressorts de la polyphonie ironique.

Les principaux repérages attendus étaient les suivants :

- Les marques particulières du récit à la P1 – dont l'énonciation est prise en charge par Bardamu - avec emploi du passé composé, temps du discours : première altération du récit traditionnel au passé simple.
- Le discours cité, c'est-à-dire la lettre de Montaigne, annoncé par les indices lexicaux fonctionnant comme embrayeurs énonciatifs (*bouquin, page, lettre, passage*) et signalé comme tel par l'italique et l'incise (*qu'il lui disait le Montaigne*). Ainsi se trouve soulignée l'apparente hétérogénéité des deux plans d'énonciation. L'analyse énonciative de ce passage de la lettre devait amener les candidats à relever les faits suivants :
 - Le passage est conforme aux codes épistolaires : simulacre d'interaction en présence, discours adressé : P1 et P2, présent d'énonciation, modalité jussive. Ce qui domine cependant dans ce discours adressé, c'est l'émotivité hyperbolique portée par la modalité exclamative et les points de suspension (les fameux « trois points » dont Céline théoriserait plus tard le rôle dans son style).
 - Le repérage de cette énonciation marquée par l'émotivité a amené les meilleurs candidats à identifier le modèle à la fois imité et parodié, à savoir le genre de la consolation (*Il faut bien te consoler*), dont les conventions topiques et rhétoriques sont à la fois reprises et détournées. Il faut remarquer que :
 - l'énonciation de la lettre de Montaigne s'inscrit doublement dans la collectivité, par le recours aux Anciens, et par l'inscription dans la sociabilité (elle vient d'un *ami à moi*, et il faut la *montrer aux amis*)
 - elle est donc en fait une dédicace : elle accompagne une autre lettre de Plutarque. Autrement dit, Bardamu cite une lettre de Montaigne qui lui-même cite la lettre de Plutarque elle-même traduite par La Boétie, d'où un emboîtement et un enchevêtrement des énonciateurs (explicités ou représentés) et des points de vue : le discours est ici

rapporté, mais de façon tout à fait approximative (*à peu près comme ça*). Par ailleurs, ce discours rapporté est dominé par la polyphonie : l'énonciateur premier est toujours perceptible sous l'énonciateur second, d'où la réécriture de la lettre, contaminée par le style parlé que l'on retrouve ailleurs dans le texte, au-delà du seul discours cité (les caractéristiques du style parlé sont développés *infra*).

- Le commentaire, lui, procède en trois temps :
 - À partir de la l. 16 s'observe un retour à la parole du narrateur donnant lieu à un commentaire réflexif et ironique (dont la réécriture parodique était déjà le signe, on l'aura compris) : « *Voilà que je me dis moi, ce qu'on peut appeler du beau travail. Sa femme devait être fière d'avoir un bon mari qui s'en fasse pas comme son Michel* ». Ces deux phrases sont complexes d'un point de vue énonciatif, et le jury a généreusement valorisé les candidats qui proposaient, même maladroitement, une étude détaillée de tel passage du texte particulièrement révélateur des manipulations énonciatives qui en font tout l'intérêt. Ainsi, l'on a affaire ici à une citation de pensée au discours direct, comme semble le montrer l'incise (« *que je me dis moi* »), qui donne lieu à un passage au présent dans un récit globalement au passé composé. La seconde phrase traduit le point de vue de la femme. La polyphonie joue ici à plein, l'ironie étant décelable à travers la figure massive de l'antiphrase (*voilà ce qu'on peut appeler du beau travail*) : le narrateur feint d'adhérer au point de vue supposé de la femme pour mieux le mettre à distance, à moins que l'ensemble du passage ne soit à interpréter comme une antiphrase, l'épouse de Montaigne n'étant sans doute pas si heureuse d'avoir un mari insensible...
 - La phrase suivante, avec l'adverbe *enfin*, qui tout en closant le passage ironique joue le rôle d'embrasseur de point de vue, n'a plus de composante ironique. La lettre suscite un questionnement d'ordre psychologique et philosophique sur l'âme humaine (le *chagrin* au fil des époques) et la dérélition, qui aboutit au dernier paragraphe.
 - Le retour au présent de Bardamu après la citation de la lettre, ancrée dans un temps passé (« *du chagrin de l'époque* »). Le connecteur « *Mais* » signale le poids du mouvement concessif qui structure l'ensemble du passage. Il renforce le constat d'échec sur lequel il se clôt, et qui donne lieu à une pause philosophique dans la narration. On relèvera à cet égard les marques les pronoms « *on* », « *tout le monde* » ainsi que le présent omnitemporel, typiques de l'énoncé gnominique.

➤ LEXIQUE, SYNTAXE, FIGURES

Les candidats ont souvent consacré une grande partie de leur travail à analyser le style parlé pour montrer comment, en dépit de l'apparente hétérogénéité des plans d'énonciation (cf *supra*), le narrateur investit entièrement le discours de l'autre par la réécriture de la lettre dans un style tout celinien. Le jury ne pouvait cependant se satisfaire d'analyses on ne peut plus rudimentaires se contentant de parler de « langage familier » en citant des passages du texte dépourvus de toute analyse, ou encore de faire remarquer que la caractéristique du style de Bardamu qu'il était « truffé de fautes de français ». L'analyse devait être menée avec un minimum de précision *via* :

- un repérage des marques syntaxiques et lexicales du style parlé qu'il convenait de relever non seulement dans le passage de la lettre mais aussi dans le reste du texte.
- la mise au jour des similitudes stylistiques entre les différents plans énonciatifs dégagés *supra* pour mettre en évidence la contamination du discours cité par la parlure de l'énonciateur premier.

On pouvait notamment relever les faits suivants :

- Syntaxe :

Chute du discordantiel de négation

- Pronom démonstratif neutre *ça*
 - Chute du *il* impersonnel (*fallait y retourner*)
 - Fréquence des dislocations, droite et gauche
 - Incises en *que*. Ce *que* est interprétable comme un relatif, anaphorique de l'ensemble du discours en mention. Il transforme le décrochage énonciatif de l'incise classique en relation de subordination – ce qui autorise l'antéposition du sujet.
 - Phrases simples surtout, ou domination de la juxtaposition, peu de subordination.
 - *Que* jonctif multi-usage, proche d'un coordonnant, marqueur rythmique à effet d'oralité : *Et que je l'ai trouvée, etc.*
- Lexique, registre et désignations ironiques
 - Lexies ou syntagmes représentatifs d'une variation diastratique (français populaire) : *bouquin, ne pas s'en faire, en dire des nouvelles, elle est un peu là, remettre daplomb, du beau travail, sacrée journée.*
 - Ce lexique cohabite avec un registre soutenu, censé refléter le français de la Renaissance : *prenez-en connaissance, épouse, une certaine lettre.* « *Vostre bon mari* » reflète la graphie ancienne, comme le type d'expression usité (c'est là la seule citation littérale de la vraie lettre de Montaigne).
 - Cette esthétique du mélange et de l'écart renforce le contraste et met en évidence le travestissement burlesque, que l'on peut encore identifier à travers les désignations ironiques : l'irrévérence à l'égard du modèle et son rabaissement ironique se reconnaissent déjà par le mode de désignation – dédaigneux - de l'ouvrage (« *Ce bouquin* ») : non seulement la lexie populaire est dépourvue de la dignité censément attachée aux grands classiques, mais encore le démonstratif comporte une nuance péjorative. L'auteur fait l'objet d'une même dégradation burlesque (« *Le Montaigne* »), tandis que La Boétie – dans la bouche célinisée de l'auteur des *Essais* - devient « *un ami à moi* » : l'indéfini fait de cet être exceptionnel et si cher à Montaigne une figure anonyme et ordinaire. On pourra dire de même de la désignation de la lettre de Plutarque, devenue « *une certaine lettre* » (relever l'indéfini), « *si joliment bien tapée* » : « tapée » était à comprendre comme un argotisme signifiant, selon le TLF, « bien fait, dit à propos, bien réussi », mais la très grande majorité des candidats y a vu un anachronisme (« tapé à la machine ») : c'était une interprétation tout à fait recevable dès lors qu'il s'agissait d'en faire un élément du décalage burlesque, la triple modification adverbiale trahissant peut-être une admiration feinte.

La transposition de la rhétorique montaignienne dans le registre stylistique célinien est signe d'une irrévérence à l'égard du modèle dont il faut déjà souligner l'effet ludique : parodier Montaigne tentant de consoler sa femme de la mort de leur enfant, c'est bien sûr faire montre d'une virtuosité stylistique ou la moquerie le dispute à la profanation des autorités – et donc provoquer d'abord le sourire.

De fait, l'enjeu de cette transposition est aussi esthétique et le jury a particulièrement été sensible aux analyses qui avaient mis en évidence :

- la réécriture comme réaction au français littéraire et académique incarné par Montaigne dont Céline entend se démarquer par sa conversion dans le style parlé et populaire
- la virtuosité et le coup de force de l'auteur, qui peut se reconnaître dans la façon dont ce même style parlé opère une réactualisation de la qualité prétendument « naturelle » de l'écriture de Montaigne (« à saut et à gambades », un « parler simple et naïf, tel sur le papier qu'à la bouche ; un parler succulent et nerveux, court et serré »).

A cette visée ludique et esthétique s'ajoute, enfin, une visée critique décelable à travers le détournement du lexique et de la rhétorique de la consolation (nettement caricaturée et tournée en dérision). C'est dans cette perspective que l'on relèvera :

- les isotopies antinomiques :
 - L'optimisme niais à l'œuvre dans la lettre :
 - deux occurrences de la lexie verbale composée *ne pas s'en faire* (*t'en fais pas va, un bon mari qui s'en fasse pas*)
 - surreprésentation des adjectifs et adverbes typiques de l'évaluation méliorative, *beau, bon, bien* : *il faut bien te consoler, bien tapée, belle lettre, belle lettre, bien tranquille, bon mari*
 - structure argumentative particulièrement stéréotypée *Il faut bien te consoler / ça s'arrangera / tout s'arrange dans la vie* (conseil / justification / extension à l'universel – c'est en fait une justification par induction) – particulièrement ironique ici, puisqu'il s'agit de la mort d'un enfant, fait qui a peu de chance de s'arranger, et qui ne se situe pas *dans la vie*.
 - Le lexique du deuil :
 - *chagrin* (*ton chagrin* dans la lettre, *du chagrin / du chagrin de l'époque* dans le récit : réflexion sur les avatars d'un sentiment et sur l'évolution de l'âme humaine) ; *mourir ; consoler* (la lettre est une « consolation ») ; *le cœur ; rien ; le vide*. Ce lexique rejoint la tonalité profondément mélancolique du texte, qui s'ouvre sur une métaphore élémentaire typique, celle de l'eau *lourde*.
 - Le texte se clôt sur la répétition insistante du *rien*, pronom qui ouvre *Le Voyage* (*Ca a débuté comme ça. Moi, j'avais jamais rien dit. Rien*), emblématique du nihilisme. A quoi s'ajoute la présence insistante de la négation à la fin : « *rien absolument* », « *ni à la tante non plus* ».

- les figures de répétition:

- La reprise lexicale, par répétition, dérivation ou polyptote
 - *je suis juste tombé/justement pour l'occasion/j'ai justement retrouvé,*
 - *ça m'intéresserait/elle n'a pas fini de t'intéresser*

Se trouve ici soulignée l'homologie des situations (la mort de Bébert, la mort de l'enfant de Montaigne, celle de l'enfant de Plutarque), que confirme l'isotopie de la ressemblance (*circonstance pareille aux nôtres*) : les situations d'énonciation sont les mêmes, la délégation de la consolation semble possible...

- ... c'est pourtant son inefficience qui apparaît, dont rend compte la figure majeure de l'expolition qui structure toute la lettre de Montaigne, laquelle ne cesse de répéter sous des formes à peine différentes un même contenu. La figure joue un rôle central dans la charge : c'est un discours qui tourne à vide. On peut relever les répétitions et les quasi-synonymes (*ma chère femme/ ma chère femme / ma chère épouse/ ma chère femme ; prenez-en connaissance / lisez-la*) ; les caractérisants de la lettre, épithètes ou attributs (*belle, joliment bien tapée, un peu là*) sont quasi-synonymes et vagues ; l'auto-confirmation du dire : *on peut le dire / Ah ! non !* Répétition quasi-irritante de *lettre*, en épiphore le plus souvent, les figures dérivatives (*lisez / relisez*, le préfixe itératif

concentrant la répétition à l'œuvre dans la lettre), les polyptotes (*envoyait, envoie, envoie*).

L'ensemble de ces analyses formelles devait donc amener les candidats à mettre en évidence :

- les différents niveaux d'imitation (imitation de la langue parlée qui elle-même s'appuie sur un travestissement de Montaigne et un détournement de modèles rhétoriques et génériques : la forme épistolaire et le genre de la *Consolation*).
- la distance critique par rapport aux modèles
- la dégradation des références culturelles et de la langue académique, coulées dans le moule formel du style bas
- l'exhibition d'une rhétorique qui tourne à vide et qui mène à une totale disqualification de la consolation, en montre l'échec, l'impossibilité même : il y a donc derrière le sourire parodique une noirceur et un pessimisme sous-jacents. Si Montaigne est visé, c'est comme tenant de l'humanisme auquel s'oppose une vision noire de l'homme et de l'histoire mais aussi une vision compassionnelle, en particulier avec les enfants : c'est là ce qui oppose Bardamu à Montaigne tel qu'il l'imagine. Plus spécifiquement ici, il y a remise en cause du stoïcisme, ou plus simplement des pouvoirs consolateurs de la philosophie et de la littérature face à la mort, une mise en accusation de l'impuissance vaniteuse des mots et des discours, présente dès l'incipit, dont Céline ne s'exempte pas.

LEÇON – Explication de texte

Rapport présenté par Christine SEUTIN

L'explication de texte constitue un élément essentiel de l'évaluation des capacités de lecture, de compréhension mais aussi de transmission de connaissances d'un candidat. Associée à la question de grammaire, cette partie de l'épreuve, qui correspond environ à trente minutes de prestation, est essentielle pour juger des aptitudes d'un futur professeur. Comme les rapports précédents l'ont rappelé, la leçon est liée à la pratique quotidienne de l'explication de texte et à la nécessité de mettre des élèves face à une pensée, à un cheminement intellectuel et stylistique. Mais, en cette année charnière qui voit redéfinir les modalités des épreuves, il s'agit également d'un exercice fondamental qui demeure dans le nouveau Capes de Lettres. Intégré dans la "mise en situation professionnelle", le "texte à expliquer", reste, en effet, un moment capital de l'épreuve.

Ce rapport, appuyé sur les remarques de l'ensemble des membres du jury, que nous tenons à remercier ici pour leur aide et leurs remarques synthétiques, vise donc à rappeler les écueils à éviter, à proposer des pistes qui, malgré les remaniements apportés au concours ne manqueront pas de guider les candidats dans leur approche du Capes de Lettres.

1. L'épreuve.

A. Ses enjeux et ses attentes.

Il s'agit d'une épreuve de recrutement de professeurs qui devront ensuite aborder l'explication de texte avec une classe. L'enjeu principal de la leçon est donc de révéler les capacités d'analyse, de compréhension d'un texte. Un futur enseignant doit pouvoir rencontrer un passage, même initialement inconnu, et après une courte préparation, en extraire l'essentiel, puis le transmettre à des élèves. L'on n'attend donc pas une lecture exhaustive et totalement achevée mais une prestation qui montre les voies d'analyse possibles, s'attarde sur les éléments lexicaux, stylistiques, thématiques et intellectuels fondamentaux.

Il va de soi que le travail proposé au jury doit être construit et suivre un itinéraire analytique précis. Trop nombreux sont les candidats qui omettent d'indiquer "l'intérêt", l'"enjeu" du passage. Sans ligne directrice, ils se perdent dans un exposé détaillé de figures ou de champs lexicaux sans prendre ni recul critique ni surplomb analytique. L'ensemble doit être rigoureux et révéler une compréhension d'ensemble. Ne pas présenter le "plan" (ou les "mouvements") du passage révèle d'ailleurs une incapacité à dominer le texte.

Expliquer un texte est une opération complexe qui nécessite la construction d'une cohérence. C'est, avant tout, donner une signification aux plus grand nombre d'indices textuels possibles. Le travail herméneutique impose donc de mettre en œuvre des savoirs, et un savoir-faire, et conduit les candidats à exercer une véritable compétence de lecteur. L'explication s'élabore à partir d'une maîtrise des genres, des attentes créées par la reconnaissance de cette appartenance générique et repose sur l'adoption d'une "posture d'expert", selon les mots de B. Lahire (*La lecture populaire : les pratiques*

populaires de la lecture, Lyon, Voies livres, n° 54, 1994). Umberto Eco rappelle d'ailleurs qu'un "texte suscite d'infinies lectures sans pour autant autoriser n'importe quelle lecture possible". Il ajoute que "si l'on ne peut dire quelle est la meilleure interprétation d'un texte, on peut dire lesquelles sont erronées". (*Les Limites de l'interprétation*, Paris, le Livre de Poche, n° 4192, p. 130). C'est dans cette optique de construction et de collaboration au sens que l'épreuve invite les candidats à s'ouvrir au texte proposé. Le jury n'attend pas un commentaire déterminé mais une construction personnelle, cohérente, appuyée sur le passage proposé et possible.

L'approche linéaire est souvent la meilleure dans le temps imparti. Mais il ne s'agit pas d'expliquer "à l'aveuglette" chaque mot en espérant avoir la possibilité de tout dire en trente minutes. Savoir choisir, faire "son deuil" sont aussi des qualités attendues d'un professeur. La ligne directrice retenue impose donc de n'étudier de manière détaillée que les éléments qui serviront à la construire, à en démontrer la validité et à conclure intelligemment sur l'importance de cet extrait, dans l'œuvre, dans la pensée de l'auteur, dans l'histoire littéraire. C'est donc la capacité à retenir quelques explications lexicales, à noter des isotopies significatives et signifiantes, à relever des thèmes, des arguments, des procédés rhétoriques et stylistiques remarquables, à les mettre en relation, qui sert un propos organisé et ouvre la voie de la réussite.

L'on attend aussi des candidats qu'ils maîtrisent l'histoire littéraire, les mouvements et les courants culturels, les termes "techniques" et les problématiques les plus usuelles. Dominer l'histoire littéraire permet de mettre en perspective un texte, un auteur et apporte une vision plus précise et plus nuancée d'un passage.

Analyser un extrait en fonction de son genre paraît également essentiel. Or, trop de prestations échouent dans ce domaine. Certains étudient un poème comme une argumentation en prose, négligeant totalement la versification, les jeux sonores, c'est-à-dire la nature même du passage. Il en va de même pour le théâtre, les enjeux de la destination et de la réception sont peu utilisés pour aborder les scènes. En outre, le roman est un genre qui est trop fréquemment réduit à ses expressions du dix-neuvième siècle.

