MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Concours : CAPES externe et CAFEP-CAPES externe

Section : LETTRES

Option : LETTRES MODERNES et LETTRES CLASSIQUES

1 ERE PARTIE - ADMISSIBILITE

Session 2016

Rapport de jury présenté par :
Monsieur Patrick LAUDET, IGEN,
Président du jury

© www.devenirenseignant.gouv.fr

SOMMAIRE

— Le mot du Président du Jury, page 3.

— Réglementation, page 6.

— Statistiques générales, page 10.

— Statistiques par épreuve, page 12.

ÉPREUVES ÉCRITES

— Sujets, page 14.

— Rapport de l'épreuve de composition française, page 26.

— Rapport de l'épreuve d'étude grammaticale de textes de langue française, p. 74.

— Rapport de l'épreuve de latin et de grec, page 113.

ÉPREUVES ORALES *- se reporter à la seconde partie du rapport*

— Rapport de l'épreuve de mise en situation professionnelle, page 128.

— Rapport de l'épreuve d'approche d'une situation professionnelle, par option :

- « langue et civilisation de l'antiquité pour lettres classiques (LCL) », p 140.

- « langue et littérature françaises (LLF) », page 165.

- « latin pour lettres modernes (LLM) », page 181.

- « français langue étrangère / langue seconde (FLE) », page 196.

- « théâtre », page 227.

- « cinéma », page 258.

CAPES DE LETTRES, SESSION 2016

LE MOT DU PRÉSIDENT DU JURY,

Patrick Laudet, Inspecteur Général de l'Éducation Nationale.

Dans un monde devenu tragique et complexe, parfois angoissant, comment parler du métier de professeur, sinon avec l'espérance, chevillée au cœur, que, dans ce qu'elle a de plus haut, l'éducation est toujours et plus que jamais possible. Sans la conviction vive que la formation des hommes et des femmes de notre pays, même si c'est vrai de tous les calendriers, joue pourtant aujourd'hui un rôle majeur et prépare l'avenir de façon décisive. L'exercice passionné d'un « devoir d'aînesse », qui lie une génération à la suivante, est d'une brûlante actualité. Oui, plus que jamais, il nous faut des professeurs, de bons professeurs, sûrs de la noblesse et de l'urgence de leur mission, des hommes et des femmes capables, dans l'ordinaire des jours et au fil des semaines et des années, d'engager pour leurs élèves le meilleur d'eux-mêmes, afin de transmettre ce que la République a de plus grand et ce que la culture, au fil des siècles, a élaboré de plus précieux pour faire un homme. Parce qu'ils ont à disposition le double trésor de la langue et de la littérature, les professeurs de Lettres notamment, n'enseignent peut-être plus les « humanités », au sens un peu suranné de l'expression, mais ils enseignent rien moins que « l'humanité », dont on sait mieux depuis quelque temps qu'elle ne va pas de soi. Comme le disait Péguy, l'instituteur ou le professeur n'est pas aux yeux de ses élèves le représentant d'une majorité politique, ni celui d'un monde qui n'a de réalité que son actualité, il est « le représentant-né de personnages moins transitoires, il est le seul et l'inestimable représentant des poètes et des artistes, des philosophes et des savants, des hommes qui ont fait l'humanité ». [1]

Dans un temps où le métier pâtit encore d'une désaffection générale et n'a plus la considération sociale qu'il mérite, il faut véritablement saluer tous les candidats qui se sont présentés à la session 2016 et qui ont envisagé, parfois avec une résolution civique admirable

[1] Charles Péguy, *De Jean Coste,* Babel, 1993, p.94-95

et un sens aigu de l'engagement, de devenir professeurs de lettres. On aimerait qu'ils soient en 2017 plus nombreux encore. On aimerait un vivier de candidats suffisant, et notamment en Lettres classiques bien sûr, qui permette au jury de pourvoir beaucoup des postes prévus, et même tous les postes. Il n'empêche ! Certains signes favorables, durant cette session plus clairement perceptibles, ne trompent cependant pas. Le nombre global de candidats, c'est l'essentiel, même légèrement, continue heureusement d'augmenter. Puisse cette courbe se confirmer et s'amplifier pour la prochaine session ! D'autres frémissements, plus discrets mais révélateurs, sont aussi à enregistrer.

La proportion de candidats, au regard des candidates, au CAPES de lettres, et plus encore celle des reçus, s'améliore significativement et le jury s'en réjouit. En effet, c'est le signe d'un attrait renouvelé, chez les étudiants, pour les études littéraires, délaissées pendant plus d'une décennie au profit d'études voisines celles d'histoire, de journalisme, de bibliothécaire. »

Enfin, et dans une proportion non négligeable parmi les candidats, le jury se réjouit d'accueillir en nombre croissant tel ou tel qui, après quelques années d'expérience dans la banque, l'édition, l'industrie, ou tout autre secteur d'activité professionnelle (et souvent au prix de réels sacrifices financiers !) décide de « revenir à ses amours de jeunesse » et de choisir résolument d'enseigner les Lettres. On gage qu'une telle détermination, souvent couronnée de succès au concours, donnera d'excellents professeurs. Il est vrai que le parcours qui mène aux différentes épreuves du Capes de Lettres s'est beaucoup diversifié ces dernières années et c'est une richesse et un réel atout pour le recrutement de professeur de Lettres de pouvoir désormais certifier des hommes et femmes venus de cursus effectivement très divers. C'était d'ailleurs la raison pour laquelle la nouvelle maquette du concours, inaugurée lors de la session 2014, avait fait le choix de proposer différentes options à l'oral. Il ne s'agit évidemment pas de spécialiser le recrutement, et au terme du concours, ce sont des professeurs de Lettres, généralistes, qui sont bel et bien recrutés. « Théâtre », « Cinéma », « Français langue seconde et étrangère », « Langue et littérature française », « Latin pour lettres modernes », autant de choix d'options possibles, qui ont désormais pour vocation, dès le concours, de permettre aux candidats d'approfondir un domaine de savoirs et de compétences précis propre à leur donner un prisme singulier pour aborder les enjeux majeurs du métier de professeur de Lettres. Ces options, c'est aussi leur raison, offrent par ailleurs une meilleure prise en compte et une valorisation de cursus universitaires plus variés. Les « nouvelles épreuves », ce fut le constat assez largement partagé de la session 2016, sont désormais bien installées dans le paysage du concours, elles ont pris leur régime de croisière et jouent pleinement leur rôle pour des candidats qui, désormais, s'y sont souvent bien préparés.

C'est dire si la session 2016 s'est déroulée dans d'excellentes conditions et le jury n'a pas manqué de saluer la qualité de beaucoup de prestations, qui augurent du recrutement de bons professeurs, engagés dans leur parole et déjà capables de donner vie et sens aux savoirs acquis. Tous les postes n'ont malheureusement pas pu être pourvus, souvent par manque de préparation de certains candidats, lesquels ont sans doute mieux pris conscience des attentes et se représenteront plus armés l'an prochain. Beaucoup des candidats qui connaissent un premier échec, quand ils ont su en tirer les bons enseignements, réussissent aisément la seconde année, et on peut dire, en un sens, qu'ils n'ont pas perdu leur temps s'ils mûrissent les raisons de leur premier échec.

Une réserve cependant, largement partagée par l'ensemble du jury, et qui doit être objet de notre préoccupation et de notre réflexion communes. Beaucoup de candidats, dont certains ont largement montré par ailleurs au jury leur culture, leurs savoirs et leurs compétences, souffrent d'un manque cruel de connaissances de base en grammaire. Il suffit de regarder les écarts de notes, fréquents, parfois importants, entre les évaluations en lettres, en didactique, en cinéma, en théâtre, et de constater que les notes de grammaire sont très basses, parfois de façon inquiétante, s'agissant de professeurs qui auront à enseigner la langue. Toutes les pédagogies les plus innovantes, les gestes professionnels les plus accomplis ne dispenseront jamais de la nécessité, pour un professeur de français, d'identifier sans hésiter un pronom et de ne pas le confondre avec un déterminant. J'encourage donc les centres de préparation, non seulement en vue d'une meilleure réussite des étudiants au concours mais en pensant aussi à la réalité du métier de professeur de Lettres, à procurer aux candidats, dès la préparation, et en y consacrant les moyens suffisants, un solide bagage grammatical de base, sur lequel le concours mais, davantage, leur vie de professeur de français prendra ensuite appui. Compte tenu de la grande diversité des candidats et des cursus qui ont été les leurs, et dont on peut véritablement se réjouir, peut-être faudrait-il en outre offrir aux candidats recrutés, pendant l'année de stage par exemple, des modules de mise à niveau grammatical, souhaités d'ailleurs par les candidats eux-mêmes, souvent conscients de leurs lacunes. Pour beaucoup, ce ne serait pas un luxe mais une aide précieuse et décisive. En terme de recrutement, il serait très dommageable d'écarter de la réussite ces bons candidats, assez nombreux, dont seul le niveau grammatical est véritablement préoccupant, mais il appartient sans doute à l'institution de s'en préoccuper avec sérieux et sollicitude, notamment en les aidant à y remédier au plus vite, profitant notamment du temps laissé à la mise en place du métier pendant l'année de stage.

« Le gain de notre étude, c'est d'en être devenu meilleur et plus sage » disait Montaigne. L'enseignement des Lettres, qui ne se réduit pas à inventorier des figures de style, peut contribuer sensiblement, et plus que jamais, à penser le monde, à l'aimer et à donner sens à ce que l'école veut transmettre. Comme on en aime les paysages ou la gastronomie, il fera connaître et aimer aussi cette belle et singulière langue de France, ainsi que sa littérature, riche et variée, ouverte sur des horizons si larges. Un idéal demeure ! Il s'agit en vérité de réussir cette irremplaçable formation humaine, on voudrait dire l'acquisition de cette *sagesse* pluriséculaire venue des innombrables « histoires » que la Littérature nous raconte depuis des décennies. Les valeurs de la Littérature marchent résolument de pair avec celles de la République. C'est parce qu'il nous faut des professeurs de Lettres engagés dans la transmission de l'aventure humaine que, de pied ferme, nous attendons pour la session 2017 des candidats à la parole vive. Ils ne feront pas défaut.

REGLEMENTATION

Arrêté fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat du second degré

NOR : MENH1310120A
JORF n°0099 du 27 avril 2013

Section lettres

Les candidats ont le choix au moment de l'inscription entre deux options :
Option lettres classiques ;
Option lettres modernes.
Les candidats proposés pour l'admissibilité et pour l'admission par le jury du concours font l'objet de classements distincts selon l'option.

A. – Epreuves écrites d'admissibilité

1° Composition française.

Composition française fondée sur des lectures nombreuses et variées, mobilisant une culture littéraire et artistique, des connaissances liées aux genres, à l'histoire littéraire de l'antiquité à nos jours, à l'histoire des idées et des formes, et s'attachant aussi aux questions d'esthétique et de poétique, de création, de réception et d'interprétation des œuvres. Elle porte sur les objets et domaines d'étude des programmes de lycée. L'épreuve est commune aux deux options.
Durée : six heures ; coefficient 1.

2°Epreuve écrite à partir d'un dossier.

Epreuve de l'option lettres classiques : épreuve de latin et de grec.

L'épreuve permet d'évaluer les compétences en langues et cultures de l'Antiquité des candidats.
Elle prend appui sur un dossier comportant deux textes de langues anciennes (latin et grec) et un ou plusieurs documents caractérisant une situation d'enseignement et destiné(s) à servir d'appui à une mise en situation professionnelle des connaissances.
Elle porte à la fois sur le latin et le grec, et se déroule en deux temps :
a) le premier, noté sur 15 points, consiste en une version dans chacune des langues, latine et grecque (7,5 points par version) ;
b) le second, noté sur 5 points, invite le candidat à mobiliser ses connaissances grammaticales, historiques, littéraires et culturelles dans une perspective d'enseignement, en les inscrivant dans le cadre des programmes de collège et de lycée et en prenant appui sur les documents du dossier. Une question précisant le ou les points à traiter et le niveau d'enseignement oriente la réflexion pédagogique du candidat.
Durée : six heures ; coefficient : 1

Epreuve de l'option lettres modernes : étude grammaticale de textes de langue française.

L'épreuve permet d'évaluer les compétences en grammaire scolaire des candidats.
Elle prend appui sur un dossier comportant au moins deux textes de langue française d'époques différentes (dont un de français médiéval) et un ou plusieurs documents caractérisant une situation d'enseignement et destiné(s) à servir d'appui à une mise en situation professionnelle des connaissances. Elle mobilise des compétences d'histoire de la langue, de français moderne ou contemporain et de stylistique.
L'épreuve se déroule en deux temps :
a) le premier, noté sur 15 points, consiste en une étude grammaticale des textes du dossier, organisée en trois séries de questions : 1. histoire de la langue, 2. étude synchronique du texte de

français moderne ou contemporain, 3. étude stylistique.
b) le second, noté sur 5 points, invite le candidat à mobiliser ses connaissances grammaticales dans une perspective d'enseignement, en les inscrivant dans le cadre des programmes de collège et de lycée et en prenant appui sur les documents du dossier. Une question précisant le point de langue à traiter et le niveau d'enseignement oriente la réflexion pédagogique du candidat. L'épreuve permet au candidat de mettre ses savoirs en perspective et de manifester un recul critique vis-à-vis des ces savoirs.
Durée : six heures ; coefficient : 1

B. – Epreuves d'admission
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.

1° Epreuve de mise en situation professionnelle : explication de texte et question de grammaire.
L'épreuve s'inscrit dans le cadre des programmes des classes de collège et de lycée. Elle porte sur un texte de langue française accompagné d'un ou de plusieurs documents à visée didactique ou pédagogique (notamment extraits de manuels ou travaux d'élèves), le tout constituant le dossier d'une leçon. Elle consiste en une explication de texte assortie d'une question de grammaire scolaire. 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 et s'appuyant sur un ou plusieurs documents liés à la question posée.
L'exposé est suivi d'un entretien avec le jury, au cours duquel le candidat est invité à justifier ses analyses et ses choix didactiques ou pédagogiques, à manifester sa capacité à mobiliser une culture littéraire, artistique et grammaticale pour l'adapter à un public ou à un contexte donné, et à dire comment il aborderait pour un niveau de classe donné le texte et la question de grammaire proposés.
Durée de la préparation : trois heures ; durée de l'épreuve : une heure (exposé : quarante minutes ; entretien : vingt minutes) ; coefficient 2.

2° Analyse d'une situation professionnelle.
Epreuve au choix :

Pour l'option lettres classiques :
1. Langues et cultures de l'Antiquité;

Pour l'option lettres modernes :
2. Latin pour lettres modernes ;
3. Littérature et langue françaises ;
4. Français langue étrangère et français langue seconde ;
5. Théâtre ou cinéma ;

Le candidat détermine son choix au moment de l'inscription. Toutefois, les candidats ayant choisi l'option lettres classiques à l'inscription au concours ne peuvent demander à subir l'épreuve « latin pour lettres modernes ».
L'épreuve consiste à élaborer, pour un niveau donné, un projet de séquence d'enseignement assorti du développement d'une séance de cours, à partir d'un dossier proposé par le jury et composé d'un ou de plusieurs textes littéraires ou de documents divers (reproductions d'œuvres d'art, travaux de mises en scène, extraits de films, documents pour la classe, articles….). Cette

proposition du candidat sert de point de départ à un entretien d'analyse de situation professionnelle.

1. Langues et cultures de l'Antiquité pour lettres classiques :
Le candidat construit une séquence d'enseignement définie pour un niveau donné. L'épreuve prend appui sur un texte long ou un corpus de textes, latins ou grecs, éventuellement accompagnés de documents et présentés autant que de besoin avec sa/leur traduction. Ce texte long ou ce corpus sont choisis en référence aux entrées majeures des programmes de collège et de lycée. Un temps consacré à l'étude de la langue et à la relation entre monde antique et monde moderne est obligatoirement compris dans cette séquence.

2. Latin pour lettres modernes :
L'épreuve prend appui sur un texte latin en lien avec les programmes, présenté avec sa traduction française, à l'exception d'une quinzaine de lignes ou de vers non traduits.
L'épreuve comprend la traduction du passage non traduit ; elle inclut une question de langue et culture latines prenant appui sur un mot ou un segment du texte, privilégiant les entrées majeures des programmes du collège et du lycée et mettant en relation le monde antique et le monde moderne.

3. Littérature et langue françaises :
Le candidat construit une séquence d'enseignement à partir d'un corpus choisi en référence aux entrées des programmes et comportant un texte littéraire long ou plusieurs textes littéraires, éventuellement accompagnés de documents. Un temps consacré à l'étude de la langue est obligatoirement compris dans cette séquence.

4. Français langue étrangère et français langue seconde :
L'épreuve prend appui sur un document ou un corpus de documents (articles, textes, pages de manuels et de méthodes d'enseignement du « français langue étrangère » ou du « français langue seconde »). Le candidat analyse le ou les textes et documents en fonction d'une question indiquée par le sujet de manière à en proposer une exploitation sous la forme d'un projet de séquence pédagogique.

5. Théâtre ou cinéma (au choix du candidat au moment de l'inscription)

a) Cinéma :
L'épreuve prend appui sur une séquence filmique accompagnée d'un dossier constitué de plusieurs documents (photogrammes de film, textes littéraires, articles critiques, extraits de scénario...) Le candidat analyse les documents, l'extrait filmique, les enjeux du dossier en s'appuyant sur sa culture cinématographique et critique, de manière à en proposer une exploitation sous la forme d'un projet de séquence.

b) Théâtre :
L'épreuve prend appui sur un ou plusieurs extraits d'une captation théâtrale accompagné d'un dossier constitué de plusieurs documents (photos de mises en scène, textes, notes d'intention, articles théoriques ou critiques). Le candidat analyse les documents, les enjeux du dossier et les questions dramaturgiques posées par les extraits en s'appuyant sur sa culture théâtrale et critique, de manière à en proposer une exploitation sous la forme d'un projet de séquence.

L'épreuve d'analyse d'une situation professionnelle vérifie la capacité des candidats :
- à analyser ces textes ou ces documents et à faire preuve d'esprit critique ;
- à inscrire l'ensemble des textes et documents dans une démarche d'apprentissage en relation

avec les programmes et à proposer de manière précise et réfléchie la mise en œuvre d'une séance dans une classe ;
- à mobiliser, à un premier niveau de maîtrise, les procédés didactiques courants mis en œuvre dans un contexte professionnel réel, procédés susceptibles notamment de favoriser l'intérêt et l'activité propre des élèves, au service des apprentissages,
- à se projeter dans l'exercice du futur métier ;
- à communiquer à l'oral de manière claire et organisée.
Au cours de l'entretien qui suit l'exposé du candidat, la perspective d'analyse de situation professionnelle définie par l'épreuve est élargie à la capacité du candidat à prendre en compte les acquis et les besoins des élèves, à se représenter la diversité des conditions d'exercice de son métier futur, à en connaître de façon réfléchie le contexte dans ses différentes dimensions (classe, équipe éducative, établissement, institution scolaire, société), et les valeurs qui le portent dont celles de la République.
Durée de la préparation : trois heures ; durée totale de l'épreuve : une heure (exposé : trente minutes ; entretien : trente minutes) ; coefficient 2.

Statistiques du CAPES / CAFEP de Lettres, options Lettres Modernes et Lettres Classiques

CAPES Lettres modernes							
	2011	2012	2013	2014 exc.	2014 ordi.	2015	2016
Postes	800	733	1000	1160	1070	1310	1316
Inscrits	2933	2944	2832	4138	3589	3317	3535
Classés écrit	1491	1676	1460	2334	1991	1784	1922
Admissibles	1011	909	1139	1708	1379	1467	1450
Admis	645	681	1000	921	888	1113	1079
Barre d'admissibilité	6	6	7	7	8	6,5	7
Barre d'admission	7,5	7,25	7,15	7	7	7,5	7,67

CAFEP Lettres Modernes							
	2011	2012	2013	2014 E	2014 O	2015	2016
Postes	125	120	110	155	170	180	191
Inscrits	577	624	627	800	755	729	786
Classés écrit	269	291	335	477	422	357	337
Admissibles	153	165	238	197	278	290	265
Admis	86	106	110	129	170	180	191
Barre d'admissibilité	6	6	6,99	7	8	6,5	7
Barre d'admission	7,5	7,25	10,36	7	7,75	9	8,08

CAPES Lettres classiques				
	XXX	2014 O	2015	2016
Postes	XXX	300	230	230
Inscrits	XXX	360	255	225
Classés écrit	XXX	197	145	122
Admissibles	XXX	125	114	101
Admis	XXX	99	89	68
Barre d'admissibilité	XXX	6,5	6,5	7
Barre d'admission	XXX	7	7,5	8,16

CAFEP Lettres classiques				
	XXX	2014 O	2015	2016
Postes	XXX	17	25	27
Inscrits	XXX	73	64	225
Classés écrit	XXX	45	37	36
Admissibles	XXX	22	28	29
Admis	XXX	16	25	24
Barre d'admissibilité	XXX	6,5	6,5	7
Barre d'admission	XXX	7	7,5	8,83

CAPES troisième voie				
	XXX	2014 O	2015	2016
Postes	XXX	18	35	41
Inscrits	XXX	425	312	430
Classés écrit	XXX	120	89	118
Admissibles	XXX	19	49	78
Admis	XXX	17	30	41
Barre d'admissibilité	XXX	7	7	7
Barre d'admission	XXX	8,5	8,6	8,67

CAPES DE LETTRES 2016 : STATISTIQUES DES DIFFÉRENTES ÉPREUVES

ÉPREUVES ÉCRITES

Moyenne de l'épreuve de composition française : 9,86
Moyenne de l'épreuve de langue, lettres modernes : 9,74
Moyenne de l'épreuve de langue, lettres classiques: 9,89
Barre d'admissibilité : 7

Nombre d'admissibles par option, capes et cafep ensemble

Langue et Littérature Françaises (LLF) : 1082
Cinéma : 154
Théâtre : 192
Français Langue Étrangère / Langue seconde (FLE) : 155

Lettres Classiques (LCL) : 128
Latin pour Lettres Modernes (LLM) : 152

ÉPREUVES ORALES

Épreuve de Mise en Situation Professionnelle (MSP)

116 notes entre 18 et 20 sur 1805 interrogations au total
Moyenne des interrogations toutes commissions : 10, 00
Moyenne des interrogations toutes commissions, grammaire : 9,52
Moyenne des admis au Capes de LM : 11,48 (ASP : 11,73)

Statistiques LLF – Capes

875 candidats présents à l'oral
Moyenne de l'oral de LLF : 10,20
Moyenne en MSP¨des candidats LLF : 9,94
674 candidats admis via l'option LLF (77 %)
Moyenne en ASP des admis : 11,86
Moyenne en MSP des admis : 11,41

Statistiques Théâtre – Capes

153 candidats présents à l'oral
Moyenne de l'oral de Théâtre : 10,76
Moyenne en MSP des candidats Théâtre : 9,73
122 candidats admis via l'option Théâtre (80 %)
Moyenne en ASP des admis : 12,26
Moyenne en MSP des admis : 11,10

Statistiques FLE – Capes

129 candidats présents à l'oral
Moyenne de l'oral de FLE : 8,97

Moyenne en MSP¨des candidats FLE : 8,46
82 candidats admis via l'option FLE (63 %)
Moyenne en ASP des admis : 10,82
Moyenne en MSP des admis : 10,72

Statistiques Cinéma – Capes

126 candidats présents à l'oral
Moyenne de l'oral de Cinéma : 10,09
Moyenne en MSP¨des candidats Cinéma: 9,7
97 candidats admis via l'option Cinéma (77 %)
Moyenne en ASP des admis : 11,56
Moyenne en MSP des admis : 11,24

Statistiques LLM – Capes

122 candidats présents à l'oral
Moyenne de l'oral de LLM : 9,98
Moyenne en MSP des candidats LLM : 12,16
104 candidats admis via l'option LLM (85 %)
Moyenne en ASP des admis : 11,16
Moyenne en MSP des admis : 13,17

Statistiques LCL – Capes

91 candidats présents à l'oral
Moyenne de l'oral de LCL : 10,38
Moyenne en MSP des candidats LCL : 10,34
68 candidats admis via l'option LCL
Moyenne en ASP des admis : 12,04
Moyenne en MSP des admis : 11,86

GENRES

Candidats : 22,7 % de garçons.
Admis : 23,2 % de garçons.
À titre indicatif : 2013 : 17%.

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

EBE LET 1

SESSION 2016

CAPES
CONCOURS EXTERNE
TROISIÈME CONCOURS
ET CAFEP CORRESPONDANTS

SECTION : LETTRES
Options : LETTRES CLASSIQUES
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.

« Suspendre le jugement moral ce n'est pas l'immoralité du roman, c'est sa *morale*. La morale qui s'oppose à l'indéracinable pratique humaine de juger tout de suite, sans cesse, et tout le monde, de juger avant et sans comprendre. Cette fervente disponibilité à juger est, du point de vue de la sagesse du roman, la plus détestable bêtise, le plus pernicieux mal. Non que le romancier conteste, dans l'absolu, la légitimité du jugement moral, mais il le renvoie au-delà du roman. Là, si cela vous chante, accusez Panurge pour sa lâcheté, accusez Emma Bovary, accusez Rastignac, c'est votre affaire ; le romancier n'y peut rien. »

Milan Kundera, *Les Testaments trahis*, Gallimard, 1993.

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

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

EBE LMO 2

SESSION 2016

CAPES
CONCOURS EXTERNE
ET CAFEP

Section : LETTRES

Option : LETTRES MODERNES

ÉPREUVE ÉCRITE À PARTIR D'UN DOSSIER :

ÉTUDE GRAMMATICALE DE TEXTES DE LANGUE 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.

A6

Tournez la page S.V.P.

TEXTE I (Ancien français)

Tristan s'adresse à Yseut avant de mourir:

« Conment porra ce avenir que Yseut vive sans monsigneur Tristran ? Ce sera ausi grant mervelle con del poisson qui vit sans eve et conme del cors qui vit sans ame ! Ma ciere dame, que ferés vous, quant je muir ? Ne morrés vous avoec moi ? Si iront nos ames ensamble. Ha, bele douce amie, que je ai plus amee de moi, faites ce que je vous requier, que nous muirons ensemble ! Bele douce amie, pour Dieu, gardés que chis fais ne soit autrement ! » La roÿne, quant elle oÿ Tristans, cheÿ conme morte toute pasmee. Et au revenir ne scet que respondre. A chief de piece li respont : « Ami, se Diex m'aïst, il n'est ore nule cose en cest monde com je amaisse tant conme morir avoec vous et con faire vous compaingnie a ceste mort, ne je ne sai conment ce puisse estre. Se vous le savés, si le dites, et jel ferai erramment. Se pour dolour et angoisse peüst feme morir, je feüsse morte pluiseurs fois, puis que je ving hersoir chaiens, car je ne quit mie que nule dame fust onques tant dolante que je ne soie encor plus. »

Le Roman de Tristan en prose, t. IX, éd. L. Harf-Lancner, Genève, Droz, 1997, p. 197-198.

Note :
se Diex m'aïst (ligne 8) : traduire par « sur le salut de mon âme ».

Histoire de la langue (5 points)

1. Traduction [2 points]
Traduisez le texte, de « Ma ciere dame » (ligne 3) jusqu'à « puisse estre » (ligne 10). Justifiez la traduction de « gardés » (ligne 6) par une brève étude lexicale.

2. Morphologie [1,5 point]
Expliquez la formation du paradigme auquel appartient *porra* (ligne 1), de *pooir* (<**potere*). Retracez l'évolution de ce paradigme jusqu'au français moderne, d'un point de vue phonique et graphique.

3. Syntaxe [1,5 point]
Relevez et identifiez les subjonctifs, de « Se pour dolour (...) » (ligne 11) jusqu'à la fin du texte, et expliquez leur emploi.

Tournez la page S.V.P.

TEXTE II (Français moderne)

M^me^ de Clèves s'est retirée à la campagne, dans son château de Coulommiers ; M. de Nemours s'y rend secrètement et, à la nuit tombée, pénètre à son insu dans le jardin.

Sitôt qu'il fut dans le jardin, il n'eut pas de peine à démêler où était M^me^ de Clèves. Il vit beaucoup de lumières dans le cabinet ; toutes les fenêtres en étaient ouvertes et, en se glissant le long des palissades, il s'en approcha avec un trouble et une émotion qu'il est aisé de se représenter. Il se rangea derrière une des fenêtres, qui servaient de porte, pour voir ce que faisait M^me^ de Clèves. Il vit qu'elle était seule ; mais il la vit d'une si admirable beauté qu'à peine fut-il maître du transport que lui donna cette vue. Il faisait chaud, et elle n'avait rien, sur sa tête et sur sa gorge, que ses cheveux confusément rattachés. Elle était sur un lit de repos, avec une table devant elle, où il y avait plusieurs corbeilles pleines de rubans ; elle en choisit quelques-uns, et M. de Nemours remarqua que c'étaient des mêmes couleurs qu'il avait portées au tournoi. Il vit qu'elle en faisait des nœuds à une canne des Indes, fort extraordinaire, qu'il avait portée quelque temps et qu'il avait donnée à sa sœur, à qui M^me^ de Clèves l'avait prise sans faire semblant de la reconnaître pour avoir été à M. de Nemours. Après qu'elle eut achevé son ouvrage avec une grâce et une douceur que répandaient sur son visage les sentiments qu'elle avait dans le cœur, elle prit un flambeau et s'en alla, proche d'une grande table, vis-à-vis du tableau du siège de Metz, où était le portrait de M. de Nemours ; elle s'assit et se mit à regarder ce portrait avec une attention et une rêverie que la passion seule peut donner.

On ne peut exprimer ce que sentit M. de Nemours dans ce moment. Voir au milieu de la nuit, dans le plus beau lieu du monde, une personne qu'il adorait, la voir sans qu'elle sût qu'il la voyait, et la voir tout occupée de choses qui avaient du rapport à lui et à la passion qu'elle lui cachait, c'est ce qui n'a jamais été goûté ni imaginé par nul autre amant.

Madame de Lafayette,
La Princesse de Clèves (1678), IV^e^ partie.

Étude synchronique du texte de français moderne ou contemporain (5 points)

1. Orthographe et lexicologie [2 points]
Étudiez d'un point de vue graphique, morphologique et sémantique le mot « rêverie » (ligne 17).

2. Grammaire [3 points]
Vous étudierez, dans un commentaire organisé, les emplois et les valeurs des temps de l'indicatif, de « Après qu'elle eut achevé (…) » (ligne 13) jusqu'à « (…) dans ce moment. » (ligne 18).

Étude stylistique du texte de français moderne ou contemporain (5 points)

Vous ferez une étude stylistique de ce texte en insistant sur la représentation de la passion amoureuse dans le récit.

MISE EN PERSPECTIVE DES SAVOIRS GRAMMATICAUX

Question (5 points)

Dans la perspective de l'enseignement de la grammaire au collège, vous présenterez une réflexion pédagogique sur le mode subjonctif.
Vous vous appuierez pour cela sur la question 3 du Texte I d'ancien français et sur le document ci-joint.

Références du document (voir page suivante) :

- **Exercices A et B :** extraits de *Français 4e*, F. Lagache et É. Pellet (dir.), coll. « L'Œil et la plume », Paris, Belin, 2011, « Étude de la langue », page 321, exercices 4 et 5.
- **Exercices C, D, E et F** : extraits de *Français 3e*, F. Lagache et É. Pellet (dir.), coll. « L'Œil et la plume », Paris, Belin, 2012, « Étude de la langue », page 293, exercices 1, 2, 4 et 10.

Document de mise en situation professionnelle
Exercices issus de manuels de 4ème et de 3ème

A. Transformez les phrases suivantes en phrases exclamatives introduites par « que » et exprimant un souhait ou une prière. Ex. *Les courants vous sont favorables.* → *Que les courants vous soient favorables !*

1. Chacun obtiendra ce qu'il désire.
2. Les meilleurs gagnent.
3. La chance est avec vous.
4. Chacun d'entre vous sait se faire entendre.
5. Son père va mieux.

B. Dans les phrases suivantes, remplacez l'impératif par un subjonctif à la 3e personne (avec un sujet de votre choix) de manière à exprimer un ordre indirect. Ex. *Ne bougez pas.* → *Que personne ne bouge.*

1. Entrez.
2. Viens m'expliquer tout cela.
3. Faites attention.
4. Dites ce que vous pensez.
5. Prends un siège.

C. Mettez les verbes entre parenthèses au subjonctif ou à l'indicatif, selon le contexte.

1. Je vois qu'il y (avoir) du givre sur les toits.
2. Il est possible qu'il y (avoir) du givre sur les toits.
3. Elle sait que quelqu'un l' (attendre).
4. Elle n'est pas sûre que quelqu'un l'(attendre).
5. Pourvu que Léo (être) disponible.
6. Heureusement, Léo (être) disponible.

D. Relevez les verbes au subjonctif et dites s'ils sont employés dans une indépendante ou une subordonnée. Expliquez les emplois du subjonctif.

1. Pourvu que nous nous retrouvions.
2. La fête a duré jusqu'à ce que le jour se lève.
3. Que chacun fasse ce qu'il a à faire.
4. Que la force soit avec toi.
5. Son père demande que vous veniez le voir.

E. Relevez les mots ou les éléments qui imposent le subjonctif aux verbes en gras.

1. Où que j'**aille**, quoi que je **fasse**, il ne me lâche pas d'une semelle.
2. Il faut que vous **montiez** cette pièce.
3. Il est possible que Gérard Depardieu **soit** disponible pour ce rôle.
4. J'ai tout fait pour que ce spectacle **soit réussi**.
5. Bien que nous **ayons placardé** des affiches dans toute la ville, seuls quelques amis sont venus.

F. Mettez le verbe de la subordonnée relative au mode qui convient selon le contexte.

1. Je n'ai rien dit qui (pouvoir) l'inquiéter.
2. Connaissez-vous un charpentier qui (être) capable de réaliser ce travail ?
3. Je connais le maçon qui (avoir) construit ce bâtiment.
4. Il faudrait une actrice qui (savoir) parler hongrois.
5. Je connais une actrice qui (savoir) parler hongrois.

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

EBE LCL 2

SESSION 2016

CAPES
CONCOURS EXTERNE
ET CAFEP

Section : LETTRES

Option : LETTRES CLASSIQUES

ÉPREUVE ÉCRITE À PARTIR D'UN DOSSIER :

ÉPREUVE DE LATIN ET DE GREC

Durée : 6 heures

Les dictionnaires bilingues :

- latin-français Bornecque, Gaffiot (y compris la nouvelle édition 2000), Goelzer et Quicherat sont autorisés pour la version latine.

- grec-français Bailly, Georgin et Magnien-Lacroix sont autorisés pour la version grecque.

L'usage de tout ouvrage de référence, de tout autre 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.

I. TRADUCTION (/15 points)

I. A. Grec

Durant la seconde moitié du IV^e siècle, dans son Discours aux jeunes gens : comment tirer profit de la littérature grecque, *Basile de Césarée recommande la lecture des conduites vertueuses des anciens.*

Ἐπειδὴ δὲ καὶ πράξεις σπουδαῖαι τῶν παλαιῶν ἀνδρῶν ἢ μνήμης ἀκολουθίᾳ πρὸς ἡμᾶς διασώζονται, ἢ ποιητῶν ἢ συγγραφέων φυλαττόμεναι λόγοις, μηδὲ τῆς ἐντεῦθεν ὠφελείας ἀπολειπώμεθα. Οἷον, ἐλοιδόρει τὸν Περικλέα τῶν ἐξ ἀγορᾶς τις ἀνθρώπων· ὁ δὲ οὐ προσεῖχε· καὶ εἰς πᾶσαν διήρκεσαν τὴν ἡμέραν, ὁ μὲν ἀφειδῶς πλύνων αὐτὸν τοῖς ὀνείδεσιν, ὁ δὲ οὐ μέλον αὐτῷ. Εἶτα, ἑσπέρας ἤδη καὶ σκότους, ἀπαλλαττόμενον μόλις ὑπὸ φωτὶ παρέπεμψε Περικλῆς, ὅπως αὐτῷ μὴ διαφθαρείη τὸ πρὸς φιλοσοφίαν γυμνάσιον[1]. Πάλιν τις Εὐκλείδῃ τῷ Μεγαρόθεν παροξυνθεὶς θάνατον ἠπείλησε καὶ ἐπώμοσεν· ὁ δὲ ἀντώμοσεν ἢ μὴν ἱλεώσασθαι αὐτὸν καὶ παύσειν χαλεπῶς πρὸς αὐτὸν ἔχοντα. Πόσου ἄξιον τῶν τοιούτων τι παραδειγμάτων εἰσελθεῖν τὴν μνήμην, ἀνδρὸς ὑπὸ ὀργῆς ἤδη κατεχομένου; Τῇ τραγῳδίᾳ γὰρ οὐ πιστευτέον «ἁπλῶς» λεγούσῃ «ἐπ᾽ ἐχθροὺς θυμὸς ὁπλίζει χέρα»[2], ἀλλὰ μάλιστα μὲν μηδὲ διανίστασθαι πρὸς θυμὸν τὸ παράπαν, εἰ δὲ μὴ ῥᾴδιον τοῦτο, ἀλλ᾽ ὥσπερ χαλινὸν αὐτῷ τὸν λογισμὸν ἐμβάλλοντας, μὴ ἐᾶν ἐκφέρεσθαι περαιτέρω.