Enfin, le professeur de français enseigne également la langue. Son expression ne peut être ni relâchée ni approximative. La syntaxe est trop souvent malmenée par les candidats, rappelons, par exemple, qu'une relative ne peut exister sans une principale, que l'emploi des modes et des temps peut être conditionné. Le lexique est souvent très approximatif, qu'il s'agisse du vocabulaire technique, même simple (trop de candidats sont incapables de différencier la métaphore, la comparaison, l'allégorie, la personnification, notamment), ou de termes plus usuels. Les liaisons sont soit absentes soit malmenées (beaucoup de "va-t-être" émaillent les discours).

B. Son déroulement.

La session exceptionnelle a été organisée selon les modalités correspondant aux définitions de l'épreuve de 2011. Le candidat pouvait choisir entre plusieurs enveloppes, contenant chacune deux œuvres de deux siècles différents et de genres variés, et deux sujets de grammaire.

a) Le billet indique à la fois le texte à expliquer et le sujet de grammaire à traiter. Avant d'effectuer le choix, il serait bon de lire les deux extraits, de réfléchir quelques instants

aux connaissances réellement présentes et mobilisables avec assurance devant le jury. De nombreux échecs sont dus à l'impétuosité et à une sélection par "défaut" ou trop enthousiaste du sujet : se précipiter sur le passage que l'on a déjà étudié en classe - ou sur le sujet de grammaire que l'on croit maîtriser - conduit souvent à des prestations médiocres. De même, éviter à tout prix un ouvrage inconnu ou chercher à "réciter" maladroitement un cours entendu mènent inévitablement vers des résultats décevants. Tout candidat qui veut réussir doit avoir en permanence présente à l'esprit la conviction que c'est une analyse personnelle, fine et cohérente qui est attendue. Un professeur doit pouvoir étudier un texte, construire des cours et des séquences variées et complètes sans ressasser les mêmes extraits, sans nécessairement chercher à ne traiter que ce qu'il aime. L'épreuve de leçon peut ainsi constituer une occasion de se mettre en situation d'adaptation à un public, à des exigences inattendues, à des contraintes (le niveau et les attentes de sa classe, les programmes, notamment) et, ainsi, à des conditions variables de réussite.

b) Les textes sont le plus souvent canoniques, et correspondent dans leur variété même à ceux qu'un professeur peut analyser en classe. L'extrait est généralement assez court (de dix à trente lignes environ), et appartient aux grands genres. La diversité est telle que peuvent coexister Montaigne et Koltès, Bossuet et René Char, par exemple. Les candidats doivent cependant être rassurés : si la liste des ouvrages proposés est vaste, elle s'appuie sur des "incontournables" et des oeuvres du patrimoine littéraire. Chaque candidat a sans aucun doute déjà rencontré, durant sa scolarité, les ouvrages ou les auteurs confiés à sa sagacité. Un étudiant qui lit, souvent et de manière attentive, des textes appartenant au panthéon littéraire mais aussi des livres plus récents, ne doit pas craindre cette partie de l'épreuve. Le jury tient cependant à rappeler ici que la maîtrise de quelques grands titres est souhaitable. Certains candidats tentent de justifier leurs maladroites analyses par l'absence de contact durant leurs études avec une pièce de Racine ou de Molière. On ne peut, naturellement, compter sur l'indulgence du jury devant de tels arguments.

L'oeuvre complète étant fournie, il est bon de la feuilleter quelques instants pour replacer l'extrait à étudier dans le co-texte et dans une organisation structurée précise. Il est essentiel de procéder ainsi surtout s'il s'agit d'un poème; certains candidats n'analysent pas la place du texte dans un recueil, et, ainsi, négligent sa force, sa position dans un cheminement.

Le billet proposant les sujets comporte des indications précises qu'il est bon de lire attentivement : les délimitations du texte, notamment, sont souvent négligées. Des candidats expliquent parfois des passages plus longs que celui qui leur a été effectivement proposé et ne s'attardent donc pas assez sur les lignes offertes à leur analyse.

c) Durant les trois heures de préparation, le candidat doit s'organiser afin de ne pas négliger une partie de l'épreuve. Il est impossible de justifier l'absence d'analyse grammaticale par le temps consacré à l'étude du texte... L'organisation de son travail, l'utilisation pertinente et fine des usuels mis à disposition dans la salle de préparation sont également des éléments essentiels. Le candidat doit éviter de recopier des articles de dictionnaire - qui donneront ensuite lieu à une lecture fastidieuse et déconnectée des enjeux du passage - mais il est bon aussi de vérifier parfois des biographies ou le sens de certains termes. Ainsi un candidat qui fait naître Montaigne au XIX^{ème} siècle révèle une ignorance grave mais aussi l'absence inacceptable de consultation du paratexte, de son

ouvrage et du dictionnaire. Et une candidate qui confond "luxe" et "luxure" amuse beaucoup le jury mais voit sa note baisser...

d) L'épreuve, en totalité, dure une heure et débute une fois le candidat entré dans la salle, les vérifications d'identité et de convocation effectuées. Il serait bon que les candidats écoutent attentivement ce que leur dit le président de la commission en ouverture, le rappel des modalités est fondamental, à commencer par les limites du temps imparti ; trop souvent ils s'impatientent ouvertement durant cette présentation puis s'étonnent d'être interrompus quand ils dépassent leur temps de parole.

Durant trente minutes environ, le candidat présente son explication de texte. Chercher à "tenir" absolument ce temps est souvent une erreur, vingt-cinq minutes peuvent suffire pour proposer une analyse fine, et cohérente. Le jury aura tout loisir de poser des questions et le candidat gagnera ainsi davantage de points qu'en faisant durer inutilement son exposé initial. D'autant que les membres de la commission ne sont jamais dupes de ces tentatives maladroites. L'on n'attend évidemment pas un exposé exhaustif et abouti mais une entrée personnelle, informée et cohérente dans le passage. Le temps imparti ne permet, en effet, que de proposer des cadres, des lignes directrices intéressantes, d'aborder quelques points judicieusement choisis et enfin de montrer la richesse de l'extrait commenté. Il faut donc qu'un candidat cherche à mettre en valeur ses qualités d'étude, les connaissances acquises en les mobilisant à bon escient. Il est préférable de montrer des voies pertinentes et intéressantes plutôt que d'imposer un sens schématique et standardisé.

e) L'entretien, qui suit les deux présentations initiales (explication et grammaire) se déroule après la sortie du candidat dans le couloir et une rapide délibération de la commission. Revenu dans la salle, l'étudiant doit alors entrer dans le débat, répondre à des questions variées, qui visent soit à l'aider à corriger ses propos, soit à les prolonger. L'entretien n'a qu'un but positif : il s'agit de faire préciser, améliorer des analyses, de donner l'occasion au candidat de révéler ses capacités. Aucun piège, aucun "risque" majeur durant cette partie de l'épreuve. La note ne peut qu'être augmentée ou laissée en état. Il faut donc s'engager pleinement, rester disponible et ouvert, sincère également. Avouer une ignorance, avec franchise, permet au jury de poser d'autres questions qui offriront peut-être l'occasion de mettre en relief des capacités et des savoirs. Un candidat attentif, qui sait reprendre et parfois amender ses remarques, peut ainsi aisément se corriger et voir sa prestation considérablement réévaluée à la fin de l'entretien. Naturellement, ces corrections doivent être assumées, justifiées et motivées par des réflexions personnelles, se soumettre servilement aux propos des jurés ne suffit pas.

f) Quelques remarques pratiques. Le jury est par essence bienveillant et attentif. Il comprend l'émotion et ne pénalise pas les hésitations, les troubles inévitables. Toutefois, il est bon de rappeler une fois de plus que la courtoisie minimale est attendue. Saluer les jurés d'un "bonjour" tonitruant n'est pas une manière agréable d'entrer dans la salle, un "Monsieur", "Madame", de bon aloi peuvent accompagner heureusement cette première prise de contact. Un "b'jour, m'sieurs, dames" est également à bannir.

Respecter son public, qu'il s'agisse d'évaluateurs ou d'élèves, impose quelques contraintes. On ne s'affale pas sur la table, on ne boit pas une gorgée à la bouteille toutes les deux phrases. En outre, le niveau de langue doit également être étroitement surveillé. Expliquer Céline ne justifie pas qu'un candidat adopte une expression familière, voire

grossière...Un professeur doit être courtois, calme et respectueux. Il en est de même d'un candidat. L'épreuve impose un dialogue: les membres du jury interrogent, le candidat se doit de répondre avec précision et sans agressivité. Refuser le débat, ne pas revenir sur des analyses, considérer que ce que l'on a dit est définitivement exact dénotent une incapacité à gérer correctement un débat en classe...Le professeur, dans sa pratique, ne représente pas seulement son individualité mais également une institution, il ne transmet pas uniquement des connaissances mais aussi des savoirs (être, vivre, agir en collectivité).

2. Ecueils à éviter.

A. Les approximations de langue.

Le professeur de français doit maîtriser la langue et éviter les erreurs graves. Il lui appartient d'enseigner un usage correct à la classe. Il ne s'agit pas ici de proposer un florilège comique mais de pointer quelques erreurs graves et récurrentes, et de rappeler des maladresses qui nuisent à l'évaluation des prestations et qu'il faut en conséquence éviter.

a) Un candidat doit bannir les "tics" et appuis du discours qui conduisent à concentrer l'attention du public sur leur récurrence plutôt que sur les analyses présentées. Trop de "euh", de "voilà" (surtout en conclusion) et de "quoi" voire de "comme quoi" émaillent les propos, certains candidats peuvent en utiliser un tous les trois mots. Outre l'aspect usant de cette sur-utilisation, leur fréquence nuit à la compréhension de l'ensemble. Maîtriser son discours passe aussi par l'élimination de ces "béquilles", préparer un oral doit commencer par une attention minutieuse à ces scories nuisibles. Eviter la multiplication des "on va dire", "on peut dire", "on note", qui n'ont d'autre utilité que de ralentir l'exposé et de nuire à la concentration de l'auditoire, est également un moyen de dynamiser l'exposé. En outre, multiplier les "on remarque", "on voit", "on constate" et autres synonymes révèle une volonté de constituer des listes, des observations. Le plus souvent ils dévoilent l'incapacité de l'orateur à entrer dans une étude précise et approfondie.

b) L'exactitude et la rigueur doivent également présider au choix du lexique employé. Les termes flous ne permettent jamais de proposer une explication fine : "péjoratif" et "mélioratif" ont des sens précis qui ne peuvent être élargis à tout : que veut dire une phrase telle que " Emma Bovary est une femme péjorative du XIXème siècle"? Ou, autre volet du diptyque, "Rodrigue est un héros mélioratif pour Corneille"? Un siècle n'est pas "révoqué"; "gai" et "gay" n'ont pas le même sens. Une métaphore n'est pas une comparaison, une paraphrase ne peut être confondue avec une périphrase, une litote et un euphémisme sont à étudier différemment, le Romantisme n'est pas un "petit groupe d'auteurs", le "classique" n'est pas le banal, ni le traditionnel, ni le désuet...

c) La grammaire doit être dominée : il suffit ici de signaler quelques points, tout candidat devant s'assurer de maîtriser sa langue. Des tours tels que "*on va se demander comment le texte va-t-il développer la thématique de la mort" ou "*comment est-ce que le texte peut-il donner à voir une saynète" sont incorrects, l'interrogative indirecte demeure, au fil des rapports, l'un des éléments les plus relevés parmi les erreurs syntaxiques graves, la construction "est-ce que" demeure familière...Enfin, rappelons

que l'on emploie l'indicatif derrière "après que" (l'action a eu lieu et est donc avérée, certaine) mais le subjonctif derrière "avant que"...

d) De plus, les accords, les relatifs composés au féminin et les liaisons sont en permanence malmenés. Une décision est "prise", "**laquelle**" peut être discutable. Ignorer les liaisons dans un poème peut conduire à une lecture inexacte sur le plan métrique et les omettre rend souvent le discours désagréable à l'oreille: les "quand on" sans le -t- euphonique sont agressifs. En revanche, en introduire là où elles n'existent pas devient une habitude à combattre: "*il va-t-être possible de ", les "*vint-z-occurrences" émaillent de nombreuses prestations.

e) La précision lexicale est essentielle dès qu'il s'agit de construire une interprétation. Revoir le sens et la nécessité d'utiliser des mots et expression comme "perdurer", "mettre en exergue", "réaliser" serait utile. Rechercher l'exactitude n'autorise pas non plus à multiplier les synonymes, voire à achever une énumération de termes proches par un "etc"...Le jury n'a pas à effectuer des choix à la place du candidat et ce dernier doit songer que, devant une classe, c'est la correction et la propriété des mots qu'il utilise qui seront déterminants pour les élèves.

f) Enfin, le candidat doit toujours être attentif au **niveau de langue** : trop nombreuses sont les expressions relâchées, voire grossières ou les allusions déplacées dans le contexte. Déstabilisé par sa difficulté à se repérer dans ses notes, un candidat s'exclame, "j'ai dit une *connerie!", un autre précise, " alors, là, hein, on peut penser que Ronsard songe surtout à la n***", une autre tente une hypothèse interprétative: " allez, je me lance, on peut peut-être penser que cette référence intersexuelle implicite montre qu'il veut *se la faire" (sic)...

B. L'absence de maîtrise des outils techniques.

a) Le jargon utilisé à tort et à travers est également nuisible. Posséder les termes techniques exacts, les utiliser à bon escient témoignent d'une maîtrise des outils spécifiques à la discipline mais, malheureusement, de nombreux candidats emploient sans discernement certains termes. La bonne prestation est celle qui s'appuie sur une langue précise, correcte. Les mots employés y sont parfaitement adaptés au contexte. Mieux vaut différencier la juxtaposition, la coordination et la subordination que de se perdre dans l'emploi de termes mal compris et d'avoir recours à la parataxe et à l'hypotaxe à mauvais escient. Le jury a constaté cette année que certains termes n'apparaissaient pas spontanément dans les exposés : les mots d'"incipit", d'"exposition", de "noeud", de "dénouement" ont été peu employés; les différenciations entre actes, scènes, tableaux sont rarement utilisées, les définitions des registres et tonalités paraissent très approximatives (le tragique n'est pas le pathétique, le comique n'est pas seulement ce qui fait rire, la parodie n'est pas le pastiche. La nouvelle, du point de vue synchronique, ne se distingue pas uniquement du conte de fée dans l'opposition merveilleux, irréel et quotidien et réel, ni même dans sa dimension moralisatrice mais aussi et essentiellement dans la diversité des significations des personnages).

b) Multiplier les relevés "secs" sans analyse ni mise en perspective ne constitue en rien une "explication". "Déplier le tissu textuel", c'est avant tout en analyser la

constitution et la littérarité. C'est la textualité même qui doit être mise en lumière. Le seul relevé des champs lexicaux -qui constitue exclusivement certaines explications - n'est pas toujours pertinent. Un candidat annonce que le thème essentiel de "La Peur" est la mer et l'eau parce que Maupassant, décrivant un désert, a abondamment utilisé des métaphores liquides et le vocabulaire de la mer. Il aurait été plus judicieux d'analyser le rapport entre la diction directe et immédiatement visible et la diction figurée. Le champ lexical seul ne sert que rarement à construire une analyse pertinente.

C. Les défauts méthodologiques.

Trop de candidats lisent leurs notes, parfois entièrement rédigées et "oublient" le jury. Regarder ses interlocuteurs est un élément fondamental de communication, tant durant une épreuve de concours que dans une classe.

Tous les rapports précédents l'ont signalé mais il est bon de le répéter, au vu des prestations de juin 2014 : chercher uniquement à mettre en valeur le "message que veut (voudrait) faire passer l'auteur" est par trop simpliste et peu productif. Cette représentation figée et réductrice du texte à une seule volonté argumentative éloigne les candidats d'une entrée plus littéraire, plus réfléchie et plus pertinente. Si l'on écrit, c'est, à l'évidence, pour s'exprimer, mais le plus intéressant réside sans nul doute dans les propos tenus, dans les modalités d'expression, dans les choix littéraires, stylistiques et symboliques effectués, dans l'abondance, la richesse, la complexité et la plurivocité du texte...

a) Il faut avant tout signaler que les pires "explications " sont des **paraphrases** sans envergure du passage. Si l'on ne peut, naturellement exclure, une approche littérale du texte, tant pour construire la leçon que pour aborder un cours avec des élèves, réduire toute la prestation à une succession de "l'auteur dit que" ou "le texte dit que", voire "on nous dit que" ne peut être évalué positivement. Une candidate constate ainsi ingénument que "le mot "délice" inspire l'idée de plaisir et ainsi évoque le plaisir"... L'élucidation initiale impose naturellement la prise en compte d'éléments évidents. Impossible d'étudier un monologue tragique sans s'interroger sur les sentiments exprimés par le personnage. Mais il faut dépasser le simple stade psychologique et étudier la fonction dramaturgique du passage. Envisager la seule personnalité du protagoniste ne permet pas d'entrer dans la tension dramatique, ni de comprendre le rôle informatif et structurant de cet instant. De nombreux candidats considèrent les personnages des oeuvres littéraires comme de véritables êtres vivants, oubliant qu'ils sont des constructions savantes, progressivement bâties au fil du texte par l'écrivain et supports de nombreuses composantes de l'oeuvre. Sans monologue, par exemple, pas de compréhension du personnage certes, mais pas de possibilité d'élucider et d'annoncer le dénouement le plus souvent. Outre sa fonction révélatrice et informative, il contribue à la double énonciation et à la double réception. Il permet au spectateur de suivre l'itinéraire tragique, de comprendre comment le noeud peut et va se défaire, il porte aussi une force poétique et stylistique indéniable que la paraphrase ou le psychologisme naïf ne parviennent jamais à mettre en valeur. Il faut donc, naturellement, avant tout élucider le sens littéral et premier, on ne peut, évidemment, parler d'une scène des *Fausse Confidences* sans analyser la part de réalité des propos ni la dimension comique de l'extrait, mais il faut dépasser ce stade et s'interroger. Une candidate, analysant le "nous" de la deuxième scène de la pièce, finit ainsi par voir Dubois comme un danger

pour Dorante, puisque voulant à tout prix prendre sa place dans la chambre d'Araminte...