Basile de Césarée, *Discours aux jeunes gens : comment tirer profit de la littérature grecque*, 7
Texte établi par Fernand Boulenger,
Paris, Les Belles Lettres, Collection des universités de France, 1935.

[1] Sans ce dernier geste d'amabilité, la conduite de Périclès tout au long de la journée n'aurait pas paru parfaitement exemplaire.
[2] Euripide, *Rhésos*, 84.

I. B. Latin

À la fin du IV^e siècle, dans ses Confessions, *Augustin raconte comment, au cours de ses études, il a découvert l'*Hortensius *de Cicéron, exhortation à la philosophie aujourd'hui perdue.*

Inter hos[3] ego imbecilla tunc aetate discebam libros eloquentiae, in qua eminere cupiebam fine damnabili et uentoso per gaudia uanitatis humanae, et usitato iam discendi ordine perueneram in librum cuiusdam Ciceronis, cuius linguam fere omnes mirantur, pectus non ita. Sed liber ille ipsius exhortationem continet ad philosophiam et uocatur *Hortensius*. Ille uero liber mutauit affectum meum et ad te ipsum, Domine[4], mutauit preces meas et uota ac desideria mea fecit alia. Viluit mihi repente omnis uana spes et immortalitatem sapientiae concupiscebam aestu cordis incredibili et surgere coeperam, ut ad te redirem. Non enim ad acuendam linguam, quod uidebar emere maternis mercedibus, cum agerem annum aetatis undeuicesimum iam defuncto patre ante biennium, non ergo ad acuendam linguam referebam illum librum neque mihi locutionem, sed quod loquebatur persuaserat. Quomodo ardebam, Deus meus, quomodo ardebam reuolare a terrenis ad te, et nesciebam quid ageres mecum !

AUGUSTIN, *Confessions*, III, 4, 7-8.
Texte établi par Pierre de LABRIOLLE,
Paris, Les Belles Lettres, Collection des universités de France, 1925.

II. QUESTION (/5 points)

En prenant appui sur le texte de la version latine, vous mobiliserez, dans une perspective d'enseignement, vos connaissances grammaticales, littéraires et historiques pour construire, à l'intention d'une classe de troisième, une étude des temps de l'indicatif. Vous vous interrogerez sur leur rôle dans ce témoignage d'Augustin sur l'influence fondatrice de la lecture des auteurs de l'antiquité classique.

Vous prendrez appui sur la version grecque et les documents complémentaires pour approfondir et élargir votre démarche pédagogique d'interprétation.

Documents complémentaires

• *Latin 3è. Langue et culture*, Paris, Magnard, 2012, p. 200.
• Sandro Botticelli, *Saint Augustin dans son cabinet de travail*, fresque, Église Ognissanti, Florence, vers 1480, 152 x 112 cm (source : https://fr.wikipedia.org/...)

[3] Il s'agit des mauvaises fréquentations d'Augustin : traduire *hos* par « ceux-ci ».
[4] Dans les *Confessions*, Augustin s'adresse à Dieu qu'il nomme notamment *domine*, c'est-à-dire « Seigneur ».

Histoire des arts

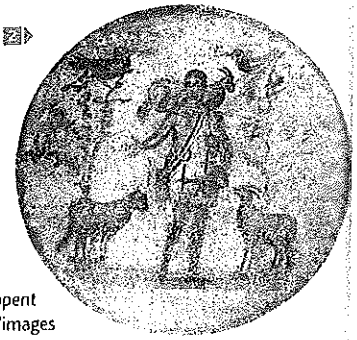
Dans les catacombes

Les premiers chrétiens qui se réunissent dans les catacombes (p. 198) développent une forme d'art appelé « paléochrétien » (du grec *palaios*, ancien), située entre le IIIe et le Ve siècle après J.-C.

Vue intérieure des catacombes de saint Sébastien, au sud de celles de Saint Calixte (p. 198), IIIe siècle après J.-C.

Les tombes

La sépulture des premiers chrétiens est très simple et pauvre : à l'exemple du Christ, les cadavres sont enveloppés d'un linceul (ou suaire), sans cercueil. Les fidèles les plus aisés sont inhumés avec leur famille dans des sortes de petites chapelles surmontées d'une arche (arcosolium) et dans des sarcophages. Par la suite, tout un culte se développe autour des martyrs et les catacombes deviennent vite des lieux de pèlerinage.



Le Bon Pasteur, IIIe siècle après J.-C., médaillon central d'une fresque ornant un plafond dans les catacombes de sainte Priscille, à Rome.

Images et symboles

Les chrétiens développent leur propre répertoire d'images symboliques, comme celle du poisson (p. 194), mais ils reprennent aussi très souvent des motifs iconographiques traditionnels de l'art gréco-romain (oiseaux, vigne et raisins, par exemple) pour leur donner une signification religieuse nouvelle. Ainsi la figure du berger (pastor, *oris*, m.), répandue par la légende d'Orphée, se retrouve dans la parabole très célèbre du Bon Pasteur : Jésus est « celui qui fait paître le troupeau » et ramène les brebis égarées dans le sein de Dieu.

Orphée charmant les animaux, IIIe siècle après J.-C., mosaïque trouvée à Palerme dans les vestiges d'un édifice où se tenait un culte dionysiaque. Musée archéologique de Sicile, Palerme.

OBSERVER, COMPARER, COMPRENDRE

1. Document 1 : comment est décorée cette partie des Catacombes de saint Sébastien ? Comparez avec la galerie de celles de saint Calixte (p. 198).

2. Documents 2 et 3 : identifiez et décrivez les personnages. Où se trouvent-ils ? Que font-ils ? Comment sont-ils vêtus ? Expliquez le sens du nom « parabole ».

3. Document 4 : décrivez ce type de dispositif architectural dans les catacombes. Comment est-il décoré ?

4. Documents 5, 6 et 7 : traduisez les inscriptions et nommez les trois personnages. Comparez leur taille : qu'indique-t-elle ?

5. Comment ces personnages sont-ils vêtus ? Dans quelle attitude sont-ils représentés ?

6. Quels symboles reconnaissez-vous autour de la tête du personnage 6 ? Que signifient-ils ?

Latin 3è. Langue et culture, Paris, Magnard, 2012, p. 200.

Tournez la page S.V.P.

Sandro Botticelli, *Saint Augustin dans son cabinet de travail*, fresque, Église Ognissanti, Florence, vers 1480, 152 x 112 cm (source : https://fr.wikipedia.org/...).

ÉPREUVE DE COMPOSITION FRANÇAISE

Rapport présenté par Anne Griffet.

« Suspendre le jugement moral ce n'est pas l'immoralité du roman, c'est sa *morale*. La morale qui s'oppose à l'indéracinable pratique humaine de juger tout de suite, sans cesse, et tout le monde, de juger avant et sans comprendre. Cette fervente disponibilité à juger est, du point de vue de la sagesse du roman, la plus détestable bêtise, le plus pernicieux mal. Non que le romancier conteste, dans l'absolu, la légitimité du jugement moral, mais il le renvoie au-delà du roman. Là, si cela vous chante, accusez Panurge pour sa lâcheté, accusez Emma Bovary, accusez Rastignac, c'est votre affaire ; le romancier n'y peut rien. »

Milan Kundera, « Le jour où Panurge ne fera plus rire » dans *Les Testaments trahis*, p. 14, Gallimard, 1993.

Le sujet choisi pour la session 2016 du CAPES de lettres modernes nécessitait d'associer une problématique sur l'éthique et la morale à la réflexion littéraire traditionnelle. Les candidats n'ont pas paru particulièrement surpris de ce double questionnement, et ont abordé assez sereinement cette citation qui se situait à la frontière entre un genre qu'ils connaissent généralement bien, le roman, et des concepts philosophiques comme la morale ou le jugement. Il s'agissait en effet, entre autres réflexions, d'envisager le lien entre lecteur et

personnage de roman en termes de procès potentiel (comme l'indiquait le lexique : « jugement », « juger », « accusez ») et de s'interroger sur la légitimité d'une telle démarche.

Ce sujet, à la croisée entre la littérature, l'histoire littéraire, la morale, la philosophie et le droit, interdisait plus que jamais la récitation de cours généraux sur le roman, sans mise en lien avec le questionnement axiologique exigé par la citation. Sans revenir davantage sur la méthode de la dissertation déjà revue dans certains rapports qui ont précédé celui-ci[1], on rappellera d'ailleurs que les plans chronologiques sont généralement - et cette remarque ne vaut pas seulement pour ce sujet - inaptes à rendre compte d'un raisonnement progressif adapté aux questionnements qui sont les nôtres, même s'il est indispensable que ceux qui se préparent à enseigner les lettres aient conscience d'une évolution du genre romanesque au fil du temps : traiter successivement le roman et la morale au Moyen-Âge, puis le roman et la morale aux dix-septième, dix-huitième, dix-neuvième siècles ne prouve aucune capacité à mener une réflexion organisée. En revanche, les candidats ayant su associer une réflexion sur la spécificité du roman (en le comparant à des genres comme l'apologue, la fable, ou l'essai) aux notions éthico-juridiques présentes dans la citation, ont pu percevoir efficacement tout ce que le propos de Milan Kundera avait de polémique alors même que, et certaines copies ont parfaitement exploité à cet égard leurs connaissances, le roman, considéré comme peu noble, a fait l'objet de stigmatisations parfois brutales à travers les âges. Nombreuses ont été dans les copies les allusions heureuses et assez précises aux accusations dont Flaubert fut victime à la parution de *Madame Bovary* : à travers lui, c'étaient tous les écrivains réalistes et naturalistes, et leurs personnages, qui se trouvaient taxés d'immoralité, et les candidats qui sont parvenus à contextualiser ainsi le propos de Milan Kundera ont rapidement trouvé une problématique satisfaisante. On pouvait même (le superlatif « la plus détestable bêtise » ainsi que l'allusion à Emma Bovary nous engageaient du moins à le penser) rapprocher la suspension du jugement moral présente ici du refus flaubertien de clore le discours romanesque[2], de le fermer, d'en

[1] Le rapport proposé par Sophie Labatut pour la session exceptionnelle du CAPES de lettres modernes de 2014 nous semble à cet égard très complet.

[2] Flaubert dénonçait l'ineptie de conclure : « Oui, la bêtise consiste à vouloir conclure. […] Quel est l'esprit un peu fort qui ait conclu, à commencer par Homère ? Contentons-nous du tableau, c'est ainsi, bon » (Lettre du 4 septembre 1850 à Louis Bouilhet). « La rage de vouloir conclure est une des manies les plus funestes et les plus stériles qui appartiennent à l'humanité. Chaque religion et chaque philosophie a prétendu avoir Dieu à elle, toiser l'infini et connaître la recette du bonheur. Quel orgueil et quel néant ! Je vois, au contraire, que les plus grands génies et les plus grandes œuvres n'ont jamais conclu » (Lettre du 23 octobre 1865 à Mademoiselle Leroyer de Chantepie, dans *Correspondance*, éd. Gallimard, coll. Bibliothèque de la Pléiade, 1980, t. I, p. 679-680).

faire une démonstration qui aboutisse logiquement, systématiquement, à une résolution ou à une décision définitive.

Il s'agissait par conséquent, en s'appuyant sur une analyse détaillée d'une citation assez longue, comme de coutume à notre concours, et qui ne saurait se limiter à l'une ou l'autre expression sélectionnée arbitrairement par le candidat (c'est l'ensemble de la citation qui est en effet matière à dissertation), de dégager ce qui faisait débat ici. Nous insistons donc particulièrement sur la nécessité de disséquer avec précision les propos tenus par l'auteur afin d'en percevoir la subtilité et les enjeux, conseil valable pour tous les sujets à venir. Certaines parties importantes de l'analyse qui suit doivent d'ailleurs être réutilisées, après l'indispensable opération de synthèse, dès l'introduction. Notre sujet jouait sur deux définitions possibles du mot « morale » : la morale du roman, ensemble de règles ou de normes que le roman doit se fixer, demanderait de remettre à plus tard toute morale au sens cette fois de jugement d'ordre éthique. Le roman doit donc éviter selon notre auteur de se prononcer sur la valeur des actes de ses personnages : il s'agit bien ici de résister à la tentation de mettre ceux-ci en accusation, comme le suggère la structure ternaire finale. Partant, le roman n'indique pas ce qui est bien ou mal, ne transmet ni valeurs ni principes permettant de distinguer le juste de l'injuste, l'acceptable et l'inacceptable, et auxquels il faudrait se conformer. Il ne devrait pas se permettre de condamner les comportements présentés au fil de l'intrigue, ni d'imposer quelque règle de conduite que ce soit. Quelques pages avant notre extrait, l'auteur précise que le roman doit être l'endroit où les personnages peuvent s'épanouir. Ils sont des « individus conçus non pas en fonction d'une vérité préexistante, en tant qu'exemples du bien ou du mal ou en tant que représentants de lois objectives qui s'affrontent, mais en tant qu'êtres autonomes fondés sur leurs propres morales, sur leurs propres lois ». Faute de laisser cette indépendance à ses personnages, le romancier « est voué à un naufrage esthétique total et assuré ». Celui qui veut produire un grand roman, et Rabelais, Flaubert et Balzac sont évidemment des modèles en la matière, est donc tenu par cet impératif. Mais cette règle entre en contradiction avec un défaut humain considéré ici comme très néfaste : une terrible tendance naturelle à juger, en permanence et surtout **trop vite**, ce qui contredit la « sagesse » du roman, lequel doit différer ce jugement (c'est-à-dire le renvoyer à un temps qui n'est ni celui de l'écriture ni celui de la première lecture) comme l'indique l'expression « juger avant et sans comprendre ». Autrement dit, il faut suspendre le jugement moral pendant le temps nécessaire à la compréhension. Il s'agira de savoir comment le roman nous invite à comprendre, à connaître les détours de l'âme humaine, à se faire une idée claire

des motifs d'une attitude et de l'enchaînement logique des actions (ce qui ne veut pas dire à les excuser), avant de juger : c'est l'attitude qui doit être celle du lecteur au moment où il lit un roman, et qui présuppose que le romancier a fait en sorte que cela soit possible. La précipitation dont font preuve les mauvais romanciers et les mauvais lecteurs est donc le signe de leur « bêtise » : ils anticipent sur une posture devant *a minima* être reléguée à la réception. C'est en effet le lecteur qui dans le futur pourra **éventuellement** (et cela serait légitime, c'est-à-dire compréhensible) porter un jugement moral. Si le roman n'est pas un procès des personnages, l'acte d'analyse qui suit (« au-delà du roman ») pourrait approcher ce jugement. Milan Kundera semble cependant l'autoriser sans le souhaiter, comme l'indique la formulation presque accusatrice face à un lecteur pris à parti par l'emploi de la deuxième personne du pluriel : « si cela vous chante », « accusez » (employé à trois reprises), « c'est votre affaire ». La dernière phrase, très sèche, semble regretter cette liberté (malheureusement ?) accordée au lecteur, de juger si bon lui semble. Ainsi, l'éthique du romancier est l'amoralité (à ne pas confondre avec l'immoralité) dans la construction de ses personnages, ce qui lui demande d'aller à l'encontre d'une tendance générale et de ne pas anticiper sur le jugement probable d'un lecteur qu'on engage à une attitude d'abord neutre, sceptique. Il lui faut susciter des interrogations sans y répondre d'aucune manière, ne jamais apprécier ce qui relève du bien ou du mal dans le comportement de ses personnages qu'il rendra volontairement ambigus (tour à tour condamnables et excusables) par diverses techniques, qu'on attendait de voir identifiées et exploitées par le candidat (focalisations, paroles rapportées, narration, dialogisme…). Par conséquent, le roman doit pratiquer l'incertitude et sa leçon sera celle de l'indécidabilité. À la différence de certains genres qui obéissent à une modélisation axiologique, où les personnages occupent des rôles positifs ou négatifs, exemplaires ou dissuasifs, dans la promotion d'un ordre de valeurs commun ou individuel que le lecteur est supposé partager, le roman doit avoir à cœur de susciter l'ambiguïté et le lecteur de roman, invité à retarder son jugement sur la valeur morale du personnage romanesque, est renvoyé à sa propre responsabilité de lecteur-sujet, à sa propre exigence de vertu et de vérité, dans un monde où les valeurs ne sont plus fondées par la métaphysique ou par une transcendance.

Comme on peut aisément le constater, il n'était pas nécessaire d'avoir lu *Les Testaments trahis* pour comprendre et traiter le sujet, mais certaines bonnes copies ont adroitement exploité leur lecture de *L'Art du roman*, plus connu sans doute, et qui abordait des questions similaires. Si la plupart de nos candidats savent qui est Milan Kundera, on a

regretté que peu d'entre eux aient été capables d'illustrer ses propos par l'étude d'un de ses nombreux romans, ou encore de les mettre en perspective en tenant compte de son parcours individuel d'auteur qu'on a pu considérer (à tort selon ses propres dires) comme engagé : écrivain tchèque exclu du parti communiste en 1950 pour un acte jugé délictueux, réintégré puis à nouveau exclu en 1970, il a perdu son poste d'enseignant, vu ses œuvres retirées des librairies et des bibliothèques et nombre de ses romans ont pour arrière-plan historique la société tchèque soviétisée et marquée par le stalinisme. Comment ne pas voir alors en lui le chantre de l'anti-totalitarisme, un auteur de romans politiques identifiant clairement persécutés et persécuteurs dans une vision manichéenne dictée par son expérience, et partant, en quoi notre citation nous amenait-elle à nuancer cette idée reçue ? Dans un entretien paru en 1979 dans la revue *Liberté*, notre auteur soutenait notamment que l'écriture d'un roman « nous apprend à comprendre les vérités des autres, et le caractère limité de notre propre vérité ». « [Le roman] nous apprend à comprendre le monde comme une interrogation à multiples visages. C'est pourquoi le roman est un art profondément anti-idéologique, car l'idéologie nous présente toujours le monde du point de vue d'une seule vérité, elle nous le présente comme une illustration de cette vérité »[3]. On pouvait donc espérer des candidats qu'ils exploitent leurs connaissances du vécu et des thèses de notre auteur, et ceux qui en ont été capables en ont été justement récompensés.

Enfin, remarque qui revêt un caractère plus alarmant, les correcteurs ont parfois été déçus de la méconnaissance des personnages que Milan Kundera place en position potentielle d'accusés dans la dernière phrase de l'extrait choisi. Panurge, Emma Bovary et Rastignac sont en effet des héros « classiques » qu'un futur professeur de lettres doit être capable d'identifier assez précisément, et on attendait que tous les trois fassent l'objet d'un traitement particulier, notamment que soient précisés les œuvres et les auteurs concernés, et que le candidat soit capable d'amorcer une étude des caractères de ces personnages, en analysant ce qui dans leur « histoire » et dans la manière de les appréhender pouvait corroborer les dires de Milan Kundera. D'ailleurs, l'article duquel nous avons tiré la citation fourmille de références à l'œuvre de Rabelais (particulièrement mal traitée dans les copies, voire inconnue), et notamment à l'épisode célèbre des « moutons de Panurge », dont notre auteur produit une analyse très éclairante, tendant à prouver qu'il est absurde de vouloir trouver « le sens », « la morale » de la scène décrite, posture qui traduit selon lui notre incompréhension absolue de l'art du roman.

[3] Revue *Liberté*, volume 21, janvier-février 1979, entretien avec Normand Biron.

Ces considérations préliminaires nous mènent à proposer le corrigé suivant, qui ne saurait bien entendu, au vu de sa longueur, correspondre à ce que le jury attend d'un candidat disposant d'un temps très limité, mais qui pourra sans doute ouvrir quelques pistes de réflexion à ceux qui ont composé comme à tous ceux qui prépareront bientôt ce concours[4].

Introduction : Dans *Le Roman expérimental*, Émile Zola « soulève la question de la moralité dans le roman » et s'insurge : « On nous reproche violemment d'être immoraux, parce que nous mettons en scène des coquins et des gens honnêtes sans les juger, pas plus les uns que les autres. Toute la querelle est là. Les coquins sont permis mais il faudrait les punir au dénouement, ou du moins les écraser sous notre colère et notre dégoût. Quant aux gens honnêtes, ils mériteraient çà et là quelques lignes d'éloges et d'encouragement. Notre impassibilité, notre tranquillité d'analystes, devant le mal et devant le bien, sont tout à fait coupables ». Un siècle plus tard, Milan Kundera semble encore lui donner raison lorsqu'il définit un art du roman qui consisterait à différer tout positionnement moral lors de la lecture. Dans *Les Testaments trahis*, il écrit ainsi : « Suspendre le jugement moral ce n'est pas l'immoralité du roman, c'est sa *morale*. La morale qui s'oppose à l'indéracinable pratique humaine de juger tout de suite, sans cesse, et tout le monde, de juger avant et sans comprendre. Cette fervente disponibilité à juger est, du point de vue de la sagesse du roman, la plus détestable bêtise, le plus pernicieux mal. Non que le romancier conteste, dans l'absolu, la légitimité du jugement moral, mais il le renvoie au-delà du roman. Là, si cela vous chante, accusez Panurge pour sa lâcheté, accusez Emma Bovary, accusez Rastignac, c'est votre affaire ; le romancier n'y peut rien »[5]. Notre sujet repose sur une définition paradoxale de la « morale » du roman, mot sur lequel il joue : au sens de principe fondateur, ensemble de règles ou de normes que le roman doit se fixer, elle consisterait justement à remettre à plus tard tout jugement « moral ». Le roman n'aurait pas à prendre position quant aux agissements de ses personnages, selon un idéal de conduite supposé respectable dans une société donnée. Il ne saurait être appréciation directe, relative à des valeurs ou des principes qui permettraient de différencier le juste et l'injuste, de ce qui doit être considéré comme bien ou mal. Il ne serait pas le lieu d'une condamnation ni d'un acquittement de ses acteurs. Cependant, cette directive va à l'encontre d'une habitude bien ancrée en l'homme, présentée comme très

[4] Les mentions « introduction » et « conclusion », ainsi que les chiffres présents avant l'exposé des thèses (I, II, III) et des arguments (1,2,3) ont été placés pour un meilleur repérage et ne sauraient figurer dans la dissertation rendue par le candidat au concours.

[5] Milan Kundera, « Le jour où Panurge ne fera plus rire » dans *Les Testaments trahis*, Gallimard, 1993, p. 14.

néfaste : une fâcheuse propension naturelle à juger, juger tout, continuellement et surtout trop rapidement, ce qui s'oppose selon notre auteur à la « sagesse » du roman, lequel doit différer un jugement qui ne peut être concomitant ni à l'écriture ni à la première lecture. Anticiper sur un jugement moral qui ne relève pas de leurs prérogatives est donc une erreur réservée aux mauvais romanciers et aux mauvais lecteurs qui dans leur précipitation, ne font que préjuger. Dans la lignée de Gustave Flaubert qui dénonçait l'ineptie de conclure, Milan Kundera indique ici son refus d'un discours romanesque fermé, devenant démonstration qui aboutirait logiquement à une résolution ou à une décision définitive, à un verdict. Il accorde cependant au lecteur la possibilité de porter un jugement moral (lequel est même toléré ici comme « légitime » de sa part), mais après lecture et après réflexion, dans un « au-delà du roman ». Le roman est donc indépendant de toute démarche moralisatrice, et n'a pas à désigner ceux qui agissent bien ou ceux qui agissent mal. Il n'est pas un procès des personnages (ni par leur créateur, ni par le lecteur). En revanche, l'acte d'analyse qui suit peut aboutir à ce jugement moral, une fois toutes les pièces rassemblées, tous les éléments pris en compte. Mais ce n'est pas une obligation, comme en témoigne la formulation désabusée de la fin de notre citation : la dernière phrase assez expéditive semble en effet presque déplorer cette liberté laissée au lecteur d'exercer son jugement. Le romancier paraît ne pouvoir que constater son impuissance : si lui a la « sagesse » de ne pas « juger », de ne pas « accuser », il ne peut en empêcher le lecteur qui le fera (malheureusement ?) si bon lui semble : « c'est [son] affaire ». On doit donc retenir que le romancier qui organise ou oriente trop clairement le jugement moral sur ses personnages n'est pas dans son rôle. Éventuellement, le lecteur pourra se charger de cette tâche, il en a en tout cas la liberté, puisqu'il a toute liberté sur l'œuvre qui lui est confiée, y compris la possibilité de plaquer sur elle des concepts inadaptés. L'éthique du romancier répond à une forme d'amoralité, ce qui lui demande de lutter contre une tendance générale, de ne pas anticiper sur le jugement probable d'un lecteur qu'on engage à une certaine neutralité, de ne pas soumettre celui-ci à la tentation de juger. Mais le roman peut-il aller à l'encontre de la propension humaine à porter des jugements, et éviter toute promotion d'un ordre de valeur pour déployer une morale de l'incertitude ? Dans quelle mesure et par quels moyens en vient-il à suspendre le jugement moral chez le lecteur et à le renvoyer à sa responsabilité au-delà de la lecture, après l'avoir invité à une attitude sceptique ? Notre réflexion portera dans un premier temps sur les moyens mis en œuvre par le roman pour correspondre à l'injonction formulée par Milan Kundera qui définit ici surtout ce que n'est pas le roman, ce à quoi le romancier qui a une éthique et le lecteur ne doivent pas le réduire : une leçon de morale. Nous analyserons comment, à la différence de certains genres obéissant

à une modélisation axiologique, où les expériences faites par les personnages occupent la fonction d'exemple ou de repoussoir selon une hiérarchie des valeurs identifiable par le lecteur, le roman invite à suspendre tout jugement moral sur ses personnages. Cependant, cette « sagesse » du roman ne correspond pas à la nature humaine : conditionné par des normes, mû par un désir de justice, l'homme juge ses semblables et le personnage de roman n'échappe pas à cette tentation forcenée de désigner des coupables, de dénoncer des comportements jugés déviants, ou de féliciter les vertueux. Comment alors le roman peut-il réconcilier l'injonction qui lui est faite de différer le jugement moral sur ses personnages avec l'urgence de juger ressentie par tout un chacun ?

I. Selon Milan Kundera, le roman doit s'employer à suspendre le jugement moral du lecteur. Il est un espace de réflexion et d'exploration psychologique ouvert (il s'agit de « comprendre »), non un lieu où l'on assène des vérités, où l'on « jug[e] tout de suite, sans cesse et tout le monde ». C'est pourquoi il faut différer le jugement moral, le renvoyer à un « au-delà » qui ne correspond ni au temps de l'écriture, ni au temps de la première lecture.

1. En premier lieu, le roman est le lieu privilégié d'un questionnement moral qui ne demande pas de réponse immédiate, le lieu de l'incertitude morale, de l'indécidable.

Raconter n'est pas argumenter. Il n'est pas question de « transformer le roman en philosophie »[6]. « La littérature n'est pas un sermon »[7]. Une confusion des genres préjudiciable risque de s'installer si le roman se propose de donner des réponses morales aux situations auxquelles les personnages sont confrontés. Le romancier qui pense devoir faire passer un message en construisant des personnages stéréotypés placés dans des situations manichéennes, tout comme le lecteur qui cherche à tout prix une morale à tirer des situations

[6] Milan Kundera, *L'Art du roman*, Gallimard, 1986, p. 31. Flaubert déplorait aussi que dans le troisième tome de *Guerre et paix*, Tolstoï « philosophise » (*Correspondance*, t. V, à Tourgueniev, 21 janvier 1880).
[7] Tzvetan Todorov, *Critique de la critique*, 1984.

décrites, se trompent de genre et de type de texte, le narratif ne se confondant pas avec l'argumentatif. Le roman n'est en effet absolument pas le lieu où l'écrivain peut faire passer une éthique arrêtée. Marcel Proust, dans *À La Recherche du temps perdu*, dénonce même là une « grande indélicatesse » de la part du romancier : « Une œuvre où il y a des théories est comme un objet sur lequel on laisse la marque du prix. On raisonne, […] chaque fois qu'on n'a pas la force de s'astreindre à faire passer une impression par tous les états successifs qui aboutiront à sa fixation, à l'expression ». Il s'agit bien de privilégier une lente réflexion au cours de laquelle des étapes se succèdent, sans qu'un absolu ne se dégage. L'univers du roman est celui de la relativité[8]. Le roman « essaye » au sens où il fait des tentatives, dans la mesure où il place les personnages dans des situations variées qui donnent à réfléchir. Il mène à penser dans le cadre d'une pensée romanesque « inquiète », comme la définit Philippe Dufour, qui fait de cette inquiétude sa « raison d'être par opposition à la pensée discursive qui progresse avec pour ligne d'horizon l'établissement de certitudes, de principes et de règles de conduite »[9]. Le roman est par conséquent supposé conduire avant tout au doute. En effet, il est une relativisation des vérités, des sentiments, des attitudes. « Le monde basé sur une seule Vérité et le monde ambigu et relatif du roman sont pétris chacun d'une matière totalement différente. La Vérité totalitaire exclut la relativité, le doute, l'interrogation et elle ne peut donc jamais se concilier avec ce que j'appellerais l'esprit du roman »[10]. Ceci explique le regard critique de Milan Kundera sur *1984*, roman qui, n'ayant su distinguer la narration de l'argumentation, est en ce sens un *« mauvais* roman avec toute l'influence néfaste qu'un mauvais roman peut exercer » : « Roman ? Une pensée politique déguisée en roman ; la pensée, certes lucide et juste mais déformée par son déguisement romanesque qui la rend inexacte et approximative. Si la forme romanesque obscurcit la pensée d'Orwell, lui donne-t-elle quelque chose en retour ? Éclaire-t-elle le mystère des situations humaines auxquelles n'ont accès ni la sociologie ni la politologie. Non : les situations et les personnages y sont d'une platitude d'affiche »[11]. Le mélange des genres est ici dénoncé dans la mesure où il

[8] Selon Milan Kundera, « il n'y a pas de place pour la haine dans l'univers de la relativité romanesque » : le romancier qui écrit pour régler ses comptes est voué à un « naufrage esthétique total et assuré » (*Les Testaments trahis*).

[9] Philippe Dufour, *Le Roman est un songe*, Seuil, 2010, p. 35.

[10] *L'Art du roman*, p. 29.

[11] *Les Testaments trahis*, 8e partie, « Les Chemins dans le brouillard », « Des fenêtres ». Il ajoute : « L'influence néfaste du roman d'Orwell réside dans l'implacable réduction d'une réalité à son aspect purement politique et dans la réduction de ce même aspect à ce qu'il a d'exemplairement négatif. Je refuse de pardonner cette réduction sous prétexte qu'elle était utile comme propagande dans la lutte contre le mal totalitaire. Car le mal, c'est précisément la réduction de la vie à la politique et de la politique à la propagande. Ainsi le roman d'Orwell, malgré ses intentions, fait lui-même partie de l'esprit totalitaire, de l'esprit de propagande. Il réduit (et apprend à réduire) la vie d'une société haïe en la simple énumération de ses crimes ».

n'apporte rien ni en termes de narration, les personnages n'ayant aucune profondeur, ni en termes d'argumentation, puisque la pensée est obscurcie. Des propos identiques sont tenus dans *L'Art du roman*, qui conclut clairement : « Ce qu'Orwell nous dit aurait pu être dit aussi bien (ou plutôt beaucoup mieux) dans un essai ou du pamphlet »[12].

Contrairement au texte argumentatif et didactique, qui tente de poser des principes philosophiques immuables, le roman est capable de s'adapter à la complexité de la vie humaine. Le questionnement moral se trouve par conséquent d'autant plus au cœur du genre romanesque que le roman envisage des actions particulières, organisées selon un déroulement unique, non des préceptes généraux. Dans son *Essai sur les fictions*, Germaine de Staël déplore l'inaptitude du conte philosophique à rendre compte du réel - la vie n'étant pas une suite d'événements déjà ordonnés et capables d'illustrer un principe -, et valorise par opposition le roman, plus nuancé. L'art du romancier ne consiste selon elle pas à plaquer sur le destin d'un personnage une loi prédéfinie, mais plutôt à rendre « ambigu, conflictuel, polyphonique »[13], le discours de la généralité. L'héroïne éponyme de son roman *Corinne* n'est pas une femme stéréotypée mais un être unique, « poète, écrivain, improvisatrice, et l'une des plus belles personnes de Rome », que le peuple considère presque comme une déesse, et dont Lord Nelvil voudrait pouvoir faire un portrait « qui ne pût convenir qu'à » elle. Le roman retrace des destinées individuelles sortant du commun, non des parcours généralisables en vue d'appliquer des lois morales. Il n'est pas un essai sur le meurtre, l'arrivisme, la vertu, mais raconte le parcours d'un meurtrier, d'un parvenu, d'une femme vertueuse. La philosophe américaine Martha Nussbaum montre que c'est dans l'unicité des situations, des cadres spatio-temporels précis, et non dans l'universel que le roman se saisit de la question morale[14]. Elle prend appui sur les définitions aristotéliciennes de la morale comme nécessité de « vivre bien » et d'une justice supérieure, qui nécessite l'adaptation des lois aux contextes et aux êtres. Ainsi, le roman ne saurait se limiter à vérifier l'application de règles rigides et absolues incarnées dans les personnages dont il raconte l'histoire. Il ne peut que disséminer en eux des règles souples, fluctuantes dans la mesure où il s'intéresse à des êtres particuliers, uniques. C'est ce que signale l'abbé Prévost dans son

[12] p. 27.
[13] Florence Lotterie, « Madame de Staël, la littérature comme « philosophie sensible » », dans un numéro thématique de la revue *Romantisme* intitulé « littérature et philosophie mêlées », Année 2004, Volume 34, Numéro 124, p. 24.
[14] Martha Nussbaum, *Love's Knowledge - Essays on Philosophy and Litterature*, Oxford University Press, 1990/ *La Connaissance de l'amour*, Cerf, 2010.

« Avis au lecteur » de l'*Histoire du chevalier Des Grieux et de Manon Lescaut,* quand il justifie la supériorité du genre romanesque sur le traité de morale. Il s'étonne que les préceptes de la morale soient « tout à la fois estimés et négligés » : toutes nos conversations tournent sur « quelques considérations morales », on ne cesse de parler des « charmes de la vertu, des douceurs de l'amitié, des moyens d'arriver au bonheur, des faiblesses de la nature qui nous en éloignent, et des remèdes qui peuvent les guérir ». Et pourtant, force est de constater une rupture nette entre ces « hautes spéculations » et la réalité. La raison de cette « contradiction de nos idées et de notre conduite : c'est que tous les préceptes de la morale n'étant que des principes vagues et généraux, il est très difficile d'en faire une application particulière au détail des mœurs et des actions ». Le roman, qui représente le monde, est par conséquent très éloigné d'un idéal moral, ce que souligne Thomas Pavel dans son essai *La Pensée du roman* (2003), lorsqu'il définit le « paradoxe axiologique »[15] comme fondement de l'évolution du genre romanesque : rien n'est de l'ordre de la certitude dans le roman qui nous engage plutôt au scepticisme face aux imperfections humaines et aux nuances que les personnages ne manquent pas de représenter.