Mais la paraphrase ne doit pas être remplacée par des remarques hors de propos, qui s'éloignent de toute ambition littéraire et apportent des commentaires pseudo-sociologiques...Une jeune femme, lisant que des Grioux entre dans un café pour s'y lamenter, s'interroge longuement : "quel café? Comment s'appelle-t-il? Comment est-il constitué, combien de tables?" et s'étonne de voir que le jeune homme s'assied sans parler à qui que ce soit et "ne profite pas pleinement de ce lieu de convivialité"!

b) Les erreurs les plus graves, cependant, sont **les absences de projet, de méthode**. Certaines paraphrases aboutissent d'ailleurs à des lectures d'autant plus pauvres qu'elles ne sont liées à aucune ligne d'analyse, à aucun projet et semblent progresser au fil des découvertes successives, sans recul ni prise de distance. Certaines lectures linéaires n'apparaissent ainsi fréquemment que comme des relevés commentés de procédés dont le choix n'est pas motivé. Un candidat qui ne s'interroge pas sur les enjeux du passage, qui ne repère pas les "mouvements" du texte, qui ne voit pas les problématiques possibles ne peut espérer atteindre la moyenne. Certaines leçons débutent d'ailleurs par une formule toute faite comme "on peut se demander si", ou "nous verrons comment" sans lien direct ni avec les enjeux du passage, ni avec une quelconque problématisation du texte. La confrontation d'Euphrosine et Arlequin dans *L'Île des esclaves* ne peut pas uniquement être analysée comme une scène comique, ce serait oublier la dimension quasi tragique du discours de la jeune femme, omettre l'aspect parodique d'un moment pathétique dans une comédie et ne pas s'interroger sur la place de cette scène dans la "cure" ni surtout dans l'économie de la pièce. Il serait également utile de la lier à une réflexion méta-textuelle de Marivaux aboutissant ainsi à une analyse pertinente du genre théâtral.

c) La problématisation est par conséquent le fondement de toute l'explication, absente ou banale, elle n'ouvre donc pas sur un exposé pertinent. Sans elle, le candidat verse souvent dans **une liste de remarques**, ce dont témoigne d'ailleurs son expression. Il multiplie les "on remarque", "on note", "on constate", "il y a ", "nous avons", "nous trouvons". Il ponctue ses relevés de liens d'addition ("aussi", "de plus", "en outre"). Ces emplois récurrents signalent au jury (et devrait le dévoiler également au candidat) l'absence véritable de ligne directrice et de mise en perspective. Il est d'ailleurs fréquent que l'absence de projet initial soit rappelée et mise en relief par l'absence de conclusion. Quelques prestations s'achèvent dans une répétition d'une phrase de l'auteur ou par un "et voilà" malvenu.

Certains candidats tentent d'aborder le passage en proposant soit une lecture analytique soit un commentaire composé. Les quelques tentatives de composition n'ont pas donné de résultats probants cette année et ont finalement abouti à des paraphrases stériles ou à des évocations thématiques floues, voire à de simples relevés sans commentaires. Ainsi, sur l'article "Fanatisme" de Voltaire, une candidate a proposé un plan binaire : "une maladie, une maladie incurable". Malheureusement, l'ensemble s'est résumé à une paraphrase approximative et à la conclusion que "si le texte est encyclopédique, il est aussi un peu littéraire". Ces choix méthodologiques conduisent fréquemment à des listes de généralités et de relevés desquels l'analyse disparaît.

En outre, mettre en lumière le "plan" du texte ne suffit pas, il faut montrer comment s'articulent les différents mouvements, comment l'on passe de l'un à l'autre. A défaut,

l'explication est un "collage" de remarques sans prise en compte de la totalité, sans cohérence.

d) Les confusions et les ignorances conduisent souvent à des contresens ou à des interprétations erronées. L'utilisation des usuels et de l'ouvrage permet d'éviter nombre d'erreurs graves : un candidat confond en permanence les personnages de Salammbô et de Salomé dans son explication, ce qui le conduit à des pistes de lecture erronées. Utiliser l'index nominum, le paratexte de son oeuvre, voire le dictionnaire, lui aurait évité de telles erreurs. Pour un candidat, "1793 est l'année du coup d'Etat de Napoléon", pour une jeune fille, "1870, c'est la chute de Louis XVI", et l'on pourrait multiplier les exemples. L'entretien, malheureusement, ne permet pas de corriger ces maladroites qui apparaissent alors comme ce qu'elles sont réellement, des ignorances et des confusions. De nombreuses leçons révèlent par ailleurs une méconnaissance importante voire une ignorance totale de la versification et de la métrique. Identifier un tercet (nommé de manière amusante "tiercé" dans trois prestations), un distique ou un quatrain semble excéder les capacités de quelques candidats. Que dire de la reconnaissance des mètres (le mot paraît même inconnu à quelques-uns), des rimes et de leurs schémas? L'alternance masculine féminine, les dispositions croisée et embrassée sont souvent ignorées, ou confondues. Avant de se présenter à l'oral, un candidat se doit de revoir les règles simples de décompte des syllabes, de vérifier les termes précis d'analyse, ce serait une manière d'éviter ces fautes nuisibles à la qualité d'une explication.

L'ignorance des mouvements culturels, de l'évolution de la littérature et de l'histoire cause de nombreux désagréments. Là encore, les usuels permettraient de compenser heureusement ces manques. Une candidate a ainsi lu "il aimait le commerce des femmes" qui ouvre *La Princesse de Clèves* comme une critique de la "vantardise" du roi et de son désir de s'adonner à la prostitution des femmes... Elle n'a donc ni cherché le sens de "commerce" ici ni discerné l'importance de l'ordre de présentation (la maîtresse du roi avant la reine) et donc la critique implicite réelle qui parcourait le passage...

e) Il semble également nécessaire d'éviter **deux attitudes paralysantes** : il n'est pas question de se contenter d'admirer béatement un écrit (et souvent, par flatterie, de remercier chaleureusement le jury d'avoir proposé ce passage à l'étude), ni de critiquer sévèrement et arbitrairement l'auteur ou les examinateurs qui ont commis l'erreur impardonnable de proposer cet extrait. Admirer le génie poétique de Racine en étudiant les rimes du monologue de Phèdre peut être intéressant mais ne suffit pas à rendre compte de la tension dramatique mise en place, des modalités d'approche du conflit fondateur, de la structuration graduelle de l'enjeu dramatique ni même de son rapport avec la construction lente et progressive du dénouement. De même, critiquer le choix d'une histoire "sans suspense" (sic) fait par le dramaturge ne sert en rien l'étude du dénouement d'*Andromaque*... Le jury constate d'ailleurs que ces deux attitudes visent à masquer des ignorances ou des incapacités à entrer réellement dans le texte proposé.

Certains candidats tentent parfois d'établir une connivence artificielle avec le jury. Ils multiplient les efforts de rapprochement tant comportementaux, ils se penchent fortement en avant, que lexicaux (" Vous et moi, dans nos classes, savons que..."). Certaines stratégies pédagogiques ne sont pas adaptées à la situation même du concours, respecter les codes est essentiel.

3. Quelques conditions pour des prestations réussies.

A. La prise en compte de la spécificité de l'extrait proposé.

a) Une fois son introduction terminée, le candidat passe à **la lecture**. C'est un moment essentiel et révélateur pour le jury. Une explication réussie est d'abord une lecture exacte, et révélatrice de l'enjeu du passage. Bien que très ému, le candidat doit montrer l'intensité dramatique d'une scène tragique, la qualité poétique d'un sonnet, la passion argumentative d'un texte engagé. Devant une classe, c'est aussi un instant privilégié pour le professeur. Face au jury, c'est également la possibilité de mettre en relief les choix explicatifs qui vont suivre. Il faut être particulièrement attentif aux poèmes, lire des alexandrins impose des scansion, un rythme...Mettre en valeur les jeux sonores avant même d'en venir au sens est une première entrée à ne pas négliger. Le candidat gagnerait à préparer cette lecture avant d'entrer dans la salle. Etre sensible à la qualité d'un texte c'est aussi favoriser son intelligence. Respecter les dièses est important, sinon un alexandrin devient un hendécasyllabe, et un octosyllabe ou un décasyllabe sont amputés...Une telle préparation éviterait aussi, comme cela fut dit cette année, d'affirmer qu'il "y a dans ce texte des alexandrins courts et des longs" (sic!).

b) **La spécificité du passage** est aussi directement liée à son appartenance à un **genre** et à un **type** de texte. Certains candidats peuvent analyser un sonnet sans jamais étudier ni l'effet esthétique ni le schéma des rimes, la structure et l'itinéraire du texte, ni même le moindre jeu sonore. Le poème devient trop souvent un texte argumentatif en prose. Les prestations réussies, en revanche, s'attardent sur la généricité : une scène de théâtre, un poème obéissent à des structures propres, un passage romanesque s'inscrit dans un genre et dans un ensemble de paramètres que les candidats les plus attentifs parviennent à indiquer et convoquer. Un personnage de Racine n'est pas seulement une psychologie. S'il est donné à voir comme une personne, comme un vivant, c'est un "effet", une illusion référentielle. Le bon candidat ne se laissera pas prendre au piège et analysera les procédés qui lui confèrent cette apparence (consulter V. Jouve, *L'effet personnage dans le roman*, Paris, PUF, 2011, p. 108 pourrait être utile). Un personnage n'est jamais un être réel, mais il constitue une composante fondamentale d'un vaste ensemble, un point dans l'enjeu dramatique, un élément de la dramaturgie, un "rôle" qui a une utilité fonctionnelle dans la construction tragique. Une scène de rencontre romanesque s'inscrit dans une construction d'ensemble du récit, un poème dans l'architecture d'un recueil. Les meilleurs candidats étudient les titres (de l'ouvrage, du poème ou du passage s'ils existent) en notant comment ils mettent en valeur le motif, une culture, des normes sociales et historiques, ils utilisent le paratexte et l'oeuvre complète qui leur est proposée afin de mieux discerner ces enjeux...

B. Le texte doit être considéré comme un support de questionnement. Une explication de qualité, en effet, n'impose pas arbitrairement un sens, ne plaque pas des connaissances ou des clichés sur un extrait. Elle part d'une interrogation initiale, d'un ensemble de questions auxquelles le candidat tente de répondre avec pertinence. Si les extraits proposés sont souvent canoniques, c'est aussi parce qu'ils permettent de s'appuyer sur des acquis pour mieux élaborer une interprétation personnelle fine. Il ne peut être question d'oublier les éléments extérieurs qui conditionnent son apparition et sa réception.

a) **Le contexte** socio-politique, les éléments culturels qui entouraient l'auteur au moment de la création servent éminemment l'analyse. La nouvelle épreuve de Mise en situation professionnelle le rappelle efficacement puisqu'elle ajoute au texte un document iconographique, valorisant ainsi les rapports entre littérature et arts.

La contextualisation, même minimale, a permis aux meilleurs candidats d'entrer avec finesse dans le passage à étudier, le contexte permet toujours de construire au moins un sens. Le lien avec le contexte historique et littéraire, voire artistique, permet généralement de mettre en valeur l'intérêt de l'extrait. Il est toujours utile de lier les *Châtiments* au règne de Napoléon III, les *Contemplations* à la mort de Léopoldine, *Pantagruel* aux réflexions de la Renaissance, par exemple. Mais il faut aussi envisager les autres éléments culturels, le naturalisme s'inscrit dans une époque où positivisme et scientisme s'imposent, où le romantisme paraît lointain, mais est aussi en lien avec les tentatives romanesques d'un Flaubert par exemple, les critiques d'un Baudelaire, les apports artistiques des peintres comme Delacroix et Géricault...Les candidats capables d'aborder un passage en s'appuyant sur cette culture proposent naturellement des analyses pertinentes et intéressantes. Un professeur ne "récite" pas un cours, mais il le nourrit. Lier un extrait d'*Andromaque* au XVII^{ème} siècle, à l'image construite par le christianisme de la mère et de l'épouse fidèle, mais aussi au jansénisme, comme le fit une étudiante, est intéressant, à la fois pour construire le personnage maternel, différencier l'héroïne racinienne de la figure antique, et entrer dans l'idéologie propre à l'auteur et à son siècle. Un candidat s'est distingué en remarquant que l'on ne peut lire le *Voyage au bout de la nuit* sans le rapporter au contexte, à la première guerre mondiale mais aussi aux évolutions littéraires et critiques de son époque. L'épreuve est aussi une manière d'évaluer les compétences et l'expertise littéraire de futurs professeurs. On ne peut se satisfaire d'a priori ou d'approximations. Face à des prestations médiocres qui étudient *La Nouvelle Héloïse* comme un témoignage des Lumières, sans nuances ni remise en cause, se contentant de plaquer des cadres rigides sur les textes, et d'avoir recours à des clichés, les plus réussies s'attachent à l'étude des valeurs mises en relief, des sentiments exprimés, du lexique, et s'attardent sur la littérature de la sensibilité sans proposer de vision quasi anachronique et prenant l'histoire littéraire à rebours en parlant de "pré-romantisme". La maîtrise précise des grands mouvements (baroque, classicisme, romantisme, surréalisme, notamment), ou la capacité de définir avec netteté les grands points essentiels qui ponctuent certaines époques (Renaissance et Humanisme, notamment) permettent d'obtenir des notes élevées, voire un 20... Il est souvent plus aisé d'entrer dans *La Curée* ou *Germinal* si l'on sait les remettre en rapport avec le projet d'"Histoire naturelle et sociale d'une famille sous le second empire" et si l'on peut situer le roman proposé dans cet ensemble. Lorsque l'on a affaire à un texte extrait d'un vaste ensemble, *La Comédie Humaine*, *Les Rougon-Macquart*, *Les Hommes de bonne volonté*, par exemple, être capable de le situer dans l'économie générale est souvent très utile. Cela n'est évidemment pas exigé, ni expressément attendu, mais il est toujours important de connaître ces "incontournables" de la littérature. Dominer l'évolution des conceptions critiques de l'écriture du moi permet d'entrer différemment mais de manière plus pertinente dans une maxime de La Rochefoucauld, un extrait des *Pensées* de Pascal ou un passage des *Mots* de Sartre. Les introductions des ouvrages, les préfaces, le paratexte qui accompagnent le passage, le dictionnaire parfois, permettent souvent de construire les éléments nécessaires à cette mise en perspective.

b) Mais on peut aussi prolonger les questionnements : les meilleures prestations cherchent à unir un passage à son **enjeu structurel** : un incipit ne met pas seulement en

place un décor, des personnages et une intrigue, il expose aussi un style, une modalité d'approche du monde, un regard sur le réel, fonctionne en relation avec la fin du texte, notamment.

Le concours du Capes permet ainsi d'évaluer tout un cursus scolaire et universitaire. La bonne prestation est celle qui témoigne d'une solidité notionnelle, disciplinaire, culturelle.

C. La leçon réussie est aussi celle qui détermine et hiérarchise le propos. Un extrait présente toujours plusieurs thèmes, les repérer, les ordonner, choisir celui qui fédère l'ensemble permet toujours de construire un exposé logique et cohérent. C'est dans cette phase initiale d'élaboration que la paraphrase maîtrisée est utile : que dit le texte? Quel motif déploie-t-il? Quelles références convoque-t-il? Telles sont les interrogations prégnantes qui servent une étude précise. En effet, la détermination primaire qui en résulte offre ensuite des modalités d'approche simples : il suffit d'analyser le cheminement, les progressions et les relations entre ce motif et les autres pour extraire la signification essentielle du passage. Si l'on regrette souvent l'absence de présentation des mouvements du texte par les candidats, c'est parce que cette étape est révélatrice d'une entrée et d'une ouverture au passage. Annoncer les différentes strates textuelles, les mouvements n'est donc pas une action automatique ni une pratique conditionnée par une contrainte institutionnelle mais un premier acte interprétatif. Un même passage peut donner lieu à des "plans" très différents, chacun d'eux influençant les choix et les analyses. Cette restructuration analytique du texte ouvre également sur une problématisation nécessairement liée à ce découpage. Chaque candidat choisit sa ligne directrice mais les plus attentifs se laissent guider par le texte pour en construire l'organisation. Il est ainsi possible d'éviter les contresens ou les études proposées à partir de clichés inopérants. L'éveil de Cendrillon dans le conte de Perrault est moins "une illustration servile du topos de la rencontre amoureuse", qu'un redéploiement, une mise en abyme, une interrogation sur le thème. Si la jeune fille attendait son prince, celui-ci savait qu'il venait réveiller une princesse, endormie depuis plus de cent ans, qu'il épouserait et dont il obtiendrait tous les biens...L'explication fine interroge donc le jeu sur le topos, la mise en question de l'amour ainsi décrit, les implicites du texte et questionne alors la fin même des contes. La bonne explication ne se satisfait pas de signaler la mise en cause ou la subversion d'un procédé, d'un motif, elle l'interroge. La problématique ne peut donc être seulement thématique, elle est aussi générique, poétique ou stylistique. Elle vise à parvenir à une conclusion qui déterminera comment le texte proposé parvient à résoudre les problèmes théoriques que posent ces enjeux. La bonne prestation met en lumière le fonctionnement textuel, l'approche particulière de la thématique et de ses enjeux par l'extrait.

Il est ensuite aisé de comprendre que les choix effectués sont simplifiés : si l'on ne peut, dans le temps imparti, tout étudier, il est plus facile de retenir et d'éliminer les procédés à mobiliser. Le champ lexical des sentiments peut être particulièrement essentiel pour analyser une page des *Rêveries du promeneur solitaire* et moins opérant que l'analyse des sonorités, des jeux lexicaux et verbaux dans une étude de la représentation de la peur de Panurge dans le *Quart Livre*.

D. La prise en compte du genre est l'élément sur lequel nous voudrions insister ici plus particulièrement. Beaucoup de candidats ne convoquent pas leur savoir universitaire sur la notion générique et, ainsi, passent souvent à côté d'éléments fondateurs qui leur permettraient de proposer une explication plus riche. Sans revenir sur l'histoire de la

notion, ni sur les distinctions célèbres de Platon, Aristote, Diomède ni sur celles de leurs successeurs, nous voudrions rappeler que la généricité est essentielle dans l'approche d'un texte. Le genre ne préexiste jamais, mais il est le résultat d'une mise en cohérence de caractéristiques, de composantes stylistiques qui déterminent l'appartenance commune de plusieurs créations à une même convention discursive, constituante et, finalement, régulatrice. A la fois une forme liée à une fonction, comme l'a montré E. Benveniste, c'est également une convention pragmatique, productive et répressive. Un candidat qui se souvient que le genre crée une attente, garantit aux lecteurs des reconnaissances et permet de comprendre l'emploi de procédés codifiés et unis étroitement à ses caractéristiques propres, peut alors analyser un extrait de manière habile. Philippe Hamon en fait un opérateur de lisibilité et de cadrage (*Le Pacte autobiographique*, Paris, 1975, p. 311). L'explication est ainsi facilitée, portée par la prise en compte des "modèles, des horizons d'attente", de la "géographie variable" que l'indice générique fournit au lecteur (id., ibid.). L'identification de la macrostructure permet l'utilisation de savoirs acquis, donc des anticipations interprétatives et l'élaboration d'un sens, en partie nécessaire et attendu. Le passage s'intègre dans un ouvrage, lui-même individualisation d'un genre, ensemble complexe de toutes les oeuvres appartenant au même système (dont chacune est à la fois une concrétisation, mais ambiguë, comme l'a établi l'Ecole de Prague, un exemple et une mise en cause, un renouvellement, voire une subversion). Le texte trouve ainsi une autre spécificité, parfois très forte et utile pour l'expliquer. Un poème n'est ni une narration ni une dramatisation, et sa lecture invite ainsi à réfléchir sur ses formes propres. Un sonnet est un type qui induit des conventions régulatrices (nombre de vers, volta, chute ou concetto...) et son appartenance au genre poétique impose également la prise en compte de plusieurs éléments. On ne peut l'expliquer comme s'il s'agissait d'une production en prose. L'effet esthétique est essentiel, les recherches sur le langage constitutives du genre même mais le poème met également en place un ethos particulier. Les candidats peinent souvent à nommer le "je" poétique. Il est nécessaire de se souvenir qu'il est à la fois locuteur et destinataire, à demi fictionnel et réel, qu'il exprime et partage non seulement une affectivité mais aussi une culture, des normes, des références socio-politiques et éthiques. Ainsi, la poésie pourrait être d'emblée analysée comme un texte où le langage est construction d'un regard sur le monde. Le rythme, les rimes, la versification s'intègrent alors totalement dans la lecture qu'il est possible d'en faire, ils rendent tout autant compte du monde, de l'être que les idées et les thèmes traités.

E. Connaître les définitions précises des principaux procédés aide les meilleurs candidats à nuancer et préciser leurs propos. L'ironie est souvent passée inaperçue dans les textes durant cette session. Est-il nécessaire de rappeler que le procédé de l'antiphrase a fréquemment pour effet l'ironie? On s'étonnera d'ailleurs que certains n'aient pas de "réflexe" scolaire. Bien que les automatismes soient souvent très schématiques, voire simplificateurs, ils ouvrent parfois des voies d'analyse. Les meilleurs candidats s'appuient fréquemment sur ces a priori, pour mieux les dépasser, parfois les remettre en cause. On constate d'ailleurs que certains échouent dans cette interrogation des clichés, Céline est immédiatement associé à l'oralité et les explications d'extraits stylistiquement très recherchés et d'un niveau de langue soutenu sont alors tirées arbitrairement vers la volonté d'y distinguer une reproduction du langage parlé. Voltaire et l'ironie sont aussi souvent associés que La Fontaine et les moralistes, mais on constate aussi que certains exposés omettent ces rapprochements et, par voie de conséquence, ne s'attachent plus à ces relations étroites qui, parfois, seraient

pertinentes. Comment un étudiant peut-il oublier de s'interroger au moins sur la dimension ironique quand il étudie un article du *Dictionnaire encyclopédique* ou sur la valeur didactique d'une fable? Si ces liens doivent en permanence être vérifiés et, souvent, remis en cause, ils peuvent au moins permettre de s'interroger pour construire le sens du passage. Identifier un genre peut aussi ouvrir d'intéressantes perspectives : *Candide* est un conte philosophique et pas un roman, *Ruy Blas*, est un drame romantique, ni une tragédie, ni une comédie, *Le Cid* est dans sa version primitive une "tragi-comédie", puis une "tragédie", s'appuyer sur ces appellations a permis aux meilleurs candidats de mettre leur passage en perspective.

Le jury dans son ensemble a, par ailleurs, noté des confusions récurrentes qu'une simple révision permettrait d'éviter : beaucoup définissent trop approximativement métonymie et métaphore, énumération, accumulation et hyperbole, asyndète, et surtout le chiasme. Il en est de même pour les types de textes et les genres. Distinguer le poème en prose et la prose poétique a permis à une candidate d'enrichir heureusement sa prestation sur un passage des *Mémoires d'outre-tombe*. Le roman, généralement, n'est analysé qu'à partir des productions du dix-neuvième siècle, la poésie est nécessairement en alexandrins pour certains. Or, les plus belles réussites s'appuient en revanche sur des délimitations et des identifications pertinentes et mises en relation et réactivées. Relever tous les procédés est inutile, en faire la liste ne peut remplacer une étude précise de la manière dont ils entrent en résonance pour constituer un sens. Les leçons réussies sont celles qui lient les analyses au projet d'ensemble annoncé dès l'introduction.

F. Le recul critique est fondamental. Il faut que les candidats parviennent à conserver un peu de distance et ne considèrent pas tous les propos tenus dans un texte comme ayant la même valeur ni comme indiscutables. Plusieurs explications de l'article "Fanatisme" de Voltaire ont souligné que "l'on a toujours le droit de manifester ses opinions et que tuer pour les faire entendre paraît tout à fait acceptable à Voltaire". Les meilleurs candidats, en revanche, discernent aisément la différence entre la défense voltairienne du droit d'expression et de pensée et sa condamnation forte des excès, de l'intolérance et de la violence. S'il faut s'ouvrir au texte, tenter d'en comprendre les différentes strates, en "déplier" les éléments, c'est aussi en gardant à l'esprit qu'il faut le considérer comme un texte. Une excellente analyse de la fin de *Cendrillon* de Perrault, a présenté ce passage comme une réflexion sur les rapports mondains, comme une mise en perspective critique et méta-textuelle du topos de la rencontre amoureuse. Le conte interrogeant ainsi habilement la nécessité pour chaque être humain de croire au merveilleux et aux récits où tout est possible, où le temps devient une variable négligeable. L'aspect moraliste du texte a été alors intimement et heureusement lié au plaisir du conteur, aux jeux référentiels et à la connivence avec le lecteur, aux différents implicites qui enrichissent l'extrait.

G. Le texte est à considérer comme objet d'étude. Les leçons les plus intéressantes sont par conséquent celles qui analysent le texte comme un objet, en cherchant l'intérêt et montrent pourquoi il demeure un élément de notre culture. Les meilleurs exercices mettent en lumière les raisons qui ont conduit un extrait, une œuvre à passer au-delà de leur époque, à entrer dans le patrimoine et à y demeurer. Une explication pertinente parvint à montrer que le poème X des *Châtiments* révèle tout autant la démarche didactique de V. Hugo que la manière dont il peut construire une image particulièrement négative de Napoléon III. S'appuyant sur la dimension alchimique de la "cuisine

démoniaque" proposée dans le poème, renforcée par les jeux sonores, la versification et la progression du premier au dernier vers, la candidate est parvenue à mettre en lumière le projet du poète, le mélange des figures antiques de la vengeance et la poésie particulière du texte qui unit emphase, didactique, polémique et images dysphoriques d'un monde en proie au chaos instauré par un usurpateur et a pu conclure que cela évoquait les perturbations naturelles du monde après la prise de pouvoir de Macbeth. Ainsi le poème est réintégré dans un recueil et une construction spécifique, dans un contexte historique, dans un héritage littéraire. L'objet textuel est plus qu'un "message", il est une composition cohérente, riche, aux innombrables ressources, inscrite dans un ensemble textuel et référentiel vaste.

Une bonne prestation met en lumière la spécificité, la force d'un texte et son unicité. La leçon réussie montre qu'un extrait porte et transmet un ensemble de significations qu'il est seul à véhiculer de cette manière. Savoir articuler les remarques sur la langue, le lexique, l'énonciation, le contexte pour construire le sens, témoigner d'une connaissance solide, d'une maîtrise de soi et de son discours sont les moyens les plus sûrs d'obtenir une note élevée. Il ne s'agit pas de chercher à dire tout ce que l'on sait, mais, dans l'optique de la pratique pédagogique, de sélectionner ce qui est pertinent, utile et structurant. Concours de recrutement de professeurs, le Capes permet d'évaluer la capacité d'un candidat à construire une analyse personnelle, à mobiliser ses savoirs, à les utiliser à bon escient, à choisir surtout ceux qu'il faut employer. Une excellente analyse de la fin du *Père Goriot* a, par exemple, insisté sur le topos du carrefour, sur les images fortes des araignées et du défi, sur les implicites littéraires et référentiels, sur les remarques plus sociologiques qu'éthiques de Balzac.

H. Le candidat doit **maîtriser sa parole** et donner au jury le sentiment d'être face à une personnalité forte, compétente, sûre d'elle, et, sans exagération, experte. Le savoir théorique mis au service de la construction individuelle, sensible du sens, ouvre alors la possibilité de proposer une prestation réussie et de qualité. Les capacités de compréhension, d'approfondissement, de création servent tout autant la leçon qu'un cours futur.

Le dévoilement de la textualité du passage est la composante structurante d'une leçon réussie, qui montre, en effet, que si le texte n'est jamais le réel, il en parle avec habileté et force. La fin de *Candide* est bien celle d'un conte, tous vivent longtemps et heureux, dans une harmonie fondée sur une solution simple mais présentée comme efficace. Une candidate a cependant heureusement dépassé ce stade du dénouement merveilleux pour interroger les valeurs et l'idéologie portées par cette fin. Mettant en lumière la force et l'importance du travail manuel, de la nécessité de cultiver ses talents propres, de tenter de parvenir à l'excellence dans le domaine où l'on est le plus apte, en montrant que parler dans le vide et sans but réel est inutile voire dangereux tandis que le discours tendu vers l'action et l'efficacité est utile, elle est parvenue à réactiver les constituants des Lumières en leur donnant vie et force. Les procédés traditionnels du conte, la structure du paragraphe, celle des phrases ont ainsi été investis d'une efficacité philosophique et littéraire pertinente. Les meilleures leçons sont donc celles qui montrent comment le texte peut être en permanence lié à des contextes différents, sans cesse pertinent et réinvesti de valeurs et d'enjeux propres à chaque époque mais toujours appuyés sur lui. Une bonne prestation met en lumière la capacité d'un passage littéraire à répondre à des questionnements variés, différents mais toujours en lien avec l'actualité (de l'auteur, du public contemporain de sa création mais aussi de la "postérité").

Pour conclure :

Une bonne explication de texte est donc organisée, cohérente, et appuyée sur des choix précis et motivés. Une problématisation personnelle, un développement soutenu par des procédés sélectionnés en fonction de leur articulation -entre eux et avec les enjeux de l'extrait-, une conclusion forte, précise et synthétique constituent donc une excellente mise en œuvre de l'exercice.

Si nous nous sommes attardée ici sur les erreurs et les échecs ce fut pour permettre une meilleure préparation des épreuves à venir. Toutefois, cette année encore, de nombreux candidats ont fait preuve de réelles qualités littéraires, d'une bonne maîtrise des outils d'analyse et de capacités d'interprétation fine et juste des textes. Il nous plaît également de signaler que les meilleures prestations ont été vivantes, dynamiques, synthétiques, agréables à écouter.

Ces bonnes analyses ont porté sur des oeuvres variées, et sur des textes connus. Citons, notamment, un extrait des *Tragiques*, une scène de *Rodogune*, un passage d'*A l'ombre des jeunes filles en fleurs*, la fable de la Fontaine " Le corbeau voulant imiter l'aigle", la fin de *Cendrillon*, celle de *Candide*, un morceau du chapitre VIII d'*A Rebours*...

L'exercice peut donc être dominé, sa rhétorique maîtrisée, ses exigences respectées et atteintes. Les meilleurs candidats ont, cette année encore, révélé des aptitudes réelles pour un exercice certes canonique mais essentiel dans la pratique quotidienne des professeurs. Leurs explications ont témoigné, en effet, d'une aptitude réelle à maîtriser la parole, d'une volonté parfois enthousiaste de proposer des analyses personnelles, et dévoilé l'envie de les transmettre. Durant l'entretien, ces candidats ont également manifesté le désir sincère d'entrer dans le débat, sans forfanterie ni agressivité mais avec assurance, disponibilité et ouverture d'esprit.

LEÇON – Question de grammaire

Rapport présenté par Michel Gramain

L'épreuve de leçon, comportant une explication de texte et une question de grammaire figurait cette année pour la dernière fois au concours, dans le cadre de la session exceptionnelle du CAPES externe de Lettres modernes. Elle est désormais remplacée par une épreuve de mise en situation professionnelle, qui propose également, selon des modalités rénovées, une explication littéraire et une question de grammaire. Ce rapport dresse le bilan de cette ultime session et ouvre des pistes en ce qui concerne la question de grammaire. Nous souhaitons vivement qu'il soit utile à tous, en particulier aux futurs candidats du nouveau concours.

Le CAPES est un concours de recrutement de professeurs du second degré. À ce titre, les épreuves orales évaluent à la fois des connaissances et des compétences, la question de grammaire comme l'explication de texte dans le cadre de la leçon, et comme l'épreuve sur dossier. Il s'agit de connaissances scientifiques et de compétences professionnelles, qui doivent être déjà opérationnelles.

En ce qui concerne la nature de l'épreuve, même si cela a déjà été signalé à de nombreuses reprises, il semble nécessaire de répéter qu'il ne s'agit pas d'un exposé de grammaire théorique, ni d'un commentaire stylistique, ni d'une question de didactique de la grammaire, mais d'une question de grammaire portant sur un texte littéraire. Le jury n'attend donc pas la récitation d'une leçon, ni la présentation de procédés littéraires, ni des définitions grammaticales plaquées sur les occurrences relevées, ni des considérations sur le rapport à tenir entre enseignement, apprentissage et acquisition d'une notion. En revanche, il se montre vigilant dans l'observation de la capacité du candidat à mettre en œuvre une méthode et des outils d'analyse pour étudier des faits de langue en contexte.

Tout d'abord, il importe de souligner le fait que la question de grammaire n'est pas une épreuve insurmontable, loin de là. Les notes obtenues le montrent aisément, plusieurs atteignent 20, pour des sujets très variés, et celles qui sont supérieures à 16 ne sont pas rares. Les différentes commissions ont toutes entendu de remarquables exposés, sur des questions fort différentes, et elles en félicitent chaleureusement leurs auteurs. Même si tout rapport insiste davantage sur les échecs que sur les réussites, sur les défauts que sur les qualités, puisqu'il s'agit de conseiller, de redresser des erreurs, il se doit aussi d'évoquer la satisfaction du jury à écouter des prestations solides, habilement conduites, suivies d'entretiens riches et stimulants.

Il convient de rappeler que le jury recrute des professeurs de Lettres. Les programmes de français qu'ils mettent en œuvre contribuent à conduire les élèves à l'acquisition de plusieurs grandes compétences définies par le socle commun, et la première d'entre elles est la maîtrise de la langue française. En effet, savoir lire, écrire, parler le français conditionne l'accès à tous les domaines du savoir et à l'acquisition de toutes les autres compétences. Dans la construction de cette compétence première, l'enseignement de la grammaire joue un rôle primordial. Or, enseigner la grammaire, nous rappellent les programmes de français du collège du 28 août 2008, c'est « conduire les élèves à comprendre les mécanismes de la langue, à maîtriser la terminologie qui sert à les identifier et à les analyser, afin de les amener à réutiliser ces connaissances pour mieux s'exprimer à l'écrit comme à l'oral et mieux comprendre les textes lus ». Il s'agit donc

pour l'enseignant de concevoir la grammaire et d'une façon générale l'étude de la langue comme un domaine soigneusement et efficacement articulé avec les autres champs disciplinaires. Quant à la compréhension des mécanismes de la langue et à la maîtrise de la terminologie, ce sont là deux attentes fondamentales de la part de l'institution dans le recrutement des enseignants de Lettres. La grammaire fait partie de l'enseignement qu'ont reçu les candidats dans leur parcours de l'école primaire à l'université, et fait partie de celui qu'ils dispensent en tant qu'enseignants au quotidien. Il est de ce fait étonnant de constater le rapport très affectif, et souvent fort angoissé des candidats avec la question de grammaire.

La prestation orale

Certains candidats consacrent à la grammaire cinq petites minutes au début de l'épreuve orale, survolant la question afin de passer au plus vite à l'explication de texte ; le plus grand nombre traite la grammaire en fin d'exposé, avec parfois, un temps de parole très limité ; quelques-uns enfin choisissent de commencer par la grammaire, afin de s'appuyer sur leurs remarques de langue pour analyser et commenter le texte. Le jury sait s'adapter à tous les cas de figure. Il semble évident que la seule stratégie à conseiller est d'employer les dix minutes dévolues à la grammaire de façon efficace, indépendamment de la place attribuée à la question dans le déroulement de la prestation orale. Telle explication d'un sonnet de Ronsard, « Marie, vous avez la joue aussi vermeille qu'une rose de mai » a bénéficié dans un premier temps d'une remarquable présentation des compléments circonstanciels, fondée sur une judicieuse répartition intra-prédicatif/extra-prédicatif, qui a permis d'éviter un fastidieux catalogue d'ordre sémantique. Telle autre explication du poème « Hommes malicieux » de Jean-Baptiste Chassignet a été suivie d'une présentation très précise et très fine des modes non personnels, mettant l'accent sur les oppositions morphologiques (formes simples ou composées), temporelles (passé/présent) ou aspectuelles (accompli/inaccompli). Ces prestations, dignes d'être remarquées par leur mérite, se sont vu attribuer des notes élevées. Répétons-le toutefois : la place attribuée à la question de grammaire dans la notation de l'épreuve compte pour 5 points. Un seul élément semble devoir être précisé : si l'on ouvre l'exposé par la question de grammaire, il est logique de commencer par lire le texte à haute voix, afin que les occurrences qui seront relevées, analysées et commentées correspondent à un texte préalablement présenté et donné à entendre, et non à une virtualité.

Pour le relevé et le commentaire des occurrences, il est préférable de structurer l'exposé. En effet, un relevé linéaire, poursuivi au fil du texte, conduit d'une part à d'inévitables redites, d'autre part à une dispersion de l'analyse. Par exemple, pour une question sur le présent, après une présentation des différentes valeurs, on regroupera les présents permanents (« panchroniques »), les présents de narration (« historiques »), ceux qui ont valeur de futur ou de passé, éventuellement les présents prophétiques... L'ensemble se doit d'être organisé. Le jury attend des candidats qu'ils proposent un *classement* des occurrences, fondé sur des critères grammaticaux explicites.

La préparation de l'épreuve

Le temps de préparation n'est pas utilisé par tous les candidats de la même façon, et il n'est pas toujours efficacement exploité. Il faut commencer par consacrer une minute ou

deux à bien comprendre l'intitulé du sujet. « Le pronom relatif » et « Les subordonnées relatives » ne sont pas des sujets interchangeable. Dans le premier cas, nature et fonction des pronoms seront analysées et commentées. Dans le second, si les pronoms relatifs seront également relevés, l'accent sera mis sur le classement des subordonnées relatives en déterminatives et explicatives (ou restrictives et appositives), leur place dans la phrase, les cas de disjonction éventuelle, les modes utilisés...

Pour élaborer un sujet, les concepteurs retiennent une caractéristique marquante du texte proposé. Il ne s'agit pas pour autant de la clé de voûte du texte. Certes les répliques de Hamm et Clov contiennent des adverbes, mais ce n'est pas la morphosyntaxe de l'adverbe qui construit à elle seule le tragique de *Fin de partie*.