Si cette singularité des situations et des personnages qui peuplent nos romans mène à la perplexité consubstantielle au genre romanesque, c'est parce qu'elle les rend difficilement définissables, tant ils sont complexes. Partant, on ne peut les juger trop vite. Dans *Les Testaments trahis*, Milan Kundera engage le romancier et son lecteur à se demander ce qu'est un individu, où réside son identité, par quoi un MOI se caractérise, ce qui finalement, si l'on établit un lien avec notre citation, revient à se demander ce qui pourrait donner prise à un jugement moral sur ses personnages. Et il démontre qu'en réalité, aucun des critères qu'on envisage n'est valide pour fonder un tel jugement : on pourrait en effet supposer que c'est ce qu'il fait qui définit un personnage, mais c'est un mauvais critère dans la mesure où l'action peut échapper à son auteur et se retourner contre lui. Prenons-en pour exemple le geste fou de Jakub dans *La Valse aux adieux*, qui place dans la boîte de calmants de Ruzena (qu'il connaît à peine) un comprimé de poison, et se demande ensuite quel sens donner à cet acte gratuit, à ce meurtre en puissance. Il s'interroge continuellement sur ce qui le pousse à ne pas reprendre la boîte avant que la mort ne frappe, pensant que son action a pour fonction de le révéler à lui-même, de lui confisquer un sentiment inapproprié de supériorité morale. Il quitte finalement son pays en pensant que son comprimé était inoffensif,

[15] « L'incompréhensible divorce entre la force idéale de la norme morale et la faiblesse notoire de son règne ».

ignorant qu'il a fini par tuer la jeune femme. Comment un lecteur qui voit les choses de l'extérieur aurait-il la capacité de juger un acte insensé, ou du moins inexplicable par son auteur même dans la fiction ? Le lecteur s'interroge sans parvenir à aucune certitude. L'action ne peut par conséquent être « l'autoportrait de celui qui agit »[16]. Le personnage peut ne jamais se reconnaître dans son acte. Le moi n'est donc pas « saisissable dans l'action »[17]. À juger un personnage de l'extérieur et trop vite, on s'expose à ne jamais saisir ses véritables motivations. Mais, si l'on reprend les critères analysés par Milan Kundera dans la suite de notre passage, sa vie intérieure, ses pensées, ses sentiments cachés peinent aussi à définir un homme dans la mesure où personne n'est capable de se comprendre soi-même. Il en est de même de sa vision du monde, ses idées, n'en déplaise à Dostoïevski qui enracine ses personnages dans une idéologie personnelle. Milan Kundera lui oppose la thèse de Thomas Mann selon laquelle lorsque nous pensons agir selon nos principes, nous nous fondons en réalité sur des archétypes, ce qui conduit à penser que d'autres agissent en nous. Rien ne donne donc prise à un jugement fiable du lecteur sur les personnages d'un roman, ce d'autant plus que la vraisemblance oblige le romancier à privilégier l'ambiguïté dans la caractérisation des personnages. Le romancier raconte des histoires mettant en scène des individus à la psychologie variée, à qui il accorde une autonomie morale[18], ayant leur propre fonctionnement, et auxquels il laisse la responsabilité de leurs actes sans les condamner, ni les encenser. D'où le désir de Milan Kundera de ne jamais « simplifier les choses » lors de l'écriture et la construction des personnages[19]. Il en prend pour modèle le roman de Salman Rushdie, *Les Versets sataniques*, qui parvient à relativiser l'incrimination de l'Islam[20], notamment par l'ambiguïté du personnage d'Ayesha qui conduit les villageois à la mort, et qui apparaît à la fois comme un monstre et comme une jeune femme séduisante, merveilleuse, touchante. Selon Milan Kundera, l'auteur a ainsi eu à cœur de construire des personnages doubles, qui permettent une véritable exploration psychologique. Personne n'a raison ni tort dans cet « immense carnaval de la relativité »[21] qu'est l'œuvre. Notre critique semble appliquer ici la recommandation d'Aristote en matière de construction du personnage : les

[16] *L'Art du roman*, p. 40.
[17] *Ibidem.*
[18] Les personnages sont des « individus conçus non pas en fonction d'une vérité préexistante, en tant qu'exemples du bien ou du mal ou en tant que représentations de lois objectives qui s'affrontent mais en tant qu'êtres autonomes fondés sur leurs propres morales, sur leurs propres lois » (*Les Testaments trahis*).
[19] Interview télévisée menée par Roger Grenier le 31 octobre 1968.
[20] Cette double relativisation se met en place par le biais du rêve d'abord, puis par le fait que le rêveur compose à partir de ce songe un film de pacotille. En incriminant les *Versets sataniques*, on a incriminé « l'art du roman en tant que tel ».
[21] *Les Testaments trahis.*

bons doivent n'être pas totalement bons, les mauvais pas totalement mauvais. Cette médiocrité dans la bonté et la méchanceté d'un personnage, trouvant son aboutissement dans une vertu capable de faiblesse ou dans des vices pitoyables est seule susceptible de susciter la sympathie d'un lecteur qui doit apprendre à être curieux de l'autre, à essayer de comprendre des valeurs qui diffèreraient des siennes. Et contrairement à la nouvelle, au conte, ou plus encore à la fable, le roman a le temps de créer cette ambiguïté, de développer le caractère de ses personnages, ce qui impose au lecteur, qui doit constamment réajuster son jugement, de nuancer fortement ses premières impressions. Il commet immanquablement des erreurs s'il juge « tout de suite ». L'ordre du récit doit le mener à cette révision continuelle de ses positions, dans la mesure où une attitude jugée déplorable peut trouver une explication dans un élément du passé du personnage qui ressurgit. Les ellipses, prolepses, analepses propres au roman, étudiées notamment par Gérard Genette dans *Figures III*, sont le support possible de redécouverte permanente de personnages qu'on ne doit pas juger trop vite puisqu'ils peuvent évoluer dans le bon ou dans le mauvais sens. Cette suspension nécessaire du jugement valable pour de courts romans, est *a fortiori* plus valide encore dans le cadre d'une œuvre monumentale comme *La Comédie humaine* d'Honoré de Balzac, qui joue sur le retour de personnages plus ou moins mis en lumière selon les romans. « *Homo duplex*. […] *res duplex* », écrit l'auteur dans la dédicace de ses *Parents pauvres*. Le portrait de la duchesse de Langeais est à cet égard très révélateur : on insiste d'emblée sur la complexité de son caractère, rendant, de l'aveu même de celui qui écrit, ce caractère impossible à « expliquer ». C'est « le type le plus complet de la nature à la fois supérieure et faible, grande et petite, de sa caste. […] Plein de sentiments élevés, mais manquant d'une pensée qui les coordonnât, […] prête à braver la société, mais hésitant et arrivant à l'artifice par suite de ses scrupules. […] Insolente à ravir, mais humble au fond du cœur, […] parlant beaucoup de religion mais ne l'aimant pas, et cependant prête à l'accepter comme un dénouement. Comment expliquer une créature véritablement multiple, susceptible d'héroïsme, et oubliant d'être héroïque pour dire une méchanceté […] ? Ne serait-ce pas toujours un portrait inachevé que celui de cette femme en qui les teintes les plus chatoyantes se heurtaient, mais en produisant une confusion poétique […]. Rien n'était joué. Ces passions, ces demi-passions, cette velléité de grandeur, cette réalité de petitesse, ces sentiments froids et ces élans chaleureux étaient naturels […] »[22]. Les conjonctions de coordination adversatives omniprésentes dans ce passage, ainsi que les antithèses franches engagent le lecteur à percevoir d'emblée les nuances d'un personnage

[22] Honoré de Balzac, *La Duchesse de Langeais*.

construit pour échapper à tout jugement manichéen. Malgré le caractère antipathique que prend ce même personnage dans *Le Père Goriot*, la nuance est encore perceptible : tout en affichant un mépris clair pour le père Goriot, qu'elle ne parvient même pas à nommer correctement, la duchesse a le désir d'aider Eugène. Notre jugement à son encontre ne peut donc qu'être différé, comme nous le suggère Milan Kundera. On peut en dire autant du personnage de Rastignac, une des trois références explicites de l'auteur dans notre citation, difficile à juger car il ne peut être réduit à l'archétype de l'ambitieux prêt à tout pour « parvenir », arriviste, cynique, manipulateur : « âme grande », ne voulant rien devoir qu'à son mérite, mais frappé d'hésitation, voulant se jeter à corps perdu dans le travail, mais subissant la nécessité de « conquérir des protectrices »[23], il éprouve des remords de ne pas employer pour ses études l'argent envoyé par sa famille (« Il voulait renoncer au monde, il voulait ne pas prendre cet argent. Il éprouva ces nobles et beaux remords dont le mérite est rarement apprécié par les hommes quand ils jugent leurs semblables, et qui font souvent absoudre par les anges du ciel le criminel condamné par les juristes de la terre »[24]), et cède néanmoins à l'envie de « fortune à tout prix »[25]. En outre, comme tout personnage de roman, il appartient à un système d'individus entrant en interaction : ce n'est que dans ses rapports avec les autres qu'un personnage peut être perçu. Ainsi, Rastignac évolue dans une société parisienne qui guide lourdement ses choix et le dédouane. Certes, il ment à sa famille, mais c'est sans doute parce qu'il subit l'influence de mentors qui prennent sur lui un véritable ascendant, qui lui indiquent comment utiliser les autres pour réussir (« Plus froidement vous calculerez, plus avant vous irez. Frappez sans pitié, vous serez craint. N'acceptez les hommes et les femmes que comme des chevaux de poste que vous laisserez crever à chaque relais »[26]), qui minimisent ses vices (« Il vous a fallu de l'argent. Où en prendre ? Vous avez saigné vos sœurs. Tous les frères flouent plus ou moins leurs sœurs »[27]). Il n'est donc pas présenté comme le seul coupable de son évolution fâcheuse, qui d'ailleurs n'occulte pas ses qualités naturelles : le lecteur reste sur une impression positive à la fin de l'œuvre, où le jeune homme est le seul à assister le vieillard dans son agonie, par opposition aux personnages repoussoirs que constituent Anastasie et Delphine, dont l'auteur prend cependant soin aussi d'expliquer la

[23] Honoré de Balzac, *Le Père Goriot*, Hatier poche, Classiques et Cie, ch. 1, p. 39-41.
[24] *Ibid.*, ch. 2, p. 106.
[25] *Ibid.*, p. 109.
[26] Madame de Beauséant (*Ibid.*, ch. 1, p. 90-91).
[27] Vautrin (*Ibid.*, p. 120-121).

conduite, tout en les discréditant[28]. Le père Goriot lui-même, en mourant, engage à reconsidérer le jugement hâtif qu'on pourrait poser sur ses filles en insistant sur ses propres défaillances en matière éducationnelle : « Elles sont innocentes […]. Tout est de ma faute, je les ai habituées à me fouler aux pieds. J'aimais cela, moi. Ça ne regarde personne, ni la justice humaine, ni la justice divine. […] Je n'ai pas su me conduire, j'ai fait la bêtise d'abdiquer mes droits. […]. Je suis un misérable, je suis justement puni. Moi seul ai causé les désordres de mes filles, je les ai gâtées. […] Rien ne leur a résisté. Moi seul suis coupable, mais coupable par amour »[29]. Toutes ces données entremêlées doivent être prises en compte avant de pouvoir éventuellement prononcer un jugement moral sur les personnages, constamment différé. Si Balzac, de son propre aveu, se donne pour objectif d'établir des types, ceux-ci sont incontestablement d'une grande complexité et ne sauraient fonder un verdict concomitant à la lecture, voué à l'erreur, puisque jusqu'au dernier moment le personnage évolue, telle Valérie Marneffe dans *La Cousine Bette*, qui en courtisane repentie, voudrait « réparer tout le mal [qu'elle a] fait », mais lâche dans un dernier souffle : « Il faut que je *fasse le bon Dieu* »[30].

2. <u>Par conséquent, le roman met en place des mécanismes permettant d'interroger sans donner de réponses. À la suspension romanesque du jugement moral correspondent des moyens narratifs et stylistiques.</u>

Si le roman est communication, celle-ci est indirecte. Il ne s'agit pas d'un message explicite de l'auteur puisque la transmission des faits passe par la voix d'un narrateur, qui ne présente qu'un point de vue possible, ce qui met le lecteur en position de collaborer, de chercher, de faire un travail d'interprétation. On le mène à établir des liens à partir des indices donnés par le texte, à mettre en place des inférences fondées sur les quelques vérités éventuellement énoncées clairement, en prenant garde à ne pas faire systématiquement ou trop vite d'un personnage le porte-parole du romancier : le lecteur qui, à la lumière de la métaphore employée au chapitre 16 de la *Cousine Bette* (« tenant un petit groupe en cire à modeler qu'il contemplait avec l'attention d'un poète au travail ») a vu en Wenceslas enfermé dans sa mansarde un double de l'auteur, devra revoir son interprétation lorsque l'incapacité à

[28] En effet, dans l'album évoquant son projet, Balzac décrit de la manière suivante ce « Christ de la paternité » qu'est son personnage éponyme : « Un brave homme – pension bourgeoise – 600 francs de rente – s'étant dépouillé pour ses filles qui toutes deux ont 50 000 francs de rente – mourant comme un chien ».
[29] *Ibid.* Le vocabulaire juridique employé ici est intéressant.
[30] *La Cousine Bette*, GF, ch. 122, p. 553.

produire saisit finalement le sculpteur qui, faute de courage et de travail, « assiste au suicide de son talent » (ch. 55) et « pass[e] critique, comme tous les impuissants qui mentent à leurs débuts » (ch. 131). Dans sa *Symphonie pastorale*, André Gide emploie la forme du journal intime pour raconter trois ans de la vie d'un pasteur qui a recueilli une jeune aveugle dont il se propose généreusement de faire l'éducation religieuse, et de sa famille. Le personnage s'exprime logiquement dans ce cadre à la première personne et tout passe par le canal d'une subjectivité qui n'a de cesse de justifier ses actes, de les placer sous l'égide de la charité chrétienne, alors même que le pasteur tombe amoureux de sa jeune protégée. Les jugements sans concession qu'il porte sur son entourage, sous couvert d'une restitution complète et objective teintée de fausse bienveillance (« J'ai trop souci de la vérité pour taire le fâcheux accueil que je dus essuyer à mon retour au foyer. Ma femme est un jardin de vertus […] mais… »), associés aux bribes de conversation avec ses proches, nous mènent à reconsidérer constamment la bonne foi du pasteur, et à nous interroger sur les motivations et sur l'aveuglement symbolique de chacun. Si le pasteur valorise sa propre patience, sa capacité à ne pas tenir rigueur à son épouse Amélie des reproches qu'elle lui fait de passer trop de temps avec Gertrude, soutient à sa protégée qu'un pasteur ne doit s'attacher qu'à la beauté des âmes et non à celle des visages, d'autres voix se font entendre en filigrane, notamment celle de Jacques, le fils aîné, amoureux de la jeune fille, accusé de « porter le trouble dans l'âme pure de Gertrude », ou celle de Gertrude qui dévoile clairement que le pasteur l'aime d'un amour contraire aux lois de Dieu, et qui finit par se suicider. Le lecteur avance à tâtons dans cette symphonie devenue cacophonie, dans laquelle aucune norme morale claire n'affleure, la version officielle du narrateur, et notamment sa conception de la religion, étant manifestement sujette à discussion et la voix de Gide n'apparaissant à aucun moment.

En termes de narratologie, le roman appuie ainsi la suspension au moins ponctuelle du jugement des personnages sur une superposition de discours sans qu'une voix unificatrice intervienne nécessairement. Aucun point de vue n'est privilégié et l'auteur garde toute sa neutralité. Lorsque des divergences morales apparaissent dans les positions des personnages, elles restent intactes, nul jugement supérieur n'étant posé. « Le discours romanesque empile les points de vue. C'est une différence avec le discours conceptuel, centré, qui élimine et progresse. Contrairement à l'essai d'auteur qui certes peut tâtonner et douter, l'essai dans le roman se nuance d'une diffraction de points de vue »[31]. Le passage de la remise

[31] Philippe Dufour, *Le Roman est un songe*, Seuil, 2010, p. 41.

des prix lors des comices agricoles dans *Madame Bovary* en est une bonne illustration : l'ébauche de l'adultère qui pourrait donner lieu à une amorce de jugement moral (Rodolphe prend ici la main d'Emma, qui ne la retire pas) est mise en sourdine par la multiplicité de voix qui se superposent. S'entremêlent en effet les discours officiels adressés à la foule massée sur la place, discours direct ridiculement lyrique de M. Lieuvain qui « psalmodiait ses phrases » auquel succède M. Derozerays dont le discours restitué de manière indirecte se révèle tout aussi stéréotypé et pontifiant, le monologue intérieur d'Emma qui pense au vicomte et à Léon, les propos attendus tenus par Rodolphe à Emma sur l'attirance irrémédiable et fatale qui pousse un être vers un autre. Ce mélange savamment orchestré des voix diffère totalement l'éventuel positionnement moral qui pourrait être celui du lecteur concernant le rapprochement qui s'opère entre Rodolphe et Emma. Le roman épistolaire favorise bien davantage encore ce « continuel déplacement du point de vue »[32] qui en est la marque constitutive. Le dialogisme subtil mis en place par Montesquieu dans ses *Lettres persanes* permet de voir s'opposer des théories propres à chaque scripteur, un même scripteur pouvant soutenir des positions divergentes à deux moments de l'œuvre ; le regard des Perses sur les Européens est d'autant moins présenté comme une vérité absolue qu'il est nuancé par l'insertion de lettres, l'enchâssement de récits. Au lieu d'une vision « unitaire et synthétique, l'auteur nous offre une vision multipliée »[33]. Le regard de l'étranger sur notre culture, souvent critique notamment à l'égard des institutions politiques et religieuses, reste cependant un point de vue parmi d'autres, à relativiser. La question morale abordée dès la lettre 10 par Mirza comme une préoccupation récurrente (« Nous disputons ici beaucoup ; nos disputes roulent ordinairement sur la morale. Hier on mit en question si les hommes étaient heureux par les plaisirs et les satisfactions des sens, ou par la pratique de la vertu ») trouve une réponse de la part d'Usbek dans les lettres 11 à 14, mais cette longue réponse (qui n'est que la réponse d'un personnage, non celle de l'auteur) prend encore la forme d'une enquête dans la mesure où Usbek utilise pour « faire sentir » ce qu'il considère comme une vérité « de morale », un « morceau d'histoire » (il s'agit de l'histoire des Troglodytes), plus apte à faire réfléchir que « des raisonnements fort abstraits », qu'« une philosophie subtile ». Si des pistes de réflexion sont ainsi offertes et mises en débat, aucune voix dominante ne vient indiquer qui a raison ou tort, où se situe le bien ou le mal dans cette fresque polyphonique, à tel point que la lettre finale de Roxane qui signe l'échec d'Usbek, trompé par la jeune femme, fière dans l'extrême soumission d'avoir gardé sa liberté, notamment la liberté de se donner la mort, reste sans

[32] Jean Rousset, *Forme et signification*, Paris, Corti, 1962, p. 87.
[33] Pierre Testud, « Les *Lettres persanes*, roman épistolaire », p. 644.

réponse. Les personnages sont comme en suspens dans un silence qui laisse le lecteur décider d'un dénouement que l'auteur ne pose pas. Nulle leçon explicite ne vient clore le roman, ce qui rejoint le point de vue de Philippe Dufour : « La pensée du roman est imprévisible, partout possible. La pensée romanesque n'est pas un discours suivi et complet. Elle s'exerce par bribes et sans bilan définitif ». Il s'agit d'une « pensée interrogative », « inachevée »[34]. « Dès qu'il adopte la formule des correspondants multiples, le roman par lettres est conduit à édifier des structures d'ensemble dont la note dominante est l'entrecroisement des lignes, la fragmentation du discours, les ruptures de ton, le continuel déplacement du point de vue »[35].