Lorsque le candidat tire son billet, deux sujets lui sont proposés entre lesquels il a à choisir. Les deux textes proposés appartiennent à des genres différents et à des époques différentes. Les questions de grammaire ne portent pas sur une même notion. Le libellé de la question de grammaire indique s'il faut se référer aux programmes du collège ou à ceux du lycée. Aucun piège n'est donc à redouter.

Dans les sujets proposés, le nombre d'occurrences retenues est généralement d'une dizaine ou d'une douzaine, rarement moins, rarement davantage. De ce fait, le corpus est parfois restreint à quelques lignes. Ce sera un paragraphe, une strophe, quelques répliques de l'extrait à expliquer. Dans ce cas, les limites sont clairement indiquées, en toutes lettres sur le sujet, par des traits de crayon sur l'ouvrage. Malgré ces délimitations très précises, à chaque session, des candidats ont préparé un corpus plus large que celui qui a été proposé. C'est d'une part une perte de temps, et d'autre part, lors de la prestation orale, quand le jury rappellera les limites exactes, ce seront quelques instants de déstabilisation. Tout cela est facilement évitable avec un minimum d'attention.

Les questions de grammaire portent sur des textes de français moderne. Le français moderne commence avec les œuvres de François Villon, Charles d'Orléans, qui figurent dans les bibliothèques des commissions, ainsi que celles de Rabelais, de Montaigne et des poètes de la Pléiade également. Or, dans les éditions des textes des XV^e, XVI^e et XVII^e siècles (y compris les *Fables* de La Fontaine), figurent des notes, et ce sont assez fréquemment des notes de langue. Pendant le temps de préparation, il peut être utile de les consulter. Leur lecture permettra d'éviter des erreurs et des fausses pistes.

L'extension des sujets n'est pas toujours bien comprise. Ainsi, dans un sujet sur les déterminants, il va de soi que, si toutes les occurrences de déterminants du passage sont à relever, à identifier et à analyser, l'absence de déterminant est également à commenter. Dans un sujet intitulé « Modes et temps verbaux », tous les modes sont à présenter et à analyser, y compris les modes impersonnels (impératif, infinitif, participe, gérondif) et les temps de ces modes (présent et passé).

Constats

Souvent les candidats possèdent des connaissances scientifiques satisfaisantes. Mais le problème le plus souvent rencontré concerne l'application de ce savoir aux occurrences du texte. Une introduction théorique correcte peut ainsi assez souvent être suivie d'une analyse très fautive des cas concrets. On apprend ainsi que l'adjectif qualificatif

« content » dans le syntagme « Il est content » est un « complément d'objet direct du verbe être [sic] », que l'attribut peut être « un adjectif qualificatif, un nom, un adverbe » (jusque là pas de problème, même si l'emploi de l'adverbe est à commenter) mais aussi « un complément circonstanciel [sic] », proposition qui interroge le jury : comment un candidat peut-il assimiler deux fonctions qui s'excluent l'une l'autre, attribut et complément ? Comment un candidat peut-il attribuer un complément d'objet direct à un verbe d'état ?

En dépit de cette déconnexion souvent surprenante entre théorie et examen empirique, la méthode de l'exposé grammatical est globalement bien saisie par les candidats. Les commentaires purement sémantiques ou stylistiques sont vraiment rares. Le plus souvent, ce sont des éléments de syntaxe, comme attendu, qui sont utilisés.

On peut également constater que les questions touchant l'énonciation semblent bien moins maîtrisées que les sujets strictement syntaxiques et ressortissant à la grammaire de phrase. Les candidats peuvent se reporter, par exemple, à Bernard Combettes, « Discours rapporté et énonciation », in *Pratiques*, n° 64, p. 111-122.

Le jury ne peut que constater le problème majeur de l'absence de conscience grammaticale empirique : l'écart constaté entre la récitation de fiches apprises par cœur et l'examen concret d'un texte à commenter, tel que nous venons de l'évoquer, le montre clairement.

Les bons candidats savent qu'il s'agit de s'intéresser à la fois à la morphologie et à la syntaxe, et que le commentaire des occurrences doit comporter des remarques analytiques sur la nature et la fonction des mots relevés. Ils se livrent aisément à cet exercice, avec méthode et précision.

D'une manière générale, on note une méconnaissance des *tests syntaxiques* permettant d'identifier les catégories et les fonctions. Il s'agit là d'un critère discriminant. Lorsqu'un candidat effectue des manipulations (par exemple effacement, déplacement, remplacement, addition, encadrement) pour résoudre une difficulté d'analyse, il montre de façon claire l'acuité de sa lecture grammaticale.

Malheureusement, un nombre important de candidats (près de la moitié) ne maîtrisent pas les notions et, pour certains, se montrent incapables de proposer une *définition* de la catégorie ou de la fonction étudiée.

Sujets

Le jury veille à proposer des sujets variés. Parmi ceux qui ont été proposés lors de cette session :

- « être » et « avoir »
- les constructions verbales
- les modes impersonnels du verbe
- l'infinitif
- la forme pronominale
- les verbes transitifs
- les temps composés
- le présent
- les formes en -ant
- les pronoms personnels

- les discours rapportés
- les types de phrase
- les marques de l'énonciation
- les déictiques
- les expansions du nom
- les adjectifs : formes et fonctions
- les adverbes
- les déterminants
- le mot « de »
- la négation
- les comparaisons
- le pronom relatif
- l'anaphore
- le morphème « que »
- les compléments circonstanciels
- la fonction sujet

Difficultés

Sans vouloir établir un florilège des questions régulièrement mal traitées et révélant des lacunes théoriques, on peut indiquer, parmi les sujets qui ont posé le plus de difficultés aux candidats :

- les compléments d'objet
- l'attribut
- les propositions subordonnées
- les formes du verbe (temps et modes) et leurs valeurs

Encore une fois pour la session de cette année, force est de constater que les sujets qui ont souvent mis les candidats dans l'embarras renvoient à des notions tôt abordées dans le cours de la scolarité. De nombreux candidats se sentent obligés de signaler, dès l'introduction de leur exposé, que la catégorie ou la fonction qu'ils étudient est « très hétérogène » – ce qui évite, pensent-ils, de s'interroger de façon méthodique sur les cas à analyser –, et sans se rendre compte que ce propos ne tend pas vraiment à montrer que la langue est un système. On note par ailleurs d'autres points de résistance. Le « ne » explétif est très rarement identifié. Une opposition du type « Je crains qu'elle ne vienne » (subordonnée de sens positif) vs « Je crains qu'elle ne vienne pas » (subordonnée de sens négatif) n'apparaît pas toujours comprise. Indépendamment des occurrences, que l'emploi figure dans des complétives, des circonstancielles (« avant que vous ne partiez », « à moins que tu ne sois prévenu ») ou des comparaisons d'inégalité (« plus forte que tu ne le crois »), le même défaut d'analyse est à constater. Il est à remarquer également une confusion entre ce qui est de l'ordre de l'explétif et ce qui est de l'ordre du restrictif.

Il en est de même des constructions clivées, ou *a fortiori* pseudo-clivées : le plus souvent, elles ne sont pas reconnues comme telles. D'une façon générale, ce sont toutes les structures emphatiques (procédés d'extraction, de dislocation ; phrases clivées et pseudo-clivées) qui échappent à l'analyse. Les difficultés surgissent donc vite dans les sujets sur les pronoms ou les subordonnées relatives. Il en est de même pour les subordonnées corrélatives, enchâssées dans un groupe de la phrase (GN, GV,

Gadj, Gadv) à l'aide du subordonnant « que » en lien avec un adverbe corrélatif de degré (trop, si, tellement, davantage...) : « Gina [...] avait tant peur d'éclater de rire en présence de mon costume, qu'elle n'osait pas manger »... La plupart du temps, nature et fonction ne sont pas identifiées, et les valeurs de comparaison ou de conséquence ne sont perçues que de façon intuitive.

En ce qui concerne les pronoms personnels, tout se passe comme si les travaux de Benveniste, qui ne sont pourtant pas récents, n'étaient pas connus. La distinction est rarement établie entre les pronoms sans antécédent dont le référent est identifié à partir de la situation d'énonciation (« je », « tu », « nous », « vous ») et les pronoms qui désignent soit une chose soit un être qui n'est pas un protagoniste de la situation d'énonciation (« il » et ses variantes). De ce fait, la distinction entre « nominaux » et « représentants » n'est pas établie, le critère discriminant « déictique » vs « anaphorique » est rarement utilisé et la notion même de « pronom personnel » n'est pas interrogée.

Les propositions infinitives soulèvent de nombreuses interrogations. La notion est certes critiquée, mais ce n'est pas pour autant une bonne solution que de choisir l'esquive. Rappelons que, pour la grammaire traditionnelle, deux conditions sont obligatoirement requises pour que l'on ait affaire à une proposition infinitive : cette proposition doit être complément d'un verbe de perception (*voir, entendre, sentir...*), d'un verbe causatif de mouvement (*conduire, emmener...*) ou des verbes *faire* et *laisser* ; d'autre part, elle doit avoir un sujet propre et ce sujet doit être différent du sujet du verbe de la proposition principale. Pour approfondir, nous renvoyons les candidats à Gérard Moignet, « Existe-t-il en français une proposition infinitive ? » in A. Joly (éd.), *Grammaire générative transformationnelle et psychomécanique du langage*, Presses Universitaires de Lille, 1973 et à F. Marsac, *Les constructions infinitives régies par un verbe de perception*, Thèse, Université de Strasbourg, 2006.

Parmi les constantes, « que » est généralement bien identifié comme pronom relatif, pronom interrogatif et comme conjonction de subordination. En revanche, il est plus difficilement reconnu en tant qu'adverbe. Situation inverse, « rien » est quasiment toujours cité comme adverbe et les autres natures du mot (pronom indéfini et nom) ne sont pour ainsi dire jamais citées. Que le mot puisse être un nom et qu'il admette, en tant que nom, une forme plurielle (« s'occuper à des riens ») n'est par exemple jamais envisagé.

Des chausse-trapes semblent surgir là où des connaissances grammaticales de base devraient permettre une démarche sûre. Souvent, des verbes conjugués à la voix passive sont perçus comme des formes verbales appartenant à des temps composés de la voix active. Ainsi, par exemple, la forme « étaient remplacées » est-elle analysée comme un plus-que parfait, et il faudra lors de l'entretien, faire identifier à la candidate l'existence d'un complément d'agent, puis faire transformer l'énoncé à la voix active pour dissiper cette erreur de lecture. Voix, modes et temps constituent donc un chapitre à préparer activement. Le passif semble constituer véritablement un « point aveugle ».

Attentes

L'utilisation d'un vocabulaire technique précis n'a rien de condamnable, bien au contraire. Nous rappelons que la terminologie grammaticale en vigueur est celle qui a été validée par la Direction des enseignements scolaires et l'Inspection générale des Lettres en juin 1997, publiée dans le Bulletin officiel n° 29 du 31 juillet 1997, et rééditée en 1998. Le jury ne peut qu'encourager les candidats à utiliser les termes exacts. Il est ouvert à d'autres terminologies, mais il attend que les termes dont il est fait usage soient compris par le candidat, qu'ils ne demeurent pas relégués au statut d'étiquette apparaissant dans le propos par pur psittacisme. Or, force est de constater que, par exemple, la signification des termes « discordantiel » et « forclusif », qui reviennent dans tout commentaire sur la négation bitensive, n'est, la plupart du temps, pas comprise. De nombreux entretiens l'ont montré. Cette remarque sur le couple discordantiel/forclusif peut être étendue aux termes suivants : sécant /non sécant ; compléments essentiels /compléments circonstanciels ; anaphorique/déictique ; anaphorique /cataphorique. Les termes sont utilisés de façon mécanique sans que la notion soit assimilée.

Au cours de l'exposé, il arrive que certains aspects de la question ne soient pas traités. Dans ce cas, c'est au cours de l'entretien que le candidat doit mobiliser ses connaissances, puisque le jury lui demandera de combler ces oublis. Pour une personne qui enseigne, s'adapter à une situation, écouter une question, réfléchir rapidement à la notion convoquée, et répondre de façon claire et concise ne doit pas constituer un obstacle insurmontable. Or, souvent des questions apparemment simples n'obtiennent pas de réponse satisfaisante. Ce cas de figure a été constaté à plusieurs reprises à propos des modes et temps verbaux. Une candidate qui présentait l'imparfait, lorsqu'il lui a été demandé si ce temps figurait dans plusieurs modes, a répondu que, bien évidemment, il n'existait que l'imparfait de l'indicatif. Le jury était pourtant d'avis qu'il était impossible que cette candidate ignorât l'existence de l'imparfait du subjonctif. Certes, une telle situation peut s'expliquer par l'émotion. Mais c'est parfois malheureusement une maîtrise insuffisante du vocabulaire grammatical qui se trouve à la source de confusions regrettables. Concernant toujours l'imparfait, il était demandé si ce temps ou « tiroir verbal » (le jury n'est pas dogmatique, il accepte différentes terminologies, à la seule condition qu'elles soient utilisées en toute connaissance de cause) possédait d'autres valeurs que temporelles. Le propos n'ayant pas été compris, la question fut posée différemment, induisant une réponse quasiment donnée : l'imparfait peut-il avoir une valeur modale ? Et de s'apercevoir, dans l'ébauche de réponse formulée, que la candidate ne savait pas ce qu'il est d'usage de désigner par l'adjectif « modal » (relatif aux modes des verbes) et qu'elle confondait les notions de mode et de modalisation (ensemble de marques formelles par lesquelles l'énonciateur exprime sa plus ou moins grande adhésion au contenu de l'énoncé). Ce genre de confusion surprend de la part d'un candidat qui enseigne déjà le français, et qui se trouve donc confronté à ces deux termes dans les manuels qu'il utilise. Un minimum de connaissances est requis. On ne saurait se présenter au concours du Capes sans avoir un commerce régulier avec une grammaire universitaire : Martin Riegel, Jean-Christophe Pellat, René Rioul, *Grammaire méthodique du français*, PUF ; Delphine Denis, Anne Sancier, *Grammaire du français*, Livre de Poche ; Pierre Le Goffic, *Grammaire de la phrase française*, Hachette. Et, pour comparer et approfondir les points de vue : Marc Wilmet, *Grammaire critique du français*, Hachette-Duculot. En aucun cas, on ne peut se

satisfaire des connaissances délivrées par les grammaires scolaires. Il serait bon également d'avoir quelques connaissances sur la langue classique. On consultera, par exemple, Nathalie Fournier, *Grammaire du français classique*, Belin.

Des noms de grammairiens apparaissent pourtant parfois dans l'exposé, ce qui est bon signe, et tendrait à prouver que le domaine est plutôt bien connu. Ces citations fonctionnent comme des arguments d'autorité. Ce sont Guillaume, Chomsky et Tesnière qui sont le plus souvent mentionnés. Apparaissent également Damourette et Pichon, Weinrich, Charaudeau, Le Goffic, Ruwet. Les noms de Riegel, Pellat et Rioul, eux, se fondent et disparaissent dans leur ouvrage, « la GMF » (entendez *Grammaire méthodique du français*). Le jury est évidemment attentif à ces noms au cours de l'exposé, et lors de l'entretien, peut demander des précisions au candidat sur les points de vue du grammairien qui a été cité, non pour le déstabiliser, mais pour évaluer ses connaissances afin de valoriser sa note. Le plus souvent, les attentes du jury sont déçues : ces noms n'étaient et ne demeurent que des noms.

En ce qui concerne l'entretien, rappelons un point important. Lorsque le candidat a achevé son exposé, il sort quelques instants, pendant lesquels le jury fixe une note plancher. Puis le candidat revient pour la deuxième partie de l'épreuve, et commence alors l'entretien. L'objectif de l'entretien peut être de faire découvrir un oubli au candidat, de lui faire rectifier une erreur, d'approfondir une analyse, de le faire s'interroger sur un cas difficile. Mais en aucune façon, la note n'est revue à la baisse. A l'issue de l'entretien, le plus souvent, elle est augmentée ; au pire, la note plancher est maintenue.

Le jury attend du candidat une prestation orale claire, précise et méthodique. Un candidat qui lit ses notes, sans jamais lever son regard pour en direction de ceux auxquels il s'adresse ne facilite pas la communication. Même si le contenu de l'exposé est particulièrement riche et bien construit, celui-ci ne sera pas mis en valeur. Il s'agit aussi d'être audible. Chuchoter, parler en mettant la main devant sa bouche conduit inévitablement le jury à demander au candidat de modifier son attitude. Ce sont pourtant des comportements fondamentaux que généralement les enseignants maîtrisent quand ils se trouvent devant les élèves. Enfin, tout ce qui ressortit au domaine du méta-discours, rappelons-le, est du plus fâcheux effet dans une épreuve orale. Des réflexions du type « Ah non ! Là, je me suis mal organisée ! » ou « Non, là, c'est pas ça ; ça, je l'ai déjà dit » peuvent se faire *in petto*, mais n'ont pas leur place dans le discours.

Conclusion

L'introduction aux programmes du collège dans le Bulletin officiel n°6 du 28 août 2008 rappelle de façon précise que 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. » Le propos est on ne peut plus limpide, et vaut pour tous les niveaux d'enseignement, de l'école élémentaire au lycée, et même au-delà. La grammaire, loin d'être une discipline d'enseignement à part, fonctionnant de façon autonome, est au contraire en constante interaction avec les autres champs

disciplinaires du domaine des Lettres. Comment en effet, par exemple, construire le sens d'un texte avec des élèves si l'étude de la langue n'est pas conduite de façon efficace en se fondant sur des bases solides ?

De nombreux candidats possèdent ces bases solides. Avec méthode, précision et concision, ils sont su pendant l'exposé examiner un point de grammaire dans un texte littéraire, et confirmer au cours de l'entretien, par leur réactivité aux questions du jury, leurs connaissances scientifiques et leurs compétences professionnelles.

RAPPORT DE L'ÉPREUVE SUR DOSSIER, première partie : **Analyse du dossier**

Rapport présenté par Philippe BASTARD-ROSSET

Avec la session 2014 « exceptionnelle », une page de l'Histoire du CAPES externe de Lettres modernes se tourne. L'épreuve, connue depuis 2011 sous le nom d' « épreuve orale sur dossier », héritière elle-même d'une épreuve sur dossier créée en 1993, s'est transformée pour devenir une épreuve à options, « analyse d'une situation professionnelle ». Nous renvoyons de fait au rapport de la session 2014 « ordinaire » pour un commentaire plus détaillé des nouvelles attentes.