En outre, le roman met en place des fictions, ce qui suppose une distinction bien nette entre l'univers du roman, les personnages qui y évoluent, et le réel. L'empathie ne saurait dans cette mesure être totale, et ce détachement relatif du lecteur, qui n'empêche pas l'émotion, minimise la possibilité d'un jugement légitime sur les personnages. La comparaison du traitement par Victor Hugo de la mort d'un enfant dans un poème extrait des *Châtiments*, « Souvenir de la nuit du 4 », et dans le livre I de la cinquième partie des *Misérables* (la mort de Gavroche) peut être l'illustration de cet écart. Si la tonalité pathétique est présente dans les deux passages, le jugement moral est évidemment favorisé par le genre dans le poème qui évoque la toilette funèbre d'un jeune innocent, réellement tué lors de la répression de l'insurrection républicaine, suite au coup d'État de Napoléon III, sous les yeux de Victor Hugo, lequel discrédite clairement « monsieur Napoléon ». Dans le roman, bien que la sympathie du lecteur aille à l'enfant, une distance est instaurée par le fait qu'il s'agisse d'un personnage inventé : on le construit comme un héros symbolisant la force de résistance et une forme d'héroïsme, mais le registre comique contrebalance le tragique final de la scène, et le lecteur, s'il est touchée par l'envol de cette « petite grande âme », s'il peut aussi s'interroger sur le sens d'un tel sacrifice, n'est pas amené clairement à un jugement moral, d'autant plus que c'est « une balle » (sans identification d'un tireur précis, d'un camp précis) qui atteint finalement le jeune garçon. A supposer que l'auteur puisse avoir à cœur de transmettre une morale (ce qui est possible dans *Les Misérables*), d'incarner ses idées dans l'un ou l'autre de ses personnages, le dispositif fictionnel qui entoure les théories en détourne le lecteur. Selon Susan Rubin Suleiman, même le roman à thèse proprement dit est marqué par une forme de bâtardise dans la mesure où il est en tension entre deux tendances contraires, « la tendance simplificatrice et schématisante de la thèse et la tendance complicatrice et pluralisante de

[34] Philippe Dufour, *Le Roman est un songe*, p. 51.
[35] Jean Rousset, *Forme et signification*, p. 87.

l'écriture romanesque »[36]. Or, cette deuxième tendance « déborde » sur la première et vient perturber la transmission d'idées voulue par le genre. La critique s'appuie sur un roman d'apprentissage de Louis Aragon : *Les Beaux Quartiers*, mettant en scène deux frères issus d'une famille bourgeoise de province qui vont suivre deux itinéraires opposés. Le roman répond à une thèse claire : « Il s'agissait de montrer aux lecteurs de 1937 que le Parti communiste français n'était pas antipatriotique, au contraire »[37]. Cependant, l'apparition du personnage de Carlotta, qui devient l'un des foyers principaux de l'intrigue, vient perturber la ligne démonstrative du roman, et créer ce que Susan Rubin Suleiman appelle l'effet de « débordement ». La thèse communiste du roman n'en est pas, selon elle, totalement « subvertie »[38]. « Mais on peut dire que le personnage de Carlotta introduit un effet de brouille considérable dans la ligne claire de la démonstration »[39]. Ajoutons que ce brouillage peut être travaillé par l'auteur, dans d'autres types de romans : *Jacques le fataliste* en est l'illustration parfaite, ce dès le début du roman, qui tout en posant la question philosophique du déterminisme et de la liberté, ne fait que perdre le lecteur dans des digressions constantes, et dans un détournement permanent des protocoles romanesques mis en place. Les détails du décor peuvent aussi être le déclencheur des effets de brouillage qui favorisent le questionnement du lecteur, alors même que l'un des personnages moralise. Philippe Dufour analyse par exemple la posture de Raphaël de Valentin qui voit dans la chambre désordonnée de Rastignac « l'allégorie de l'existence des *viveurs* »[40] : « La vie de dissipation à laquelle je me vouais apparut devant moi bizarrement exprimée par la chambre où j'attendais avec une noble insouciance le retour de Rastignac. […] L'opulence et la misère s'accouplaient naïvement dans le lit, sur les murs, partout »[41]. Mais pendant que le narrateur multiplie les jugements moraux, son regard s'attarde sur des détails : « Ici la bougie était fichée dans le fourreau vert d'un briquet phosphorique ; là gisait un portrait de femme dépouillé de sa monture d'or ciselé »[42]. Or, ces détails ne produisent pas seulement des effets de réel mais ils « donnent à penser »[43] : le lecteur s'interroge sur ce portrait dont le cadre absent « est plus décrit que l'image de la femme »[44] ; il formule des hypothèses sur ce cadre disparu et sur cette

[36] Susan Rubin Suleiman, *Le Roman à thèse ou l'autorité fictive*, PUF « Ecriture », 1983.
[37] *Ibid.*
[38] « Car l'armature des deux histoires d'apprentissage est très forte et nul doute n'est laissé quant à la valeur exemplaire de chacune ».
[39] *Ibid.*
[40] Philippe Dufour, *Le Roman est un songe.*
[41] Deuxième partie de *La Peau de chagrin*, intitulée « La Femme sans cœur ».
[42] *La Peau de chagrin.*
[43] *Le Roman est un songe.*
[44] *Ibid.*

femme sans cadre ; le détail devient symbolique et la description romanesque abandonne « la lourdeur allégorique »[45] et moralisante pour suggérer plusieurs significations possibles, fondant le questionnement. Ainsi, les procédés liés à la mise en place d'une fiction supportent la suspension du jugement que nous étudions.

Enfin, le roman est, selon Milan Kundera, le lieu privilégié de l'ironie, tonalité qui par essence incite à s'interroger sur ce qui est dit. Milan Kundera explique qu'il s'est détourné de la poésie parce qu'il voulait s'éloigner d'une littérature désireuse de transmettre des idées personnelles, rompre avec le lyrisme qui identifie le poète à ses sentiments clairement exprimés, changer de perspective globale. L'attitude anti-lyrique, c'est pour lui la conviction qu'il y a « une distance infinie entre ce que les choses veulent être et ce qu'elles sont en réalité ». « Saisir ce décalage, c'est briser l'illusion lyrique. Saisir ce décalage, c'est l'art de l'ironie. Et l'ironie, c'est la perspective du roman ». L'ironie consubstantielle au roman est questionnement dans la mesure où elle engage le lecteur à chercher une interprétation aux paroles et aux actes du personnage alors même que l'auteur joue à brouiller les pistes. « L'ironie veut dire : aucune des affirmations qu'on trouve dans un roman ne peut être prise isolément, chacune d'elles se trouve dans une confrontation complexe et contradictoire avec d'autres affirmations, d'autres situations, d'autres gestes, d'autres idées, d'autres événements. Seule une lecture lente, deux fois, plusieurs fois répétée, fera ressortir tous les rapports ironiques à l'intérieur du roman sans lesquels le roman restera incompris »[46]. Dans l'*Histoire du chevalier Des Grieux et de Manon Lescaut*, on s'interroge ainsi par ce procédé sur l'aveuglement de Des Grieux à l'égard de celle qu'il aime[47]. Dans *La Chartreuse de Parme*, c'est Fabrice qui fait l'objet d'une distanciation ironique de la part du narrateur lors de sa participation à la bataille de Waterloo, par la superposition du discours direct soulignant à la fois l'incompréhension des faits de la part du personnage et sa paradoxale fierté de devenir « un vrai militaire », et d'interventions narratoriales amusées. Pour démontrer combien la pensée romanesque est une pensée sceptique, Philippe Dufour va jusqu'à opposer « l'ironie de Flaubert, nihiliste, à l'ironie dogmatique, à thèse, de Voltaire. Dans les romans philosophiques de Voltaire, la vérité est écrite sur l'envers des propos ironiques ; dans l'œuvre de Flaubert, l'ironie est purement destructrice : elle récuse sans rien proposer. L'homme de conviction est

[45] *Ibid.*
[46] *Les Testaments trahis*, 8e partie, « Les Chemins dans le brouillard », « Qu'est-ce que l'ironie ? ».
[47] « Jamais fille n'eut moins d'attachement qu'elle pour l'argent, et elle ne pouvait néanmoins être tranquille un moment avec la crainte d'en manquer ».

incapable d'écrire des romans »[48]. L'ironie du romancier laisse donc le lecteur en recherche d'un sens que le texte ne précise pas ; partant, il est incapable de porter un jugement.

3. Le ton adopté à la fin de notre citation laisse même supposer que le lecteur pourrait (voire devrait) évacuer totalement ce positionnement moral sur les personnages.

Même si ce n'est pas la posture adoptée par Milan Kundera, on peut se demander ce qu'il en est de la suspension du jugement moral si le personnage n'est qu'un fantoche, une illusion, un simple appellatif, si toute activité projective de l'imagination du lecteur en lui doit être soupçonnée voire dénoncée, si le roman n'est qu'un système formel dont seul l'agencement peut être apprécié. En effet, les formalistes russes, le structuralisme et la socio-critique des années 1960 ont remis en question la notion de personnage, en dénonçant une transposition dans le domaine littéraire d'un certain nombre d'idéologies bourgeoises, humanistes ou psychologisantes. Selon François Rastier, parler du « personnage littéraire comme d'un être vivant »[49] mène à étudier ce qu'il peut représenter, en se fondant sur des présupposés idéalistes, platoniciens ou chrétiens. Ces préjugés dotent le personnage d'une « âme » et d'un « corps », de « passions » qui peuvent donner lieu à un inventaire de vertus et de vices autorisant des jugements moraux, même stéréotypés. Cependant, les philosophies « antihumanistes » déconstruisent la notion de personnage, considérant le « moi psychologique » comme une illusion[50]. Cette déconstruction est le fondement du Nouveau Roman : Claude Ollier écrit une œuvre radiophonique intitulée *La Mort du personnage* en 1964 ; Alain Robbe-Grillet écrit dans son essai *Pour un nouveau Roman* (1963) à propos du personnage, « figure plate de jeux de cartes » : « Nous en a-t-on assez parlé du "personnage" ! […] C'est une momie à présent, mais qui trône toujours avec la même majesté - quoique postiche - au milieu des valeurs que révère la critique traditionnelle. C'est même là qu'elle reconnaît le "vrai" romancier : "il crée des personnages". […] En fait, les créateurs de personnages, au sens traditionnel, ne réussissent plus à nous proposer que des fantoches auxquels eux-mêmes ont cessé de croire. Le roman de personnages appartient bel et bien au

[48] *Ibid.*
[49] François Rastier, « Un Concept dans le discours des études littéraires » de la revue *Littérature* (n° 7, octobre 1972),
[50] Julia Kristeva, dans *La Révolution du langage poétique*, affirmait en 1974 : « Le héros du texte moderne est un sujet (une instance) en crise. »

passé ». Le formalisme, le structuralisme, la sémiotique et la socio-critique considèrent le personnage comme une fonctionnalité ou un composant du système narratif[51], qu'ils nomment « fonction », « actant » ou « agent ». Ainsi, le roman *Les Gommes* d'Alain Robbe-Grillet, ne conserve du personnage de Wallas que son nom, sa fonction (« agent spécial »), une vague esquisse physique et sociologique mais il n'a ni prénom, ni famille, ni passé, ni visage. Dans *La Jalousie*, le narrateur se réduit à une voix impersonnelle qui n'entretient avec le monde qu'un rapport visuel. L'auteur définit d'ailleurs ses personnages comme « des noms sans contenu, des noms absents »[52]. Ce « soupçon » à l'égard du personnage, que Nathalie Sarraute met en lumière, entraîne une remise en cause de l'implication dans le roman du lecteur, considéré comme crédule voire aliéné s'il s'implique affectivement. On l'engage à une posture distanciée permettant davantage une approche technicienne ou un jugement esthétique sur le roman considéré comme un pur jeu formel, susceptible de provoquer un plaisir intellectuel mais invalidant toute tentative de positionnement moral[53]. On peut alors conclure avec le philosophe et juriste américain Richard Allen Posner : « Le plaisir désintéressé de "l'art pour l'art", procuré par une grande partie de la littérature, est très éloigné de la moralité. Il est très proche du type de plaisir que nous tirons des arts visuels, en particulier l'art abstrait ou la musique. […] plus nous sommes à l'écoute de ces aspects formels, moins important sera l'intérêt que nous porterons aux convictions morales de l'auteur »[54].

Selon Milan Kundera lui-même, le roman n'est pas un endroit « sérieux », ce qui ne lui interdit pas de traiter des sujets sérieux voire graves, mais il doit s'en saisir sur un mode « non-sérieux ». Le lecteur d'un roman est avant tout à la recherche d'émotions non intellectualisées. Ainsi, le rire, qui n'est pas que dérision ou sarcasme amenant à la recherche d'un sens, se révèle l'émotion emblématique dans la mesure où il dispose le lecteur à une attitude d'ouverture, où il le prépare à « suspendre le jugement », à faire jouer les opinions les unes contre les autres et à vider les dissensions, et ainsi lui permet de prendre le recul nécessaire avant de prendre position. Milan Kundera donne lui-même des exemples de sa théorie[55] en faisant une double référence à Rabelais et à Salman Rushdie, qui dès l'incipit de

[51] Voir les analyses de Vladimir Propp, Boris Tomachevski, Victor Chklovski, Algirdas Julien Greimas et Roland Barthes.
[52] Entretien paru dans *Le Monde,* le 22 septembre 1978, propos recueillis par Michel Rybalka.
[53] Cette conception formaliste du roman peut rejoindre la théorie de l'art pour l'art, que Benjamin Constant définit dans son *Journal* (11 février 1804 : « L'art pour l'art, et sans but ; tout but dénature l'art »), et que Théophile Gautier développe dans sa préface à *Mademoiselle de Maupin*.
[54] « Contre la critique éthique » (*Philosophy and Literature*, 1997, n° 21).
[55] Dans notre article, qui s'intitule d'ailleurs « Le jour où Panurge ne fera plus rire ».

Gargantua et des *Versets sataniques*, ont su exprimer la « liberté joyeuse du romancier » en établissant un pacte de « non-sérieux » avec le lecteur, d'emblée averti qu'aucune vérité ne sera revendiquée dans leur œuvre, l'auteur ne prenant aucun engagement quant à la réalité des faits (Rabelais raconte en effet la naissance de Gargantua par l'oreille de sa mère, qui va à l'encontre de toute vérité scientifique, et Rushdie envisage la chute légère et comique de deux personnages tombant d'un avion qui vient d'exploser en vol). On peut (on doit) donc traiter des faits sérieux, « terribles », sur un mode non-sérieux, pour éviter de se poser toutes sortes de questions décalées. Le lecteur qui cherche à tout prix une thèse à tirer des situations décrites n'a pas compris ce qu'on attend de lui. Un nouvel exemple bien connu tiré du *Quart Livre* de Rabelais permet de préciser la « détestable bêtise » de certaines interrogations pourtant devenues instinctives de la part du lecteur : Milan Kundera s'appuie sur l'épisode au cours duquel Panurge, irrité que des marchands de moutons se moquent de lui, décide d'acheter une de leurs bêtes puis de la jeter à l'eau, provoquant le mouvement de tous les autres moutons qui suivent le premier, ainsi que la noyade des marchands qui essayaient de les retenir. Or, à la fin de cette noyade généralisée, le bon frère Jean ne reproche à Panurge que d'avoir gaspillé de l'argent en achetant le premier animal. Et Kundera de s'interroger sur le sens de la scène, sa « morale » (dénonciation de la mesquinerie des marchands ? de la bêtise des religieux ?), avant de conclure que chaque réponse est « un piège à nigauds » puisqu'il s'agit simplement de prendre plaisir à la lecture de cette scène. Les questions que nous avons l'habitude de nous poser témoignent de notre incompréhension absolue de l'art du roman. Il faut que le romancier fasse rire, et que le lecteur se laisse aller à rire sans juger, comme les ouvriers tchèques auxquels, lorsqu'il avait vingt ans, Milan Kundera résuma les déboires de Panurge, « adressant d'ébouriffantes obscénités », pendant la messe, à une femme dont il était tombé amoureux, finissant par disperser sur ses vêtements l'odeur d'une chienne en chaleur afin que « sortant de l'église, tous les chiens des environs (six cent mille et quatorze, dit Rabelais) courent après elle et pissent sur elle ». « Bien qu'ils fussent des gens d'une morale paysanne plutôt conservatrice, il n'y avait, dans leur rire, pas la moindre condamnation du harceleur verbal et urinaire ; ils ont adoré Panurge ». La conclusion de notre auteur est claire : « L'humour : l'éclair divin qui découvre le monde dans son ambiguïté morale et l'homme dans sa profonde incompétence à juger les autres ; l'humour : l'ivresse de la relativité des choses humaines ; le plaisir étrange issu de la certitude qu'il n'y a pas de certitude »[56]. Le rire mène donc de toute évidence à la suspension du jugement préconisée.

[56] Nous sommes ici presque à la fin du chapitre « Le Jour où Panurge ne fera plus rire ».

Dans *La Valse aux adieux*, l'éminent docteur Skreta avoue qu'il insémine les femmes supposées stériles qu'il doit soigner, avec son propre sperme. À la fin du roman, madame Skreta remarque « en riant » que l'enfant des Bertlef a « un grain de beauté sur la lèvre supérieure, exactement au même endroit que [lui] ». Bertlef commente : « C'est un hasard si surprenant que je me permets de le ranger parmi les miracles », et tous « rirent allègrement »[57]. C'est sur cette gaieté générale partagée par le lecteur que s'achève le roman, sans aucune remarque (ni même tentative ou amorce de jugement) sur la déontologie qui préside à ces inséminations. D'ailleurs, Milan Kundera raconte (toujours dans l'article duquel est tiré notre citation) son désarroi face à un professeur de médecine qui l'invita à un colloque sur l'insémination artificielle et lui reprocha de ne pas être parvenu dans ce roman à « exprimer d'une façon suffisamment puissante la beauté morale du don de semence ». « Je me défends : le roman est comique ! mon docteur Skreta est un fantaisiste ! ». L'humour, qui est donc potentiellement source des plus graves malentendus entre un auteur et son public[58], doit simplement montrer que rien ici n'est à prendre au sérieux. Il a pour fonction de « rend[re] tout ce qu'il touche ambigu ». Et c'est cette ambigüité qui est au cœur de notre sujet. Lieu du rire, le roman peut être le lieu de l'ambigüité, et partant, devient cet « espace où le jugement moral est suspendu »[59]. Le roman se fait là jouissance gratuite et décomplexée, dans une joie enfantine et triomphale.

Cette première partie de notre travail tend donc à confirmer que la morale du roman est l'indécidabilité. Le discours clos et la prise de position morale nette n'ont pas à y figurer. On ne peut juger les personnages concomitamment à la lecture. Le roman doit susciter des questionnements, provoquer chez le lecteur la curiosité de l'autre sans l'enfermer dans des postures prédéfinies, des préjugés qui borneraient sa réflexion. Par les procédés qu'il met en place, il se distingue des genres argumentatifs, lesquels engagent *a contrario* le lecteur à un positionnement moral préconçu qui autoriserait à juger les personnages.

[57] Milan Kundera, *La Valse aux adieux*, Gallimard, Folio, 1986 pour la traduction française revue par l'auteur, p. 299-300.
[58] Et Kundera se défend d'être un auteur purement « humoristique », comme il l'indique dans un entretien avec Normand Biron dans la revue *Liberté*, mais il considère comme essentiel d'attirer l'attention sur le côté comique de ses livres.
[59] Notre chapitre.

II. Cependant, le roman peut-il aller totalement à l'encontre de la propension humaine à porter des jugements moraux sur les êtres et les situations, et éviter toute promotion d'un ordre de valeur pour déployer au moins ponctuellement une morale de l'incertitude ? Il semble que la neutralité souhaitée par Milan Kundera ne soit pas toujours possible, tant au niveau du romancier qu'au niveau du lecteur, qui peinent à résister à cette tentation consistant à moraliser et à juger.

1. Si le roman, loin d'engager à une suspension du jugement moral, pousse plutôt parfois fermement son lecteur à condamner ou à valoriser ses personnages, c'est parce que le romancier a une intention morale : il souhaite lui-même défendre une position morale.

Certains romanciers pensent avoir un rôle de guides dans la société de leur époque, tel l'abbé Prévost qui affirme dans l'Avis au lecteur de l'*Histoire du chevalier Des Grieux et de Manon Lescaut* que chaque fait rapporté dans l'histoire de Manon est « un degré de lumière, une instruction qui supplée à l'expérience », que chaque aventure racontée « est un modèle d'après lequel on peut se former ». On a pu voir ainsi dans l'éducation que madame de Chartres prodigue à sa fille un exemple de leçon que l'auteur transmettrait à son lecteur. Il s'agirait de rendre à tous la vertu « aimable »[60]. La mère de la jeune héroïne éponyme, tout comme madame de Lafayette, s'inscrit en faux contre l'idée que cacher les conséquences néfastes des passions puisse en éloigner les jeunes personnes. Si elle peint l'amour et ses dangers, c'est pour montrer à sa fille, et l'auteur veut sans doute en convaincre aussi son lecteur, « combien la vertu donn[e] d'éclat et d'élévation »[61]. Le déchirement auquel est soumise la princesse de Clèves, entre l'affection chaste qu'elle éprouve pour son époux et la passion qu'elle voue à monsieur de Nemours, tout comme son renoncement à l'amour et à la vie en société, « laisse des exemples de vertu inimitables »[62] : le lecteur est sans conteste amené à la juger admirable. Le mot « exemple » employé ici à la toute fin du roman est intéressant dans la mesure où il laisse supposer que le personnage incarne un idéal à atteindre,

[60] *La Princesse de Clèves*, Hachette, Biblio lycée, tome 1, p. 21.
[61] *Ibidem*.
[62] Derniers mots du roman, p. 234.

qui renvoie à la forme de l'*exemplum*, petit récit illustrant au Moyen-Âge en particulier, les sermons ou les discours religieux, considéré comme fort efficace pour soutenir l'attention des auditeurs en incarnant dans des personnages et des situations des comportements exemplaires ou vicieux. Il s'agit bien par conséquent de trouver des modèles ou des repoussoirs, ce qui suppose un positionnement axiologique par rapport au personnage. De même, les chevaliers des romans du Moyen-Âge, notamment ceux qui peuplent les romans de Chrétien de Troyes, représentent une éthique courtoise et les épreuves auxquelles ils sont soumis sont une illustration claire de leur générosité, de leur courage, de leur sens de l'honneur, en référence à une idéologie commune. Le lecteur est naturellement amené par le roman à porter sur eux un jugement moral positif : le roman devient « invitation à suivre l'exemple » d'un héros qui « apparaît comme un être divin, en face duquel le sujet récepteur est requis de s'abolir en tant qu'individu dans la communauté qui célèbre le culte »[63].

Le romancier provoque donc intentionnellement le jugement moral refusé par notre citation, il rend le lecteur « disponible » à l'adhésion à ses valeurs. Certains romanciers ne cachent pas leur désir de moraliser, d'édifier, de porter et d'engager à porter des jugements. « Quelle doit être l'intention du romancier ? C'est d'exprimer, dans une fable intéressante, une vérité utile », écrit Victor Hugo, dans *Sur Walter Scott*. Dans l'avertissement au lecteur précédant *La Mare au diable*, Georges Sand argue que le « roman d'aujourd'hui devrait remplacer la parabole et l'apologue des temps naïfs. […] L'art n'est pas une étude de la réalité positive ; c'est une recherche de la vérité idéale ». Ainsi, selon Pierre-Daniel Huet : « Le divertissement du lecteur que le romancier habile semble se proposer pour but, n'est qu'une fin subordonnée à la principale qui est l'instruction de l'esprit, et la correction des mœurs »[64]. Dans la préface du *Dernier Jour d'un condamné*, Victor Hugo admet avoir voulu faire comprendre sa « pensée », « populariser » une idée morale, politique, sociale, sous une « innocente et candide forme littéraire ». À travers le témoignage de cet homme qui vit ses derniers instants, il veut participer à un débat d'envergure, qui dépasse largement le cas traité dans ce journal fictif : il faudra voir dans son œuvre non pas « la défense spéciale, et toujours facile, et toujours transitoire, de tel ou tel criminel choisi, de tel ou tel accusé d'élection », mais « la plaidoirie générale et permanente pour tous les accusés présents et à venir » : « *Le Dernier Jour d'un Condamné* n'est autre chose qu'un plaidoyer, direct ou indirect, comme on

[63] Hans Robert Jauss, *Pour Une Esthétique de la réception* (traduit de l'allemand par Claude Maillard, Préface de Jean Starobinski, Gallimard, 1972) et notamment la troisième partie intitulée « Petite Apologie de l'expérience esthétique », IX, p. 149-150.
[64] *Traité de l'origine des romans,* 1670.

voudra, pour l'abolition de la peine de mort […] ». C'est « la question de vie et de mort », la question éminemment morale de savoir si l'homme peut ôter la vie à son prochain et selon quelles conditions, qui trouve ici réponse. Le dispositif romanesque mis en place, que Victor Hugo analyse alors, est totalement dédié à cette fin : pour faire du lecteur auquel il s'adresse[65] « un homme » susceptible de pitié dans tous les jugements futurs auxquels il sera confronté, il n'individualise que très ponctuellement son personnage (notamment en donnant un prénom, Marie, à sa fille), « élagu[ant] de toutes parts dans son sujet le contingent, l'accident, le particulier, le spécial, le relatif, le modifiable, l'épisode, l'anecdote, l'événement, le nom propre, et se born[ant] (si c'est là se borner) à plaider la cause d'un condamné quelconque, exécuté un jour quelconque, pour un crime quelconque ». Le roman amène par conséquent volontairement à un positionnement moral qui dépasse le cadre de l'histoire racontée par cet homme qui suscite la pitié, que l'on voudrait innocenter et sauver alors qu'il a été jugé coupable. Cet engagement à rejuger le personnage, en modifiant le jugement effectif porté par la justice sur le personnage dans la fiction, modification du jugement à laquelle nous engage le roman, est à l'évidence l'inverse de la démarche préconisée par Milan Kundera.

Les romans à thèse concrétisent parfaitement cette perception d'un rapport particulier, presque magistral, entre celui qui écrit et celui qui lit, lequel ne doit avoir aucune hésitation quant au jugement à porter sur le personnage. Susan Rubin Suleiman soutient que l'un des traits primordiaux permettant de caractériser les romans à thèse, c'est qu' « ils formulent eux-mêmes, d'une façon insistante, conséquente et inambiguë, la (ou les) thèse(s) qu'ils sont censés illustrer. Dans un roman à thèse, la "bonne" interprétation de l'histoire racontée est cousue de fil rouge – elle y est inscrite de sorte que "personne ne puisse se tromper" »[66]. L'efficacité de tels romans, qui se proposent d'engager le lecteur à adopter un point de vue, repose donc sur l'incarnation claire des idées dans des personnages dépourvus de nuances, sur lesquels le jugement est prédéfini, comme c'est le cas dans ce qu'il était d'usage à l'époque d'appeler « roman philosophique ». Les personnages de *Candide* sont ainsi des types qui représentent des idées à soutenir ou à rejeter - l'optimisme de Pangloss, le pessimisme de Martin - , des classes sociales qui se comportent bien ou mal - l'aristocratie est discréditée à travers le baron et sa famille - , en lien avec le contexte historique qui place les hommes dans des situations d'agir conformément ou non à une éthique (la guerre,

[65] « Ce livre est adressé à quiconque juge ».
[66] Extraits de l'introduction de l'essai de Susan Rubin Suleiman : *Le roman à thèse ou l'autorité fictive*, Puf, 1983.

l'Inquisition, l'esclavagisme). Dans ce type d'ouvrages, le récit est entièrement subordonné à une communication claire. Le roman schématise l'idée, en faisant en sorte que tous les épisodes narrés viennent confirmer les valeurs à transmettre. S'il s'agit de démontrer que tout n'est pas pour le mieux dans le meilleur des mondes (ce qui constitue par ailleurs une antithèse simplifiée de la théorie de Leibniz), on place sous les yeux du lecteur durant trente chapitres illustrant cette idée de façon redondante, la preuve que l'homme s'engage dans des guerres sans motifs, ayant des conséquences tragiques sur les populations, qu'il brutalise les femmes réduites à l'état d'esclaves, qu'il torture ses semblables sous de fallacieux prétextes religieux… Les positions soutenues sont si simplifiées, les oppositions si tranchées qu'on ne peut faire erreur sur le jugement à poser sur tel ou tel comportement. Le lecteur se livre ici à une lecture allégorique assez simple, limitée à la reconstitution d'un message préexistant, conforme aux intentions de l'auteur.

2. **D'autre part, le roman est le fruit d'une anticipation du romancier sur les attentes d'un lecteur, qui, comme le dit clairement Milan Kundera et même s'il discrédite cette tendance humaine, souhaite trouver dans ce qu'il lit matière à un positionnement moral rapide et clair. Conscient de la « fervente disponibilité à juger » de son lecteur, comment le romancier pourrait-il la négliger ?**

Incontestablement, et Milan Kundera le reconnaît en même temps qu'il le déplore, le lecteur cherche dans le roman des éléments susceptibles de lui permettre de poser un jugement moral rapide. Alors que l'esprit du roman est selon lui « l'esprit de complexité »[67], cette vérité « se fait de moins en moins entendre dans le vacarme des réponses simples et rapides qui précèdent la question et l'excluent. Pour l'esprit de notre temps, c'est ou bien Anna ou bien Karénine qui a raison, et la vieille sagesse de Cervantès qui nous parle de la difficulté de savoir et de l'insaisissable vérité paraît encombrante et inutile »[68]. Le lecteur veut hiérarchiser, évaluer, sanctionner, à l'image d'Olga, dans *La Valse aux adieux,* dont le père a été exécuté pour ses opinions politiques et qui veut identifier des coupables afin qu'ils soient punis : la révolte du personnage (qui pourrait devenir celle du lecteur) provient d' « un désir

[67] « Chaque roman dit au lecteur : "Les choses sont plus compliquées que tu ne le penses". C'est la vérité éternelle du roman » (*L'Art du roman*, Gallimard, 1986, p. 34).
[68] *Ibidem*.

insatisfait de justice »[69]. L'esprit humain est en effet selon notre auteur marqué par une forme de binarité regrettable certes, mais bien réelle : « L'homme souhaite un monde où le bien et le mal soient nettement discernables car est en lui le désir, inné et indomptable, de juger avant de comprendre. Sur ce désir sont fondées les religions et les idéologies. Elles ne peuvent se concilier avec le roman que si elles traduisent son langage de relativité et d'ambiguïté dans leur discours apodictique et dogmatique. Elles exigent que quelqu'un ait raison ; ou Anna Karénine est victime d'un despote borné, ou Karénine est victime d'une femme immorale ; ou bien K., innocent, est écrasé par le tribunal injuste, ou bien derrière le tribunal se cache la justice divine et K. est coupable. Dans ce "ou bien-ou bien" est contenue l'incapacité de supporter la relativité essentielle des choses humaines, l'incapacité de regarder en face l'absence du Juge suprême. À cause de cette incapacité, la sagesse du roman (la sagesse de l'incertitude) est difficile à accepter et à comprendre »[70]. Le roman qui répond à la « sagesse » (terme retrouvé dans notre citation) prônée par notre auteur prend donc un risque, celui d'être incompris et délaissé, comme l'indiquait déjà Georges Sand dans une lettre écrite à Gustave Flaubert, où elle soutenait l'idée suivante : « cacher sa propre opinion sur les personnages que l'on met en scène, laisser par conséquent le lecteur incertain sur l'opinion qu'il en doit avoir, c'est vouloir n'être pas compris, et dès lors, le lecteur vous quitte ; car s'il veut entendre l'histoire que vous lui racontez, c'est à la condition que vous lui montriez clairement que celui-ci est un fort et celui-là un faible »[71]. Elle arguait ensuite que Flaubert aurait pu (et dû) être plus limpide qu'il ne l'a été dans le message transmis par son premier roman. Il aurait fallu pour cela qu'il indiquât explicitement la manière de juger son héroïne, dans la mesure où « il faut aller tout droit à la moralité la plus élevée qu'on ait en soi-même et ne pas faire mystère du sens moral et profitable de son œuvre ». Cependant, malgré ce silence de l'auteur, elle considérait que le public avait saisi, notamment grâce à la mort infligée au personnage, le sens moral à tirer du roman : « Si une partie du public criait au scandale, la partie la plus saine et la plus étendue y voyait une rude et frappante leçon donnée à la femme sans conscience et sans foi, à la vanité, à l'ambition, à la déraison. On la plaignait, l'art le voulait ; mais la leçon restait claire, et l'eût été davantage, elle l'eût été pour *tous*, si tu l'avais bien voulu, en montrant davantage l'opinion que tu avais, et qu'on devrait avoir de l'héroïne, de son mari et de ses amants ». Dans la même lettre, elle déplorait en revanche que le troisième roman de son ami, *L'Éducation sentimentale*, ait été « un livre incompris », regrettant l'absence d'une «

[69] *La Valse aux adieux*, Folio, p. 105.
[70] *Ibid.*, p. 21-22.
[71] Lettre adressée à Flaubert, datant du 12 janvier 1876.

courte préface ou, dans l'occasion, une expression de blâme, ne fût-ce qu'une épithète heureusement trouvée pour condamner le mal, caractériser la défaillance, signaler l'effort » : « on n'a pas compris que tu voulais précisément peindre une société déplorable qui encourage ces mauvais instincts et ruine les nobles efforts ; quand on ne nous comprend pas, c'est toujours notre faute. Ce que le lecteur veut, avant tout, c'est de pénétrer notre pensée et c'est là ce que tu refuses avec hauteur. Il croit que tu le méprises et que tu veux te moquer de lui ». Il faut donc plus qu'un dénouement exemplaire ou dissuasif pour mener un lecteur détestant le doute durable à la possibilité d'un positionnement moral qu'il appelle de ses vœux, dans son désir d'être rassuré par une justice rendue.

S'il séduit tant de lecteurs, c'est d'ailleurs parce que le roman ne peut être réduit à « un tableau de nature morte »[72]. Raconter c'est prendre parti, et en ce sens, la « sagesse » du roman que Milan Kundera assimile à son impartialité est difficilement envisageable. Même si le roman n'affirme pas toujours aussi clairement que nous venons de l'envisager son désir d'engager le lecteur à un jugement moral, l'impartialité absolue semble incompatible avec le genre, dans la mesure où on a affaire à une narration. Le jugement porté par celui qui écrit est donc lisible en filigrane, et par contagion, il affecte le lecteur. Paul Bourget distingue la narration d'une simple représentation : « Un roman n'est pas de la vie représentée. C'est de la vie racontée. Les deux définitions sont très différentes. La seconde est, seule, strictement conforme à la nature du genre. Si le roman est de la vie racontée, il suppose un narrateur », témoin de la réalité dont il atteste. Ainsi, le roman ne saurait être « un miroir impassible, il est un regard qui s'émeut, et l'expression même de ce regard fait partie intégrante de son témoignage »[73]. Par sa manière de relater les faits, de dresser les portraits de ses personnages, le lecteur engage déjà à les considérer de telle ou telle manière. C'est là toute l'humanité du roman pour Georges Sand qui soutient que le lecteur abandonnera le romancier s'il le juge indifférent et qu'en cela, le lecteur aura raison car « la suprême impartialité est une chose anti-humaine, et un roman doit être humain avant tout »[74]. Dans *L'Assommoir*, le martyre que le père Bijard fait subir à sa fille Lalie qu'il finit par tuer, oubliant qu'elle se dévoue corps et âme pour remplacer sa mère elle aussi morte sous les coups, semble émouvoir jusqu'au narrateur, alors même que Zola se défend par ailleurs de toute intrusion moralisante dans ses

[72] Accusation portée par Paul Bourget à l'encontre de « *Madame Bovary*, ce chef d'œuvre de la formule objective », dans *Taine romancier*.
[73] *Taine romancier*. Il en veut pour exemples Balzac et Walter Scott, qui n'ont jamais cherché à « effacer leur personnalité » dans les romans qu'ils ont écrits.
[74] Lettre adressée à Flaubert, datant du 12 janvier 1876.

romans. Ce n'est pas seulement à la manière d'un médecin légiste qu'il donne à voir le petit corps blessé, expliquant chaque meurtrissure : « Lalie était toute nue, un reste de camisole aux épaules en guise de chemise ; oui, toute nue, et d'une nudité saignante et douloureuse de martyre. Elle n'avait plus de chair, les os trouaient la peau. Sur les côtes, de minces zébrures violettes descendaient jusqu'aux cuisses, les cinglements du fouet imprimés là tout vifs. Une tache livide cerclait le bras gauche, comme si la mâchoire d'un étau avait broyé ce membre si tendre, pas plus gros qu'une allumette. La jambe droite montrait une déchirure mal fermée, quelque mauvais coup rouvert chaque matin en trottant pour faire le ménage. Des pieds à la tête, elle n'était qu'un noir »[75]. Tout transpire ici la compassion de l'auteur face à ce « rien du tout pitoyable, aplati au fond du lit ». « Les pierres auraient pleuré »[76]. Le regard de Gervaise (qui s'assimile d'autant plus facilement à l'enfant qu'elle est aussi battue par son époux alcoolique) confirme cette écriture compassionnelle qui invite tout un chacun à la condamnation du père indigne : « Oh ! Ce massacre de l'enfance, ces lourdes pattes d'homme, écrasant cet amour de quiqui, cette abomination de tant de faiblesse râlant sous une pareille croix ! On adore dans les églises des saintes fouettées dont la nudité est moins pure »[77]. Si l'expression « amour de quiqui » est probablement à renvoyer à un monologue intérieur de Gervaise, la comparaison finale marque incontestablement la présence d'un auteur qui ne peut rester insensible à ce qu'il décrit.