Le présent rapport revêt donc une dimension toute particulière. Ces pages ne devront toutefois pas être perçues comme un éloge funèbre, mais bien plus comme une ouverture et une volonté de réfléchir à la continuité de l'esprit qui anime ce concours. Le BO spécial du 21 octobre 1993 définissait déjà l'épreuve sur dossier comme une épreuve pré-professionnelle permettant de vérifier que les candidats « connaissent les contenus d'enseignement et les programmes de la discipline » ; le texte du JO du 6 janvier 2010, fondant l'épreuve sur dossier telle que nous l'avons encore connue au cours de cette ultime session, rappelait l'importance de la « culture littéraire, linguistique et professionnelle ». Le JO du 27 avril 2013, précise, pour la session 2014, que « les deux épreuves orales d'admission comportent un entretien avec le jury qui permet d'évaluer la capacité du candidat à s'exprimer avec clarté et précision, à réfléchir aux enjeux scientifiques, didactiques, épistémologiques, culturels et sociaux que revêt l'enseignement du champ disciplinaire du concours, notamment dans son rapport avec les autres champs disciplinaires. » On le voit : l'enjeu de l'enseignement des Lettres dans le secondaire, en termes de contenus disciplinaires, de réflexion pédagogique et didactique¹ restera au cœur de l'analyse d'une situation professionnelle. On attendra toujours de la part des candidats une volonté de manifester des aptitudes à l'exercice d'un art de la parole, permettant d'évaluer des capacités d'analyse, de synthèse, de rigueur, alliées à une clarté de l'expression et des qualités certaines de communication. A l'issue des épreuves orales d'admission, les heureux admis deviendront pleinement des **professeurs de Lettres**. L'épreuve sur dossier est donc, pour reprendre les propos du rapport fondateur de la session 2011, un « seuil », permettant de vérifier que les candidats sont « aptes à passer de la posture de l'étudiant à celle du professeur. » Souhaitons donc que ce rapport soit l'occasion, pour les futurs candidats, d'aborder vraiment le concours comme l'occasion de devenir vraiment un enseignant de langue et de littérature française, du collège au lycée, afin de commencer peu à peu à adopter l'*ethos* d'une fonction qu'ils occuperont dès le mois de septembre suivant.

Précisons toutefois que cette session 2014 « exceptionnelle » fut plus qu'un « seuil ». Les candidats admissibles sont en effet déjà entrés dans la réalité du métier, en ayant eu la responsabilité d'une classe entre septembre 2013 et juin 2014 ; ils se présentaient donc devant le jury avec une certaine expérience professionnelle. De fait,

¹ Nous incitons les candidats à relire le rapport 2003 pour une utile mise au point : « la didactique s'attache aux savoirs, à leur transmission et à la réflexion sur cette transmission. Elle se distingue de la pédagogie qui concerne la mise en œuvre effective de ces savoirs dans une classe et les moyens adoptés, en situation, pour rendre la transmission des savoirs efficace et active. »

les exigences de cette épreuve, la dernière que passent les candidats, ont semblé cette année mieux comprises. Cette découverte du métier leur a très certainement permis d'amorcer une réelle réflexion sur la manière dont les savoirs universitaires – indispensables, nous y reviendrons – se transposent à l'épreuve du terrain. Plus à l'aise à l'oral, la plupart des candidats auront indéniablement manifesté une capacité de réflexion plus aboutie sur la transposition didactique et sur l'usage des manuels scolaires dont ils avaient déjà eu une pratique réelle sinon éclairée. Mais le présent rapport doit aussi rappeler, dans la filiation des rapports précédents, qu'il reste un certain nombre d'éléments à prendre en considération pour se préparer efficacement à l'oral. Nous proposerons donc une rapide synthèse des dossiers proposés, avant d'envisager quelques mises au point concernant les savoirs ; nous évoquerons enfin les deux moments de l'épreuve, avec quelques remarques et conseils destinés aux futurs candidats.

I Les dossiers proposés

Bref aperçu des dossiers

Nous n'entrerons pas dans le détail de la répartition des sujets donnés cette année, puisque l'épreuve subit dès 2014 une modification formelle assez sensible, mais nous pouvons malgré tout esquisser un bilan global et considérer que les extraits de manuels ont eu une nouvelle fois la faveur des commissions (à peu près 75%). Les 25% restants étaient composés de propositions de séquences ou de sujets de devoir (notamment des sujets donnés à l'EAF). Si les manuels restaient largement majoritaires, c'est parce que les candidats deviendront très vite des utilisateurs privilégiés de ces livres, et qu'ils devront bien souvent y puiser exercices et parcours pour mettre les élèves en activité. Mais il est capital que ces manuels ne soient pas pris pour argent comptant. Nous avons été un peu surpris par certaines prestations faisant du manuel une forme de vérité absolue sur les textes et les exercices. Certes, il n'est ni aisé ni habile de proposer un exposé entièrement consacré à la critique univoque dudit manuel, d'autant que cette critique s'avère bien souvent purement périphérique voire triviale, mais il est tout aussi maladroit de considérer le manuel comme un modèle d'équilibre et de rigueur universitaire. Rappelons ici que le futur professeur sera un fonctionnaire de catégorie A et qu'il devra dans sa carrière faire des choix, établir des priorités, décider, trancher, afin d'offrir, en son âme et conscience, le parcours le plus adapté à la réalité des élèves dont il aura la responsabilité, en fonction de ce qu'il aura décidé d'étudier avec eux. La liberté pédagogique, réaffirmée dans les programmes, l'y incite pleinement. Un manuel scolaire propose des parcours obéissant souvent à des logiques éditoriales et le candidat se doit de s'en souvenir au moment où il se lance dans un éloge dithyrambique ou une critique univoque. Fort heureusement, de tels exposés furent rares. Rappelons donc que nous attendions du candidat une capacité à décider, à s'étonner, à prendre de la hauteur, à cultiver finesse et discernement dans sa critique.

Une démarche essentielle : la problématisation et la perception synthétique de la logique du dossier

Tous les rapporteurs précédents ont déjà évoqué (et nous renvoyons à cet égard au rapport 2013²) le statut de la question posée sur le bordereau : il faut rappeler qu'elle

² Rapport 2013 de l'épreuve orale sur dossier, présenté par Frédérique Cauchi-Bianchi (http://cache.media.education.gouv.fr/file/capes_ext/29/7/lettresmod_269297.pdf)

ne coïncide jamais avec une problématique en bonne et due forme. Il convient toujours de réfléchir aux enjeux et à l'implicite du sujet posé. Il est primordial que les candidats mobilisent toute leur sagacité pour proposer une question directrice intelligente, à même de considérer le corpus proposé, le genre littéraire, le registre, le niveau d'enseignement envisagé. Ce questionnement est bien souvent trop court : « nous nous demanderons donc si ce dossier permet de bien étudier le récit fantastique en classe de 4^e », déclare un candidat, alors même que le libellé invitait à réfléchir aux méthodes et démarches suivies pour favoriser une découverte du registre fantastique. La question directrice retenue par le candidat était davantage une reprise littérale du libellé plutôt qu'une interrogation nourrie et substantielle.

Pour concevoir la problématique, il est bon de repérer globalement la logique du dossier et de le **lire** à partir d'un questionnement littéraire rigoureux. Le cas cité précédemment, à savoir des extraits de nouvelles de Maupassant, accompagnés d'un extrait très sommaire d'une nouvelle de Gautier, méritait une réflexion étonnée de la part du candidat : peut-on réduire Maupassant au fantastique ? Le manuel ne tend-il pas à favoriser une représentation partielle du fantastique ? À partir de cet étonnement initial, il était possible de proposer une interrogation nourrie sur la précision universitaire de la notion envisagée. La problématique est un questionnement riche et approfondi sur la manière dont la littérature est transposée dans les documents professionnels ou les manuels soumis au jugement des candidats. Il est en tout cas primordial de bannir les vraies fausses problématiques. La réflexion doit souvent tenter de concilier une interrogation littéraire précise avec une visée didactique. Un excellent exposé nous fut ainsi proposé sur un dossier portant sur la poésie en classe de 1^e : un court préambule situait la place du genre poétique dans les programmes, avant de se concentrer sur les pages du manuel. La candidate fut capable de relier réflexion sur le genre et activités à mener avec pertinence dans l'optique d'une préparation à l'EAF. C'est ce dialogue fructueux entre questionnement littéraire (générique et formel) et prise en compte de la transposition didactique qui permet d'élaborer les réflexions les plus justes, plaçant le candidat en position de professeur, à même d'interroger son savoir en fonction d'une réception concrète immédiate, celle des élèves d'une classe. Quelques candidats ont semblé totalement ignorer cette dimension et l'entretien, par voie de conséquence, a rapidement rappelé la dimension didactique qu'ils avaient omise !

La construction des exposés à l'épreuve de la paraphrase

L'introduction se doit également d'annoncer un plan. Les rapports précédents avaient déjà mis en garde les candidats contre le travers des plans interchangeables, mais force est de constater la recrudescence de plans systématiques, répétés à l'envi d'un dossier à un autre :

I les textes

II l'appareil didactique

III les critiques à adresser au manuel

Certains exposés – fort heureusement en faible nombre cette année - ne présentaient parfois même pas de plan autre que la simple lecture linéaire du dossier. La première question posée par le jury fut donc, et systématiquement, la suivante : « pouvez-vous nous rappeler votre plan ? ». Une construction solide, adaptée au caractère toujours unique du dossier proposé, permettant de réfléchir de manière ordonnée et progressive, telles sont les attentes légitimes. La démarche est celle d'un approfondissement logique, et chaque partie doit harmonieusement s'enchaîner avec la suivante pour que l'exposé

prenne de la hauteur. Rappelons que la disposition des arguments est nécessaire à la communication. Il faut donc s'efforcer de classer et de hiérarchiser les idées. Un travail s'imposait donc : se poser la question de savoir pourquoi tel ou tel dossier était proposé et agencé de la sorte. Cela suppose un esprit de synthèse qui aurait évité à bien des candidats de se livrer à une analyse linéaire aussi laborieuse que décevante. En revanche, l'excellence de certaines notes tient à la capacité des candidats à considérer le dossier comme un organisme complexe, une architecture pensée. Il faut donc « circuler » au sein du dossier, mettre des éléments en perspective, ne pas hésiter à faire dialoguer des pages, des textes, des références. À l'inverse, nous ne recherchons pas de plan sacralisant à l'excès les trois parties et trois sous-parties. D'excellentes notes ont été attribuées à des exposés obéissant à des plans tout simplement empreints de sens logique. On peut ainsi mentionner un plan habile en deux parties sur l'évolution du genre romanesque au XIX^e siècle, commençant par une étude des textes et des mouvements littéraires, débouchant sur les compétences construites avec les élèves. Au sein de cette seconde partie, les considérations littéraires n'étaient jamais perdues de vue, la candidate évitant ainsi de séparer artificiellement, comme on aurait pu le redouter, littérature et didactique. Chaque partie doit considérer les deux aspects, pratiquant un va-et-vient entre savoirs universitaires littéraires rigoureux et prise en compte de la transposition didactique.

II Les savoirs au cœur de l'épreuve

L'épreuve sur dossier n'a jamais eu pour vocation de vérifier « scolairement » des savoirs. Mais à l'inverse, il ne faut pas la considérer comme une épreuve artificielle appelant des remarques vagues sur les enjeux littéraires précis des textes proposés dans les manuels. Nous aurons noté donc, comme chaque année, une proportion non négligeable de candidats se réfugiant dans un discours périphérique sans grande hauteur de vue. Or, l'accent est toujours mis, le texte officiel de 2010 le rappelle clairement, sur l'importance de la « culture littéraire, linguistique et professionnelle du candidat ». Il faut donc réaffirmer ici le caractère éminemment littéraire de l'épreuve, et, pour reprendre une formule du rapport de la session 2008, le jury attendait une « réflexion littéraire appliquée ». Certains candidats, rares, ont même dû avouer qu'ils n'avaient pas lu le détail des textes contenus dans les pages. Comment imaginer dans ce cas obtenir une note correcte ? Les paragraphes suivants sont l'occasion pour le rapporteur non de se livrer à un « sottisier » et encore moins à un « dictionnaire des idées reçues », mais bien plutôt à présenter aux futurs candidats des éléments à prendre en compte pour une préparation efficace à l'oral. Nous partirons de quelques remarques spécifiquement littéraires et grammaticales, avant d'élargir notre propos en nous interrogeant sur le sort de la culture (littéraire) générale.

La maîtrise des savoirs grammaticaux

Contrairement à une idée reçue toujours vivace, les membres du jury se réjouissent particulièrement de constater que le degré de réussite à l'épreuve sur dossier ne dépendait pas du type de dossier proposé. Il nous a en effet été donné à entendre d'excellents exposés sur des sujets à dominante linguistique ou grammaticale. À l'inverse, nous ne pouvons que regretter la tiédeur de certains exposés portant sur des sujets à dominante littéraire où le fait littéraire s'effaçait complètement, noyé sous une

approche purement paraphrastique du dossier. Rien n'est donc fixé à l'avance et les candidats avaient intérêt à ne pas aborder l'épreuve avec l'angoisse de « tomber » sur un sujet de « langue » : il n'y avait et il n'y aura jamais de sujet chausse-trappe. Pour autant, les dossiers de langue ont donné lieu à des prestations très contrastées conduisant à des notes extrêmes. Les notes les plus basses peuvent s'expliquer surtout par un manque de connaissances en matière grammaticale. De fait, les candidats ne mobilisent pas de savoirs savants puisés à des grammaires universitaires. Il est donc l'occasion de réaffirmer ici que ces savoirs constituent le soubassement théorique de tout enseignement de la langue et que les candidats auront tout intérêt à disposer d'un ouvrage ou plusieurs ouvrages solides sur la question.³

Les candidats en restent souvent à une approche très « classique » de la grammaire, reposant sur une identification (souvent poussive) et sur un étiquetage, mais sans réfléchir aux problèmes soulevés par telle ou telle notion. Prenons l'exemple d'un dossier faisant figurer deux leçons sur l'apposition. Il fallait voir que l'une retenait une logique syntaxique avant tout (et cela permettait de considérer des natures grammaticales très variées, de statut nominal comme adjectival), tandis que l'autre reposait sur une logique sémantico-logique (l'apposition suppose alors co-référence et apport de nouvelle information ; seuls les éléments de statut nominal entrent alors dans la catégorie apposition mais les exercices proposés ensuite entretenaient une confusion au regard du critère retenu). Autre exemple : deux leçons sur les pronoms en classe de 4^e. Dans les deux cas, le pronom est défini de façon traditionnelle comme « ce qui remplace un nom pour en éviter la répétition. » Or, de nombreux exercices recourent à des pronoms qui ne remplacent rien, mais désignent : « je », « tu », « personne »... On s'attendait à ce que le candidat souligne ce problème et, en se référant aux grammaires universitaires, rappelle la distinction entre pronoms substitués et pronoms nominaux, tout en s'interrogeant sur les problèmes de frontière, certains pronoms pouvant fonctionner tantôt comme substitués, tantôt comme représentants. Enfin, dans un dossier présentant deux leçons sur l'accord sujet-verbe, il fallait remarquer qu'une approche consistait à tenir davantage compte des réalités de la langue (éloignement du sujet, présence d'éléments rupteurs dans la chaîne...), mais, paradoxalement, tous les exercices faisaient travailler autre chose : la nature des sujets, la conjugaison... Il est donc recommandé de bien analyser le lien qui unit (ou non) la leçon et les exercices et de bien réfléchir aux approches grammaticales sollicitées.

De la versification

La versification a été particulièrement malmenée cette année. On attend donc de sérieuses révisions en la matière. De nombreux membres du jury se sont émus du sort réservé à tel ou tel alexandrin, souvent devenu hendécasyllabe voire décasyllabe, au sein même d'un poème parnassien particulièrement régulier ! Demander à un candidat de travailler sur « le rythme » d'un vers devenait dès lors une véritable épreuve. Certes, il n'est pas toujours commode de répondre ponctuellement à une question technique de cet ordre en situation de « stress », mais, même avec la patience et la bienveillance qui

³ On pourra recommander une fois de plus les deux ouvrages suivants : RIEGEL (Martin), PELLAT (Jean-Christophe), RIOUL (René) *Grammaire méthodique du français*, « Quadriges Manuels », PUF, 2009 (1994 1^e éd.) et DENIS (Delphine), (SANCIER-CHATEAU) Anne, *Grammaire du français*, Le Livre de Poche, 1997.

caractérisent les commissions, il est rare que les membres du jury obtiennent vraiment satisfaction après plusieurs tentatives. L'identification de faits aussi courants que la diérèse ou la simple prononciation d'un -e caduc relève parfois de l'exploit ! Il est pourtant aisé de réviser avec rigueur les outils de base d'analyse du vers.⁴ Au rang des surprises, quelques candidats semblent confondre prose poétique et poème en prose. Qu'est-ce qui fait poème ? Cette vaste question sera certainement posée un jour ou l'autre par les élèves. Il ne suffira pas alors de dire qu'un poème est une « alternance de vers et de rimes ». Ajoutons toutefois d'emblée qu'une simple maîtrise technique ne suffira pas pour autant : nous évoquerons plus bas l'importance de réfléchir avant tout au **sens** du poème.

Les théories de la littérature

Plus largement, les candidats ne devraient pas s'émouvoir quand le jury leur demande de citer des travaux universitaires qui leur permettraient de préparer leurs futurs cours. Telle fut la question systématiquement posée au cours d'entretiens portant sur l'étude du fantastique. Bien peu de candidats étaient en mesure de distinguer « merveilleux », « étrange » et « fantastique ». Or, il est, sur certaines questions, des théories incontournables⁵ qu'il est bon d'avoir en tête si l'on veut analyser les textes et conceptualiser, même s'il paraît évident que ces présupposés universitaires ne seront pas attendus dans le cas d'une séance d'enseignement en classe de 4^e. Autre défaut, tout aussi gênant : quand les candidats se risquent à citer tel ou tel théoricien, ils le font de façon souvent trop ornementale, en considérant que les seuls noms de Genette, Jauss ou Barthes sont un sésame. Il ne doit pas s'agir de références gratuites. Les candidats doivent vraiment savoir, par une lecture personnelle approfondie, à quoi renvoient exactement les grands noms et travaux de la critique.

De l'importance de la culture générale

Plus préoccupant cette année nous a semblé le sort réservé à la culture en général.

Culture littéraire, tout d'abord, ce qui est particulièrement embarrassant dans un CAPES de Lettres modernes. Nous nous efforcerons donc de demander avec insistance aux candidats des approches moins schématiques de la littérature française en général. Réduire les Lumières à la « critique de la religion » est un peu court. Parler du théâtre du XX^e siècle comme d'un théâtre de l'absurde est tout aussi réducteur. Il faudrait pouvoir définir précisément ce qu'est un mouvement littéraire et culturel.

Culture mythologique et religieuse ensuite. Disons-le sans ambages : un professeur de Lettres ne pourra commenter aucun texte de notre patrimoine s'il n'a pas en tête des textes essentiels tirés de la Bible et des grands mythes antiques. On ne peut décemment se présenter au CAPES sans avoir lu et relu la *Genèse*, l'*Exode*, au moins un Évangile, le *Cantique des Cantiques*, et l'*Apocalypse*. Sinon, bien des textes de Voltaire ou de Victor Hugo sembleront bien abscons. Il est recommandé aussi d'avoir en tête les grandes notions et les grands noms de la mythologie gréco-romaine, puisque les œuvres

⁴ Nous recommandons et même prescrivons *La Versification appliquée aux textes*, collection « 128 », Nathan Université, 1993 (3^e édition : 2010, Armand Colin) de Michèle AQUIEN.

⁵ Nous voulons bien entendu parler ici de l'ouvrage désormais classique de Tzvetan TODOROV, *Introduction à la littérature fantastique*, « Points Essais », Seuil, 1970.

d'art de toute notre culture européenne sont littéralement imprégnées de références qu'il vaut savoir décoder pour les analyser pleinement et en montrer la saveur.

Ainsi le récit de l'écroulement du Voreux à la fin de *Germinal* de Zola ne peut-il être compris sans la claire perception des intertextes mythologiques et religieux.⁶ De nombreux dossiers ont proposé aux candidats de s'interroger sur les textes « fondateurs », et notamment sur des extraits de la Bible. L'aspect littéraire du texte biblique est rarement envisagé. Plus largement, il est très rare d'obtenir une réflexion nourrie sur la notion de « mythe ». Les candidats ont semblé ignorer la différence à établir entre mythe ethno-religieux et mythe littéraire.⁷

Culture historique, enfin. Il n'est pas extravagant d'exiger de la part des candidats des connaissances précises en histoire, notamment, de France, tant elle est liée à l'étude de la littérature. Il n'est pas inutile de savoir de quel roi il est question dans la diégèse du *Père Goriot*, de même qu'il est important de ne pas ignorer que Victor Hugo critique Napoléon III, neveu de Napoléon I^{er} et non Napoléon I^{er} lui-même dans *Les Châtiments* !⁸ Il est difficile d'expliquer bien des pages du *Rouge et le Noir* ou de *L'Éducation sentimentale* sans connaissance historique élémentaire. Est-ce la raison pour laquelle de nombreux candidats préféreraient pratiquer une forme de cabotage sans risque en s'en tenant à une analyse besogneuse de l'appareil didactique sans aucune analyse des textes littéraires ? Nous constatons de fait une corrélation entre une méconnaissance étonnante de la littérature du XIX^e siècle et une ignorance souvent totale de l'Histoire de France du même siècle.

Le relativisme culturel

Conséquence ultime des méconnaissances littéraires et historiques évoquées précédemment, c'est le statut même de la culture humaniste traditionnelle qui a semblé parfois faire défaut. Face à un sujet sur la poésie engagée en classe de 4^e proposant sur la même page un poème de Victor Hugo, extrait des *Châtiments*, illustré par une caricature de Faustin représentant Hugo trempant sa plume dans l'encre de la vérité, et la chanson des « Enfoirés » composée par Jean-Jacques Goldman, présentée comme une « chanson

⁶ Pour une utile mise au point sur la question de la mythologie gréco-romaine, nous pouvons conseiller la lecture attentive des ouvrages suivants :

- HAMILTON (Edith), *La Mythologie*, Marabout, 1978.
- MARTIN (René, sous la direction de), *Dictionnaire culturel de la mythologie gréco-romaine*, Nathan, 1992, où l'on trouve pour chaque entrée des prolongements iconographiques et culturels stimulants qui permettront aux candidats de travailler la mise en situation professionnelle. Citons-en notamment l'avant-propos : « la mythologie gréco-romaine est donc, avec l'histoire ancienne et l'Écriture sainte, l'un des piliers culturels de l'Europe. » (p. 5)

⁷ On ne saurait trop conseiller aux candidats la lecture de l'article fondateur de Philippe SELLIER, « Qu'est-ce qu'un mythe littéraire ? », *Littérature*, 1984, n°55, pp. 112-126.

⁸ Pour quelques perfectionnements en Histoire, nous pouvons renvoyer les candidats à la lecture attentive des ouvrages assez anciens, mais clairs et classiques de René RÉMOND, *Introduction à l'Histoire de notre temps*, « Histoire », Seuil, 1974, en trois volumes (I L'Ancien Régime et la Révolution ; II Le XIX^e siècle ; III Le XX^e siècle, de 1914 à nos jours) ainsi qu'une lecture très attentive de *La France au XIX^e siècle (1814-1914)* de Dominique BARJOT, Jean-Pierre CHALINE, André ENCREVÉ, « Quadrige Manuels », PUF, 2008 (2nde éd.).

engagée », les candidats n'ont pas su évoquer le problème éventuellement posé par une telle juxtaposition et ont analysé Hugo et Jean-Jacques Goldman comme s'il s'agissait d'auteurs à placer sur le même plan. Loin de nous l'idée de sous-estimer la sincérité de la chanson de Jean-Jacques Goldman, mais il faudrait que les candidats soient aussi à même de ne pas tout niveler, de ne pas trop considérer les références données par le manuel comme étant à traiter de la même manière... La notion de « relativisme culturel » pouvait être convoquée pour savoir s'il était pertinent de proposer en classe ces deux textes en les décrivant comme des exemples de textes engagés. Comment, dans le cas contraire, montrer aux élèves la richesse du texte de Victor Hugo si l'on n'est pas convaincu soi-même que le vers hugolien est effectivement travaillé, efficace, puissant et qu'il est porteur de références culturelles multiples intemporelles que la chanson de Jean-Jacques Goldman n'offre peut-être pas ? Il s'agit moins de porter un jugement de valeur que de distinguer les effets de textes relevant de deux genres et deux pratiques culturelles différents, même si elles présentent des caractéristiques communes. Il faudrait donc que les candidats réfléchissent aux enjeux esthétiques et culturels des documents qu'ils ont à analyser, qu'ils aient en tête une chronologie précise et une aptitude au discernement critique afin de ne pas donner l'impression aux élèves que tout se vaut.⁹

III Les deux moments de l'épreuve d'analyse du dossier

L'exposé d'une vingtaine de minutes : de l'incarnation d'une parole

Avant même d'aborder l'exposé, il nous faut rappeler que le premier contact établi entre le candidat et le jury revêt d'emblée une importance primordiale. Il est hautement recommandé, sans se déguiser ou se renier totalement, d'adopter une tenue digne et sobre, ce qui proscriit des vêtements trop courts ou lorgnant déjà vers la plage. Une commission a signalé le cas d'un candidat arrivant chaussé de baskets. L'oral d'un concours tel que le CAPES requiert un minimum de solennité symbolique, et s'il n'est absolument pas question d'édicter un code vestimentaire qui confinerait à l'uniformité, les candidats doivent prendre soin de leur apparence, de leur coiffure, de leur présentation.

Parlons justement de l'exposé en tant que tel. De nombreuses commissions ont regretté le manque de dynamisme et d'énergie de la part des candidats. Que déplorer, précisément ? Des exposés parfois trop lus, faussant l'épreuve, une voix monocorde, une forme de *gravitas* excessivement sinistre qui ne sied pas toujours aux circonstances, surtout quand on proposait un appétissant dossier composé de scènes de repas dans le roman, notamment des passages du *Gargantua* de Rabelais ou tel ou tel extrait d'un roman de Frédéric Dard évoquant avec délectation les rillettes du Mans. Comment concevoir alors que l'exposé soit aussi terne et plat ? Certes, nous comprenons que la situation de concours n'appelle pas la gaudriole, mais le jury eût aimé plus d'esprit, plus de force de conviction, en un mot, plus de **charisme**. L'art de présenter les arguments, de jouer avec l'intonation, de savoir aussi sourire, la manière même de regarder le jury, de placer la voix et de s'adresser aux deux membres de la commission, tout cela s'apprend, et, s'il n'est pas question de s'attendre à une audition théâtrale, il convient

⁹ Sur cette question, il pourrait être opportun de se reporter à l'essai d'Alain FINKIELKRAUT, *La Défaite de la pensée*, Folio Essais, 1987 et notamment au chapitre « Une paire de bottes vaut Shakespeare ».

que les candidats sachent davantage « mettre en scène » leur parole, qu'ils manifestent à travers leur propos leur amour des mots, leur attachement à la transmission d'une belle langue et d'une belle culture.

Nous voudrions associer ici fond et forme : quelques exposés, encore, tentent de lire les textes en les décortiquant laborieusement, mais sans les lire vraiment, sans en faire ressortir le sens ou la saveur. Lire les textes, quand ils ont le bonheur d'être vraiment lus, ce n'était pas relever un oxymore, une antimétabole, ou quatre anacoluthes. Nous voudrions laisser la parole à Valère Novarina, qui, dans une page admirable et provocatrice, s'en prend aux « Diafoirus » de la littérature :

La scène la plus comique du *Malade imaginaire* est celle où le jeune Thomas Diafoirus, pour la charmer, propose à sa fiancée une séance de dissection : ainsi procèdent les manuels scolaires qui présentent un fragment d'œuvre recouvert d'un compliqué appareillage : notes, notules, astérisques, encadrés, flèches pointillées, renvois, rubriques, sous-notules. Un morceau de littérature s'offre à nous comme le bœuf en effigie chez le boucher : gîte à la noix, macreuse, tendron, contre-filet, second talon, bavette, flanchet, échine et jambonneau...Un morceau de texte est là comme un cadavre sur la page, ouvert et prêt à être décortiqué...Juste à côté, la panoplie de scalpels : adjuvants séquentiels, dislocuteur-sujet, morphème vectorisant, charmeur sensoriel, moteur de temporalisation, levier métaphorique, pinces carnatives, transvaseur potentiel, locuteur, brumisateur spatiotemporel, prélocuteur second, écarteur de doute, phonorisateur de e muet, vecteur de métachronie, agent discursif, désagisseur vocalisant, excitant du circuit œil-corde vocale dans la lecture subvocalisée, mobilisateur oculaire du nominateur par défaut, dénominateur causal, agent chronotrope.

205. Devant le cadavre – la page arrachée au livre et que l'on épingle, devenue un objet étale et fléché- livré aux

Sciences de la Communication, élèves et professeurs deviennent médecins légistes. Tout le monde est rassemblé et les instruments sont prêts pour que s'ouvre une leçon de Littérature légale. (...)

216. C'est pourquoi, le texte mort, écartelé, découpé, brisé, accablé de flèches, perclus de notes, il convient de le relire sans cesse, d'y nager jusqu'à l'unir d'un souffle en le brûlant par notre respiration. La vie –le souffle –, il n'en a pas ; il le recevra par le don de celui qui l'a pris dans ses mains.¹⁰

Que les futurs candidats ne soient donc pas trop adeptes d'une littérature « légiste » qui refroidit et fige les textes...Qu'ils sachent insuffler esprit et vie aux textes qu'ils découvrent ! Qu'ils soient à même de « dégeler » les paroles, comme nous l'intime une page célèbre du *Quart Livre*¹¹ . Qu'ils mettent dans leur lecture du cœur, de l'esprit et du souffle.

¹⁰ Valère Novarina, *Lumières du corps*, « brûler les livres », P. O. L., 2006, p. 111-119.

¹¹ « Lors nous jeta sur le tillac plenes mains de parolles gelées, et sembloient dragée perlée de diverses couleurs. Nous y veismes des motz de gueule, des motz de sinople, des motz de azur, des motz de sable, des motz dorés. Les quelz, estre quelque peu eschauffez entre nos mains, fondoient comme neiges, et les oyons realement. » (Rabelais, *Quart Livre*, chapitre LVI, édition critique de Jean Céard, Gérard Defaux et Michel Simonin, « La Pochothèque », Le Livre de Poche, p. 1153, 1994.

L'entretien qui suit l'exposé : de l'écoute

Ces mêmes qualités de présence et de charisme devraient aussi se manifester au cours de l'entretien. De nombreux candidats semblent jouer la montre en adoptant un débit extrêmement lent et en répondant de manière passive et poussive aux questions pourtant ouvertes et sans *a priori* du jury. L'entretien est l'occasion de vérifier quelques propos tenus dans la première partie, mais aussi un moyen de préciser des points qui n'auraient pas été approfondis au cours du temps imparti. L'entretien doit être perçu comme un moment d'échange authentique et les candidats qui se réfugiaient derrière leurs notes au cours de leur entretien sont ainsi contraints de délaisser leurs feuilles de brouillon pour entrer dans un véritable échange.

Dès lors, nous avons constaté que les facilités de langage revenaient en nombre au cours de cette partie. Les candidats s'efforceront donc d'être les défenseurs et illustrateurs zélés de la langue française en veillant à bannir, à l'oral du CAPES comme dans leurs futures classes, les expressions à la mode, empruntées à une forme de vulgate psychothérapeutique (« le ressenti », très en vogue cette année), ou au langage médiatique dans ses pires aspects « novlangagiers » : on devra donc éviter la « mise à jour d'un tombeau », mais parler plutôt d'une mise « au » jour ; on gommara l'expression « c'est clair », qui tend plutôt à opacifier un propos déjà bien abscons. On déplore toujours l'expression « de par », pourtant vilipendée par le rapport du jury 2013, explications de l'Académie française à l'appui. Nous le citons donc : « on évitera de l'employer au sens de « du fait de, étant donné ». Dès lors, « de par » est encore moins fondé à s'employer à la place de « par ».¹² Soyons fiers d'être des « professeurs » et non pas des « profs », apocope signant d'emblée une forme d'amputation. Essayons aussi d'éliminer « OK » et « et pis ». La palme d'or en termes d'expression, si l'on ose risquer la métaphore cinématographique cannoise, revient sans conteste cette année à l'expression « au final », dont on ne cesse de rappeler qu'il s'agit d'une aberration puisque le substantif « final » n'existe pas¹³. On aura intérêt à rechercher des synonymes, occasion de constater que la langue française est décidément bien riche : « finalement », « pour finir », « en dernier lieu », « au bout du compte », remplaceront avantageusement cette expression monstrueuse, certes désormais extrêmement répandue. En définitive, et nous nous efforçons de suivre nos propres recommandations, il convient d'éviter, autant que faire se peut, de succomber aux « tics » langagiers modernistes de mauvais aloi.

Les meilleurs entretiens, justement, furent d'authentiques échanges, ouverts, généreux, offrant des propos argumentés, intelligents, souples, capables de s'interroger au besoin en cas d'erreur manifeste. On attend des qualités de disponibilité, d'échange, d'écoute, bien plus que la logorrhée et l'absence de prise en compte des questions posées, voire les tentatives de couper la parole au jury.

Écoutons justement ce que Plutarque peut dire à ce sujet :

Même si le discours ne lui¹⁴ plaît guère, il faut qu'il se contienne et attende que son interlocuteur ait fini de parler. Quand celui-ci a

¹² Site Académie Française en ligne <http://www.academie-francaise.fr/la-langue-francaise/questions-de-langue> et le rapport du jury 2013 p. 100.

¹³ <http://www.academie-francaise.fr/au-final>

¹⁴ L'auditeur du discours... ou le candidat écoutant la question posée !

terminé, l'auditeur se gardera de reprendre tout aussitôt la parole (...) Interrompre à brûle-pourpoint, ne savoir pas davantage écouter qu'on ne sait se faire entendre soi-même, parler quand parle un autre, c'est manquer à toute bienséance. Quand on s'est fait l'habitude d'écouter avec beaucoup de maîtrise et de réserve, on saisit, on retient ce qu'un discours a de bon et d'intéressant. On discerne plus sûrement ce qu'il a d'utile ou de faux. On voit qu'il recherche la vérité, qu'il n'est ni agressif, ni infatué, ni acariâtre.¹⁵

Conclusion

A l'instar des « hommes-livres » résistants qui apprennent par cœur des bribes de livres, dans *Fahrenheit 451* de Ray Bradbury, les lauréats du CAPES externe de Lettres modernes deviendront tous des professeurs de Lettres dépositaires d'un savoir et d'une culture littéraire inestimables, qu'ils auront à cœur de transmettre et de faire goûter à leurs élèves, avec enthousiasme et passion. Précisément, et au terme de ce rapport particulier, qu'il nous soit permis de laisser poindre quelque lyrisme... Quel ne fut pas le bonheur – oui, le bonheur, et même le plaisir – d'écouter de passionnants exposés, solidement structurés, mais dont le plan se mettait au service d'une réflexion à la fois solide et humble, cultivée, mais sans pédantisme ni ostentation, offrant ensuite un dialogue souple, mais convaincant, ferme et ouvert avec les membres du jury ! Incontestablement, les membres du jury se souviendront longtemps encore de ces exposés cultivés et charismatiques. Les élèves de ces futurs professeurs auront bien de la chance de rencontrer de tels « passeurs de littérature ».

¹⁵ Plutarque, *Comment écouter*, traduction du grec et postface de Pierre Maréchaux, « Petite bibliothèque », Rivages poches, 1995, pp. 17-18.

RAPPORT DE L'ÉPREUVE SUR DOSSIER, deuxième partie : « Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable »

Rapport rédigé par Véronique Joubert-Fouillade

I. Spécificités de la session 2014 exceptionnelle

Une dernière session de l'épreuve

La session 2014 « exceptionnelle » du CAPES externe de Lettres modernes a proposé pour la dernière fois aux candidats l'épreuve « Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable ». Elle succédait depuis 2011 à la « question de vie scolaire » et est remplacée dès la session 2014 « ordinaire » du nouveau CAPES de Lettres par un questionnement durant l'entretien de la nouvelle épreuve intitulée « Analyse d'une situation professionnelle ».

L'interrogation porte sur la compétence « Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable » et se compose d'une présentation (dix minutes maximum) suivie d'un entretien avec le jury (dix minutes maximum). Le candidat répond à une question, à partir d'un document inclus dans le dossier qui lui a été remis, question pour laquelle il a préparé les éléments de réponse durant le temps de préparation de l'épreuve.

Un profil de candidat différent

Le parcours de la majorité des candidats qui se sont présentés aux épreuves orales du concours 2014 exceptionnel était sensiblement différent des sessions précédentes. En effet, entre les écrits de juin 2013 et les oraux de juin 2014, les admissibles ont pour la plupart effectué un stage en situation et pris en charge pendant toute l'année scolaire plusieurs classes, pour l'équivalent d'un tiers temps lorsqu'ils préparaient leur Master 2, et parfois jusqu'au plein temps pour ceux d'entre eux qui, déjà titulaires d'un Master 2, avaient accepté ce contrat.

Le jury a donc rencontré des candidats possédant une expérience professionnelle qui est venue nourrir les exposés et les échanges qui ont eu lieu pendant les entretiens. L'épreuve « Agir » s'en est trouvée enrichie car la réflexion théorique s'appuyait alors sur une pratique professionnelle. Les questions posées ont pu convoquer telle ou telle réalité dont la rencontre donnait sens à la problématique et fécondait la réflexion de ces candidats avertis. La connaissance du fonctionnement de l'institution et du système scolaire, loin de rétrécir l'horizon des apprentissages a donc plutôt profité à l'épreuve. Cela doit convaincre les futurs candidats de renforcer leur préparation en tirant tout le profit possible des stages d'observation qu'il leur sera donné de suivre pendant leur M1, même s'ils sont courts, et des différentes occasions de mise en situation qui leur seront proposées en académie, la réalité rencontrée offrant une prise irremplaçable sur la compréhension et les enjeux des problématiques professionnelles et institutionnelles toujours soulevées par ces questions.

Les stagiaires-contractuels, candidats au CAPES session exceptionnelle, ont donc mené de front leur préparation à l'oral du concours et leurs missions d'enseignement dans un contexte de découverte du métier dont on sait quelles difficultés il peut présenter, quel temps et quelle énergie il nécessite. Malgré la charge de travail, le jury constate que cela a été un atout pour le plus grand nombre, ce que confirment les bons

résultats de la session pour cette partie de l'épreuve. Rappelons que l'épreuve « Agir » compte pour 6 des 20 points attribués à l'ensemble de l'épreuve sur dossier.

En 2013 la moyenne des présents en Épreuve sur dossier était de 9,89 et la moyenne des admis 10,49. En 2014 la moyenne des candidats admissibles s'élève à 10,87 concernant l'épreuve « Agir ».

Le présent rapport propose aux candidats de la session 2014 exceptionnelle du CAPES de Lettres modernes des éclairages rétrospectifs sur leurs prestations et sur la manière dont ils ont été évalués. Il fournit également des pistes de réflexion aux futurs candidats du CAPES de Lettres rénové, l'essentiel des enjeux présents dans cette épreuve se retrouvant, d'une manière que précise le rapport du jury de la session ordinaire, dans la forme de la nouvelle épreuve.

II. « Agir » de 2011 à 2014

En 2011 la réforme des concours de l'enseignement introduisait une épreuve nouvelle : « Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable », seconde partie de « l'épreuve sur dossier », constituant pour sa part la deuxième épreuve d'admission. Dans une parfaite cohérence, les différents rapports de jury ont permis d'année en année de préciser les contours des attentes relatives à cette épreuve. Ainsi, le rapport fondateur, rédigé en 2011 par Frédéric Raimbault et Christophe Bouchoucha a défini avec précision les termes de son intitulé pour en circonscrire le cadre et les visées. Il mettait l'accent sur « l'aptitude à mener une réflexion authentique fondée sur une connaissance du système éducatif et de ses enjeux ». En 2012, le rapporteur Jean-Philippe Taboulot insistait sur le « rôle pleinement préprofessionnel » de l'épreuve, tandis qu'en 2013, Alexandre Winckler rappelait au futur professeur l'importance de « manifester l'aptitude à effectuer des choix cohérents, en conformité avec les valeurs qu'il lui appartient d'incarner. »

Rappels : Les modalités de l'épreuve

Le rapport 2011 définit l'épreuve :

« Le candidat expose pendant dix minutes les éléments de réponse à la question posée et référée au document de la deuxième partie du dossier. L'entretien (10 minutes) permet d'approfondir et de préciser les éléments de l'exposé tout en mesurant la capacité du candidat à entrer dans un dialogue avec le jury et à poursuivre la réflexion sur le métier et les missions du professeur.

La question et le document de cette deuxième partie portent sur les thématiques regroupées autour des connaissances, des capacités et des attitudes définies, pour la compétence 1 « Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable », dans le point « les compétences professionnelles des maîtres » de l'annexe de l'arrêté du 18 juillet 2010. »

Les sujets

a) Typologie

Le candidat reçoit un sujet comportant un document authentique issu de toute instance officielle, du ministère à l'EPLE, en passant par les différents échelons

administratifs ou pédagogiques, et de toute nature : saisie d'écran, lettre, note, circulaire, rapport, communication, graphique... Il est accompagné d'une question qui renvoie aux compétences professionnelles des enseignants. Ces compétences peuvent être envisagées selon six thématiques ou champs, précisés par le rapport fondateur :

« - la vie pédagogique concernée notamment par les instances qui en déterminent l'élaboration et le pilotage, les différents conseils, les interactions entre l'établissement et la discipline d'enseignement du candidat...

- la vie scolaire avec ses actions éducatives/trices, les règles de fonctionnement de l'établissement, la sécurité des élèves...

- la connaissance de l'institution qui comprend l'histoire du système éducatif et quelques points clés de l'histoire et de ses institutions...

- les institutions et les valeurs de la République avec la connaissance des principales institutions et les valeurs fondatrices...

- les indicateurs de l'École avec quelques chiffres de base, quelques comparaisons internationales...

- les droits et obligations des fonctionnaires qui cadrent les missions et le travail des agents de l'État. »

b) Attentes du jury

Quels que soient la thématique et le support proposés le jury attend une connaissance du fonctionnement du système éducatif (ses valeurs, son organisation et ses finalités) et une posture adaptée au métier qui attend le candidat deux mois plus tard. Il ne s'agit pas de développer un savoir exhaustif, mais de faire montre d'une capacité à se projeter dans de futures missions d'enseignant responsable, s'intéressant à son environnement professionnel et à la part qu'il prend au sein d'un système dans lequel il intervient à son niveau en cohérence avec lui. Souvent, le jury est ainsi amené à soumettre à la sagacité des candidats des situations concrètes pour évaluer leur réactivité et leur bon sens. Il a toujours à l'esprit que le candidat admis et devenu enseignant aura à gérer une classe et à prendre des décisions dans un contexte humain spécifique, que ce soit face à l'élève, à sa famille, mais aussi à ses collègues, à l'équipe de direction de son établissement et aux différents partenaires de l'éducation. Il aura à se situer et à se mouvoir avec aisance dans un système complexe pour interagir le plus efficacement et de la manière la plus pertinente au service des élèves qui lui seront confiés et auxquels le jury pense en permanence. Une telle posture exige en effet de la réactivité et du bon sens évalués par l'épreuve en sus des connaissances.

Les sujets proposés pendant la session témoignent de la diversité des situations professionnelles rencontrées par les enseignants, mais aussi spécifiquement par les professeurs de Lettres. Nous n'établirons pas ici une typologie exhaustive des sujets. Quelques-uns illustreront cette variété :

Exemple 1

Document : « Principe de laïcité », page web publiée sur le site Éduscol

Question : Vous commenterez le document proposé en vous intéressant notamment aux pistes de travail que le professeur de Français-Lettres peut engager dans le cadre de sa mission.

Exemple 2

Document : Bulletin scolaire d'une élève de seconde.

Question : Vous commenterez le document proposé en vous intéressant notamment aux pistes de travail que le professeur peut engager dans le cadre de sa mission.

Exemple 3

Document : Extrait d'une page du site officiel du Ministère de l'Éducation nationale mise à jour en avril 2013, "Les indicateurs de résultats des lycées".

Question : Vous commenterez ce document en vous intéressant notamment aux indicateurs retenus. Qu'impliquent-ils pour l'enseignant de lettres dans le cadre de sa mission ?

Exemple 4

Document : Extrait de la circulaire du 11 juillet 2008 publiée au BO du 17 juillet 2008 sur le parcours de découverte des métiers et des formations.

Question : Vous commenterez le document proposé en réfléchissant aux valeurs qui le sous-tendent, aux enjeux évoqués et au rôle du professeur dans le cadre de sa mission.

Exemple 5

Document : Extrait d'une page Web du site Éduscol consacré à l'accompagnement personnalisé en classe de 6ème.

Question : Vous commenterez le document proposé en vous intéressant aux valeurs et aux enjeux qu'il soulève ainsi qu'aux modalités de mise en œuvre qu'il propose.

Exemple 6

Document : Extrait d'une page Web du site Éduscol (mai 2012) consacré à la personnalisation des parcours dans l'École du Socle.

Question : Vous commenterez le document proposé en réfléchissant aux valeurs qui le sous-tendent, aux enjeux évoqués et au rôle du professeur dans le cadre de sa mission.

Exemple 7

Document : Extrait d'une page Web du site Éduscol (mai 2012) consacré à l'égalité des filles et des garçons.

Question : Vous commenterez le document proposé en réfléchissant aux valeurs qui le sous-tendent, aux enjeux évoqués et au rôle du professeur dans le cadre de sa mission.

Exemple 8

Document : Extrait d'une page Web du site Éduscol consacré à la mise en place des classes sans notes.

Question : Vous commenterez le document proposé en réfléchissant aux valeurs et aux enjeux qu'il soulève ainsi qu'aux modalités de mise en œuvre qu'il propose.

Exemple 9

Document : Extrait d'une page Web du site Éduscol présentant la liste des lectures pour les collégiens.

Question : Vous commenterez le document proposé en réfléchissant aux valeurs et aux enjeux qu'il soulève ainsi qu'aux modalités de mise en œuvre qu'il propose.

c) Analyse

Deux types de documents sont possibles :

- documents en prise avec une situation concrète (bulletin scolaire d'une élève de seconde, le compte rendu d'un conseil de classe réalisé par des parents d'élèves, les indicateurs de réussite des lycées mais aussi par exemple une convention de partenariat "une classe-un chercheur" ou un rapport académique sur l'Épreuve Anticipée de Français...). Le jury constate que les candidats cherchent souvent à tirer des généralités des situations exposées ; leur préparation ne doit pas se limiter à des considérations générales sur le système éducatif, mais laisser place au bon sens et à la lecture factuelle des documents. Pour ce type de documents, les candidats obtiennent souvent une moins bonne note à la partie « Agir » qu'à la première partie de l'épreuve. Cela tient sans doute au fait que, par leur préparation théorique, les candidats cherchent à tirer le document vers le principe général auquel il se rapporte en le traitant davantage comme le déclencheur de leurs savoirs, plutôt que dans la réalité qu'il manifeste.

- documents portant sur les principes généraux, ou les orientations de la politique éducative nationale (« Charte de laïcité », page web publiée sur le site Éduscol mais aussi par exemple "faire évoluer les pratiques d'évaluation" dans la circulaire de rentrée, le socle commun de compétences, de connaissances et de culture, la loi de refondation de l'école, les dispositifs de remédiation, la lutte contre le harcèlement à l'école, l'orientation, une note de cadrage DNB sur la prise en compte du handicap...) : les orientations institutionnelles sont globalement connues des candidats, mais le propos peine parfois à décliner les grands principes dans l'actualité du métier. Il faut donc réfléchir à la nécessaire articulation entre la connaissance précise des orientations du système et leur mise en œuvre par les acteurs de ce système au premier rang desquels se situent les professeurs.

Exemple de sujet brillamment traité par une candidate ayant obtenu 20 à l'épreuve :

Le sujet portait sur un extrait de la « Charte de laïcité ». Voici le plan suivi par la candidate :

1. Historique :

- 1882 : loi Ferry,

- 1905 : loi de séparation des Églises et de l'État

- 1958 : inscription de la laïcité dans la constitution de la Ve République

2. Obligation de neutralité pour tous à l'école, avec une distinction entre élèves et professeurs : pour les élèves, pas de signe « ostentatoire » d'appartenance à une religion, pour les professeurs, interdiction de tout signe religieux (B.O. N° 21 du 27 mai 2004 citant la CIRCULAIRE N°2004-084 Du 18-5-2004 JO du 22-5-2004) : « *Les agents contribuant au service public de l'éducation, quels que soient leur fonction et leur statut, sont soumis à un strict devoir de neutralité qui leur interdit le port de tout signe*

d'appartenance religieuse, même discret. Ils doivent également s'abstenir de toute attitude qui pourrait être interprétée comme une marque d'adhésion ou au contraire comme une critique à l'égard d'une croyance particulière. Ces règles sont connues et doivent être respectées. »

3. En pratique, dans une classe de collège, le professeur étudie les textes fondateurs en classe de 6^e et particulièrement La Bible. Il est ainsi amené à réfléchir avec ses élèves à la place du fait religieux dans la littérature et plus largement dans notre culture. Il est aussi conduit à répondre aux questions légitimes des élèves sur la place et l'exploitation de ces textes à l'école.

III Ouvrir la voie à la nouvelle épreuve : continuité et renouvellement

Actualité du rapport 2011 : une continuité

Rapport 2011 :

« L'épreuve « Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable » permet selon la déontologie de l'agent public, d'envisager des actions cadrées et portées par des valeurs, assumées en toute connaissance de cause par des adultes recrutés comme professeurs.

Il s'agit alors pour nos candidats de montrer la connaissance et la bonne appréhension de leur futur cadre professionnel en interrogeant les documents authentiques qui leur sont proposés, en les mettant en perspective et mesurant toutes leurs implications, témoignant ainsi d'une représentation juste du métier de professeur, d'une prise de conscience réelle de ce qui incombe à l'enseignant, d'une capacité à échanger, dialoguer, construire une réflexion sur la fonction de professeur avec le jury. »

Les missions

Les missions du professeur portent à la fois sur le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. Il est nécessaire que le candidat des sessions futures comme celui des sessions passées saisisse les enjeux essentiels de son futur métier. C'est sa capacité à mener une réflexion authentique fondée sur une connaissance du système éducatif et de sa mise en œuvre quotidienne qui est évaluée par la question relative à la dimension professionnelle de l'exercice du métier, contenue dans l'entretien de l'épreuve d'Analyse d'une Situation Professionnelle (ASP), quelle qu'en soit l'option, comme elle l'était dans l'épreuve « Agir ».

Pour saisir l'esprit commun à l'ancienne et la nouvelle modalité de cette épreuve, nous pouvons avec profit nous reporter au référentiel du BO du 25/7/2013, référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation :

« *Les professeurs et les personnels d'éducation mettent en œuvre les missions que la nation assigne à l'École. En leur qualité de fonctionnaires et d'agents du service public d'éducation, ils concourent à la mission première de l'École qui est d'**instruire et d'éduquer** afin de conduire l'ensemble des élèves à la réussite scolaire et à l'insertion professionnelle et sociale. Ils préparent les élèves à l'exercice d'une **citoyenneté pleine et entière**. Ils transmettent et font partager à ce titre **les valeurs de la République**. Ils promeuvent l'esprit de responsabilité et la recherche du bien commun, en excluant toute discrimination.*»

« En tant qu'agents du service public d'éducation, ils transmettent et font respecter les valeurs de la République. Ils agissent dans un cadre institutionnel et se réfèrent à des principes éthiques et de responsabilité qui fondent leur exemplarité et leur autorité. »

C'est en partant de ces principes que le questionnement des jurys se développe. Les questions qui étaient posées dans l'épreuve « Agir » peuvent tout naturellement se décliner dans la nouvelle épreuve, à la différence près qu'elles ne sont plus assises sur l'étude d'un document, mais plutôt référées, éventuellement, à une situation induite par un aspect du dossier soulevé directement ou indirectement par l'approche qu'en a fait le candidat. Elles ne relèvent plus d'un exercice à part, mais de questions posées au terme de l'entretien.

Reprenons les exemples 7 et 8 précédemment cités (voir supra)

La réflexion sur la place du professeur dans la lutte contre les inégalités au sein de l'école était sollicitée dans l'épreuve « Agir » à partir d'un extrait d'une page Web du site Éduscol de mai 2012 consacré à l'égalité des filles et des garçons. Dans l'épreuve ASP, option Littérature et langue française, la même réflexion trouverait sa place lors de l'entretien portant sur un dossier présentant un ensemble de textes argumentatifs centrés sur l'éducation, à destination d'une classe de seconde.

La mise en place des classes sans notes présentée par le site Éduscol permettait, dans l'épreuve « Agir », de réfléchir aux enjeux qu'elles soulèvent et aux modalités de mise en œuvre qu'elles proposent. Dans l'épreuve ASP cette même expérience pourrait être mise en relation avec un dossier proposant un corpus à destination d'une classe de sixième, pour lequel le candidat présenterait une séance développée d'évaluation.

Les compétences

Le nouveau Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013 publié au Bulletin officiel n° 30 du 25 juillet 2013) et qui revisite l'arrêté du 12 mai 2010 portant définition des compétences à acquérir par les professeurs, détaille ainsi les compétences fondamentales d'un enseignant :

1. Faire partager les valeurs de la République
2. Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école
3. Connaître les élèves et les processus d'apprentissage
4. Prendre en compte la diversité des élèves
5. Accompagner les élèves dans leur parcours de formation
6. Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques
7. Maîtriser la langue française à des fins de communication
8. Utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier
9. Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier
10. Coopérer au sein d'une équipe
11. Contribuer à l'action de la communauté éducative
12. Coopérer avec les parents d'élèves
13. Coopérer avec les partenaires de l'école

14.S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel

La dernière partie de la présentation de l'épreuve ASP comme le faisait l'épreuve « Agir », insiste, toute option confondue, sur les responsabilités du professeur et tout particulièrement — pour ce qui concerne notre CAPES — celles d'un enseignant de lettres. Ce dernier exerce son métier au sein d'un établissement scolaire ; comme tout agent public, il doit rendre compte de son action, être capable de justifier ses choix et ses décisions. Cela est d'autant plus nécessaire que, comme professeur, il est à la fois seul adulte dans sa classe et en lien avec un certain nombre de partenaires dans et hors de l'école : parents, personnel de direction, corps d'inspection, collectivités locales, associations. Son exercice professionnel s'inscrit dans cet environnement aux interactions multiples : la liberté pédagogique ne se confond pas avec un impossible exercice libéral du métier. Le candidat est amené à réfléchir sur cette posture particulière à travers des questions portant sur les droits et obligations des fonctionnaires, les statuts des professeurs et des personnels d'éducation.

Renouvellement :

Les deux épreuves sont pourtant différentes : comme nous l'avons déjà dit, l'épreuve ASP ne propose pas de document sur lequel s'appuyer ; la notation n'est plus séparée (rappel : 6 points sur 20 pour « Agir »). La réflexion du candidat sera donc menée durant le temps de l'entretien, en réponse à des questions du jury (une ou deux questions en fin d'épreuve), le plus souvent en lien avec le dossier présenté. La prestation du candidat est évaluée de façon globale : après la présentation d'une séquence didactique assortie d'une séance de cours, il est amené, par ce questionnement, à prendre du recul et à réfléchir sur l'exercice de son métier.

L'appellation de l'épreuve « Analyse d'une Situation Professionnelle », recouvrant cinq options différentes, met l'accent sur la connaissance et l'exposé de situations concrètes que le futur enseignant rencontrera dans l'exercice de son métier. En fin d'entretien, quelques questions seront posées, relevant de différents cas de figure professionnels. Comment réagir devant un élève soupçonné de consommer des produits stupéfiants ? face à une situation de harcèlement ? en cas de différend avec un élève, une classe ou des parents ? Autant de possibilités qu'il faut savoir envisager en amont afin de les gérer au mieux lorsqu'elles se présenteront. Les questions plus généralistes ne sont pas à exclure, qu'elles portent sur la politique éducative en France, les grands principes législatifs qui régissent le système éducatif ou le cadre réglementaire de l'école, etc.

Les rapports de la session ordinaire de l'épreuve ASP (un rapport par option) ne manqueront pas d'apporter aux futurs candidats tous les éclaircissements nécessaires à une préparation efficace du nouveau CAPES externe de Lettres. Nous en recommandons donc la lecture attentive.