3. <u>Finalement, même lorsque le romancier fait tout pour qu'aucun jugement moral ne puisse être porté sur ses personnages, le lecteur, naturellement enclin à juger, va aller à l'encontre de cette volonté, ce qui engage parfois un jugement sur le roman dans son entier.</u>

En témoignent les accusations, et même les procès qui ont marqué l'histoire de la littérature. Si Milan Kundera peut en 1993 revendiquer le « non-sérieux » de ses romans, les romanciers, à partir de la seconde moitié du dix-septième siècle, ont plutôt été obligés de clamer haut et fort qu'ils faisaient, même dans la peinture des pires turpitudes de leurs personnages, œuvre morale. La condamnation morale du roman est donc très ancienne[78]. Au

[75] *L'Assommoir*, ch. 12.
[76] *Ibidem*.
[77] *Ibidem*.
[78] Pierre Nicole, dans la Seconde partie des *Lettres sur l'Hérésie Imaginaire*, affirme les choses nettement : « Un faiseur de romans et un poète de théâtre est un empoisonneur public, non des corps, mais des âmes des fidèles, qui se doit regarder comme coupable d'une infinité d'homicides spirituels, qu'il a causés en effet ou qu'il a pu causer par ses écrits pernicieux. Plus il a eu soin de couvrir d'un voile d'honnêteté les passions

dix-neuvième siècle, par de subtils effets spéculaires, le roman se fait d'ailleurs le relais des soupçons dont il est la cible à l'époque. Ainsi, la « manie de lecture » de Julien Sorel est jugée « odieuse » par son père[79]. La mère de Charles Bovary déplore qu'Emma s'occupe « à lire des romans, de mauvais livres, des ouvrages qui sont contre la religion ». Elle conclut que « tout cela va loin » et que sa bru pourrait « tourner mal », décidant « que l'on empêcherait Emma de lire des romans »[80]. À la fin de notre citation, Milan Kundera accorde au lecteur la possibilité d' « accuse[r] madame Bovary ». Nul n'ignore que Gustave Flaubert fut à la parution de l'œuvre poursuivi en justice pour « offenses à la morale publique et à la religion »[81]. Ernest Pinard, procureur qui représentait le ministère public contre l'auteur, se proposa, pour obtenir gain de cause, de raconter tout le roman en s'appuyant sur des citations étayant son propos. L'accusation de l'auteur passe donc ici par un portrait à charge de l'héroïne, coupable de n'avoir jamais cherché à aimer son mari, et par une lecture détaillée de ce que le procureur appelle ses « chutes » successives[82]. S'il donne l'impression d'avoir beaucoup réfléchi à un positionnement moral face à l'attitude d'Emma[83], il ne fait en réalité que retracer les impressions concomitantes à la lecture d'un lecteur bien-pensant, qui reproche finalement à Flaubert de ne faire éprouver aucun remords à son héroïne, laquelle rentre chez elle « le front haut », en « glorifiant » sa tromperie, chantant le « cantique de l'adultère », sa poésie, ses voluptés. Tout cela représente un danger pour les femmes mariées qui vont lire le roman, dont l'imagination risque d'être séduite[84]. Anticipant finalement sur une défense possible de l'accusé, une « objection générale : mais, après tout, le roman est moral au fond, puisque l'adultère est puni ? », il y apporte la réponse suivante : il serait aberrant qu'on autorise un auteur à décrire toutes les turpitudes d'une femme, à étudier et montrer toutes ses

---

criminelles qu'il y décrit, plus il les a rendues dangereuses, et capables de surprendre et de corrompre les âmes simples et innocentes. »

[79] *Le Rouge et le noir*, Gallimard, Folio, I, 4, p. 39.

[80] *Madame Bovary*, Hachette, Biblio lycée, II, 7, p. 135.

[81] Les citations qui suivent sont reprises du *procès intenté à M. Gustave Flaubert devant le tribunal correctionnel de Paris (6e Chambre) sous la présidence de M. Dubarle, audiences des 31 janvier et 7 février 1857 : réquisitoire et jugement. http://www.justice.gouv.fr/art_pix/1_Requisitoire_EPinard_Madame_Bovary.pdf*

[82] Avoir pris plaisir à danser avec le vicomte au château de la Vaubyessard, puis à son arrivée à Yonville, avoir été séduite par Léon Dupuis, à qui elle se donnera plus tard alors qu'elle le retrouve au théâtre à Rouen, avoir cédé à Rodolphe Boulanger.

[83] Loin de se limiter à ce réquisitoire, Pinard outrepasse en effet son rôle d'analyste lorsqu'il suggère à l'auteur de modifier son texte (il offre de remplacer le groupe nominal « les souillures du mariage et les désillusions de l'adultère », par « les désillusions du mariage et les souillures de l'adultère », s'expliquant plus loin sur cette substitution : « J'ai dit qu'on aurait dû au moins modifier les expressions et dire : les désillusions du mariage et les souillures de l'adultère. Bien souvent, quand on s'est marié, au lieu du bonheur sans nuages qu'on s'était promis, on rencontre les sacrifices, les amertumes. Le mot désillusion peut donc être justifié, celui de souillure ne saurait l'être »).

[84] « Ce que l'auteur vous montre, c'est la poésie de l'adultère, et je vous demande encore une fois si ces pages lascives ne sont pas d'une immoralité profonde !!! ».

poses lascives, sans qu'aucune voix dans l'œuvre ne s'élève pour la condamner, uniquement parce que la mort de la femme adultère fournirait une conclusion morale à toutes ses exactions. En réponse à ce réquisitoire, l'avocat de Flaubert, maître Sénard, arguera de son appartenance au mouvement réaliste, qui exige la peinture du tableau vrai de ce qui arrive le plus souvent dans le monde, supposant en outre que la peinture du vice, de l'adultère qui n'est qu'une suite de tourments, de regrets, et la fin d'Emma, loin d'entraîner les lectrices vers des plaisirs faciles, leur feront au contraire horreur. « Jeune femme, si ton cœur, si ta conscience, si le sentiment religieux, si la voix du devoir ne suffisaient pas pour te faire marcher dans la droite voie, regarde, mon enfant, regarde combien d'ennuis, de souffrances, de douleurs et de désolations attendent la femme qui va chercher le bonheur ailleurs que chez elle ! ». Il conclut que l'œuvre est « une excitation à la vertu, par l'horreur du vice, ce que l'auteur annonce lui-même, et ce que le lecteur le plus distrait ne peut pas ne pas voir, sans un peu de mauvaise volonté ». Le roman n'est pas « outrage », mais « hommage à la morale publique » : l'expiation de la faute ne fait qu'engager à la vertu. Le tribunal décidera, tout en acquittant Flaubert, que l'ouvrage mérite un blâme sévère car « la mission de la littérature doit être d'orner et de récréer l'esprit en élevant l'intelligence et en épurant les mœurs plus encore que d'imprimer le dégoût du vice en offrant le tableau des désordres qui peuvent exister dans la société » : même si Flaubert argue (davantage pour corroborer la thèse de son avocat que par conviction) que son roman a un « but éminemment moral », la justice conclut qu'« il n'est pas permis, sous prétexte de peinture de caractère ou de couleur locale, de reproduire dans leurs écarts les faits, dits et gestes des personnages qu'un écrivain s'est donné mission de peindre ». L'Histoire nous prouve donc qu'on peut effectivement accuser Emma Bovary, ainsi que le roman tout entier dans lequel elle apparaît, et même à travers elle, son auteur, responsable de n'avoir pas jugé explicitement son personnage. Dans *Pour Une Esthétique de la réception*, Hans Robert Jauss nous enseigne en effet que la réception d'une œuvre répond à des horizons d'attente non seulement en matière de normes morales (fondés sur ce qu'une société donnée considère comme un comportement acceptable) mais aussi en matière de normes esthétiques (fondés sur ce dont le lecteur a l'habitude au regard de ses lectures précédentes), ce qui explique selon lui l'accusation contre *Madame Bovary* : si Flaubert a été accusé, c'est non pas pour avoir traité le thème de l'adultère, mais pour avoir bousculé les horizons d'attente esthétiques du lecteur, fondés sur leurs habitudes : « Le nouveau procédé rompait avec une vieille convention du genre romanesque : la présence constante d'un jugement moral

univoque et garanti porté sur les personnages »[85]. Ce n'est donc pas le personnage mais l'auteur qui est jugé coupable, et on a toute liberté pour l'en accuser.

Le lecteur est libre aussi de plaquer des intentions morales supposées sur un roman que l'auteur pensait amoral. Milan Kundera se dit lui-même victime de ce processus : le lecteur peine à croire que cet écrivain tchèque d'abord communiste puis exclu du parti en 1950, et ré-exclu en 1970 après une réintégration, ayant perdu son poste d'enseignant[86], ayant vu les bibliothèques et librairies de son pays se vider de ses œuvres, qui écrit des romans ayant pour fond historique celui de la Tchécoslovaquie soviétisée, puisse totalement échapper à un manichéisme idéologique. Comment faire abstraction de ce vécu personnel si pénible qui apparaît comme en miroir dans ses œuvres ? Or, s'il reconnaît que ses lecteurs sont « choqués, bouleversés, terrorisés »[87] par l'Histoire et que son roman *La Plaisanterie* est déterminé par des conditions historiques sans précédent qui posent des conditions d'écriture nouvelles, il déplore qu'on ait pu y voir un roman dénonciateur de comportements immoraux, dans un contexte politique propice[88]. Si *La Plaisanterie* assume une fonction de témoignage historique menant à un jugement, c'est donc « à son insu, et presque à contre cœur ». « C'est un roman sur la fragilité des valeurs humaines, et non pas un roman qui voudrait dénoncer un régime politique »[89]. Mais la réponse que fait Jakub à Olga dans *La Valse aux adieux* : « Les persécutés ne valaient pas mieux que les persécuteurs. Je peux fort bien imaginer les rôles inversés »[90], réponse qui laisse entendre qu'on ne peut jamais attribuer à chacun une valeur assez fiable pour établir un classement ni fonder un jugement, est « la plus triste découverte de [s]a vie […] parce que, parvenir à la conclusion qu'il n'y a pas de différence entre le coupable et la victime, *c'est laisser toute espérance* »[91]. Ce que le lecteur veut trouver dans un roman, c'est donc la certitude que le bien prévaut, que le récit va l'accompagner dans sa

[85] *Op. cit.*, p. 85.
[86] Le fait qu'il raconte un épisode similaire dans *Le Livre du rire et de l'oubli*, a sans doute fondé la surinterprétation dont nous parlons de la part du lecteur.
[87] Interview télévisée menée par Roger Grenier le 31 octobre 1968.
[88] « C'est faux », « j'ai pensé écrire un roman d'amour ».
[89] Dans l'entretien déjà cité avec Normand Biron, M.K. affirme ne pas aimer les romans politiques : « ce sont toujours de très mauvais romans », mais il admet que dans notre monde hyper politisé, on a toujours tendance à voir dans les romans des œuvres engagées.
[90] *La Valse aux adieux*, Folio, troisième journée, 4, p. 105.
[91] *Ibidem*. Milan Kundera, interrogé à ce sujet par Normand Biron, répond à son propre personnage qu'on ne peut hiérarchiser les persécutions et que « dans notre monde manichéen des idéologies opposées, les persécutés sont avides de devenir persécuteurs » (entretien mené pour la revue *Liberté*, volume 21, janvier-février 1979).

condamnation des coupables et dans son espoir que les justes seront sauvés, l'inverse étant trop désespérant.

À l'issue de cette deuxième partie de notre travail, le roman, loin de la « sagesse » que lui assigne Kundera, paraît bien souvent tenté de céder à la tentation du jugement moral, prescrit ou offert à l'initiative du lecteur. Désireux de présenter des modèles, il schématiserait et engagerait fermement à diaboliser ou à encenser les comportements de ses personnages. Il semble qu'ainsi il puisse répondre à un besoin de justice révélateur de notre humanité, que la littérature est « capable »[92] d'envisager, et devenir un guide rassurant : alors même que « notre vie réelle se passe dans un univers incohérent », nous aspirons à trouver dans le roman un monde ordonné, soumis à des lois, « nous demandons au roman un univers de secours »[93]. Toutefois, cette autorité peut aussi bien devenir inquiétante. Comment préserver la liberté morale du lecteur, tout en la stimulant ?

III. La valeur du roman semble bien en jeu dans la tension entre cette propension humaine à juger et l'injonction faite au roman de suspendre le jugement. C'est alors que le roman peut y gagner, en amenant le lecteur à se mettre à l'épreuve, à réfléchir sur une morale qui ne serait pas seulement un ensemble de règles fixes, abandonnant cette habitude, fâcheuse pour notre auteur, de juger hâtivement, et acquérant des compétences pour faire preuve d'un discernement patient, qui pourra même trouver un écho moral dans la vraie vie.

[92] Christian Biet, *Droit et littérature sous l'ancien régime. Le jeu de la valeur et de la loi.* Spécialiste des liens entre droit et littérature, il entend montrer que la littérature est « légitime, et *capable* » « en matière de loi politique et pénale ». Par les fictions qu'elle met en place, elle notifie « les contradictions inhérentes à la loi », ouvre des crises qui « mettent directement en cause les règles juridiques les plus fondamentales », et ainsi « relativise le droit » (p. 45), sans toutefois émettre un doute systématique et radical à l'égard des lois. Elle produit ainsi un « doute spéculatif sur le "juste" ou sur un "juste" qui ne se limite pas aux frontières que le droit détermine » (p. 46), puisqu'elle propose des solutions que le droit ne peut s'autoriser à envisager, car il est borné.

[93] André Maurois, *Un Essai sur Dickens,* Grasset, 1927.

1. **<u>Le romancier doit placer son lecteur en position de construire un sens à partir de matériaux qu'il met à sa disposition. La lecture étant expérience, quête et réflexion avant d'être éventuellement jugement, le roman expose et passe le relais au lecteur. « La pensée fictive se conçoit comme une exploration »[94], nécessaire avant toute amorce de jugement moral.</u>**

Ainsi, dans l'optique d'un éventuel jugement sur la moralité des personnages, que Milan Kundera ne refuse pas totalement au lecteur puisqu'il le qualifie de « légitime », l'œuvre romanesque devient un dossier d'instruction que le lecteur doit travailler. Lorsque notre auteur s'en prend à « l'indéracinable pratique humaine de juger tout de suite, sans cesse, et tout le monde, de juger avant et sans comprendre »[95], sans doute veut-il promouvoir une attitude opposée, celle de celui qui juge avec discernement, c'est-à-dire quand cela est nécessaire et possible, et dont les positions se fondent sur une compréhension préalable approfondie et réfléchie. Partant, il n'exclut pas que le roman puisse vouloir transmettre un contenu de propositions relatives à une éthique, mais il exige qu'on le recherche. Lorsqu'il prend la parole pour accuser « les libertins, ces chercheurs de trésors, […] aussi coupables que d'autres malfaiteurs plus sévèrement punis qu'eux », Balzac se défend de tout « placage de morale ». La scène qu'il décrit « porte avec elle ses moralités »[96] que le lecteur devra déchiffrer. Le roman doit par conséquent aider le lecteur à résister à son appétence pour le jugement rapide en ménageant le temps d'une maturation dans son appréciation des personnages. Dans l'Avis au lecteur de l'*Histoire du chevalier Des Grieux et de Manon Lescaut*, l'abbé Prévost présente son ouvrage comme « un traité de morale, réduit agréablement en exercice ». Loin d'être le récepteur passif d'un sermon, le lecteur doit donc, comme nous engage à le penser l'étymologie du terme, – *exercere*, c'est ne pas laisser en repos, poursuivre, agiter – faire usage de ses facultés, les mettre à l'épreuve, pour chercher des réponses aux questions morales que le roman ne manquera pas de poser.

Ceci suppose que le romancier réponde à l'exigence d'exposition totale, c'est-à-dire complexe et nuancée du réel, que les analyses théoriques ont envisagée sous la forme d'une métaphore picturale. Madame de Staël se réjouit ainsi que des romans philosophiques très

[94] Philippe Dufour, *Le Roman est un songe*, Seuil, 2010, p. 27.
[95] Gustave Flaubert déplorait : « L'avocasserie se glisse partout, la rage de discourir, de pérorer, de plaider » (*Correspondance*, t. I, à Louise Colet, 18 septembre 1846).
[96] *La Cousine Bette*, fin du ch. 82, GF, p. 393.

différents de ceux qu'on trouve en France naissent en Allemagne : « ce n'est pas comme dans Voltaire une idée générale qu'on exprime par un fait en forme d'apologue, mais c'est un tableau de la vie humaine tout à fait impartial, un tableau dans lequel aucun intérêt passionné ne domine, des situations diverses se succèdent dans tous les rangs, dans tous les états, dans toutes les circonstances, et l'écrivain est là pour les raconter »[97]. De même, contre une littérature « probante », Flaubert prône une littérature « exposante »[98] : « La littérature prendra de plus en plus les allures de la science, elle sera surtout exposante, ce qui ne veut pas dire didactique. Il faut faire des tableaux, montrer la nature telle qu'elle est, mais des tableaux complets, peindre le dessous et le dessus »[99]. Cela permet de « laisse[r] le lecteur penser par lui-même, [plutôt que] de tonner contre les crimes »[100]. Dans *Le Naturalisme au théâtre*, Émile Zola fait du roman une simple « enquête sur la nature, les êtres et les choses », un « procès-verbal », et du romancier naturaliste « un greffier, qui se défend de juger et de conclure ». Certes, Gervaise, et sans doute avec elle le narrateur voire l'auteur, ne peut rester de marbre face à l'agonie de la petite Lalie, mais Zola lui fait cependant quitter la pièce où l'enfant se meurt sans porter la moindre accusation explicite. Aucune parole auctoriale n'est posée pour juger le responsable de ce décès. Si la culpabilité du père ne fait aucun doute, le lecteur est mené à rassembler toutes les pièces d'une réalité plus complexe qu'il n'y paraît et à comprendre. La violence s'explique par la misère, l'abrutissement des ouvriers exploités les réduisant à un état animal et les forçant à oublier leur malheur dans la consommation d'alcool bon marché. En outre, l'alcoolisme qui engendre cette brutalité répond au déterminisme cher aux naturalistes : Coupeau notamment subit par atavisme une maladie familiale dont il n'est pas responsable. Dans ses notes, l'auteur fait de ce personnage un « malade prédisposé par l'hérédité ». On doit donc constater et expliquer les comportements, ce qui n'empêche pas de déplorer les conséquences tragiques d'un tel processus fatal, mais le lecteur doit réfléchir avant d'accuser trop rapidement le père, le mari indignes. La description de détails crus sert de pièce à conviction : ici, le corps de la petite Lalie, dans *Thérèse Raquin*, le corps en putréfaction de Camille à la morgue. Dans ce dernier roman, la seule accusation portée reste d'ailleurs en suspens : la mère Raquin, handicapée, qui a compris que Laurent et Thérèse ont tué son fils, est tout juste capable d'écrire devant ses invités du jeudi le début d'une phrase désignant les coupables avant que la paralysie ne la saisisse : « La paralytique regardait sa main, abîmée dans un affreux désespoir. Sa main venait de la trahir. Elle la sentait lourde

[97] *De l'Allemagne,* ch. 28.
[98] *Correspondance,* à Louise Colet, 27 mars 1852.
[99] *Ibid.,* à Louise Colet, 6 avril 1853.
[100] *Ibid.,* t. V, à Maxime Du Camp, 13 novembre 1879.

comme du plomb, maintenant ; jamais plus elle ne pourrait la soulever. Le ciel ne voulait pas que Camille fût vengé, il retirait à sa mère le seul moyen de faire connaître aux hommes le meurtre dont il avait été la victime »[101]. Le roman expose, photographie le réel, donne matière à l'enquête que le récepteur doit mener, dit éventuellement qui a tué mais sans proposer de jugement préconçu sur le fautif. Émile Zola renvoie lui aussi (comme Milan Kundera) le lecteur à la possibilité de clore l'instruction ensuite s'il le souhaite, après l'avoir soigneusement menée : « Tirez-en une leçon quelconque, l'unique besogne de l'auteur a été de mettre sous vos yeux les documents vrais »[102]. Il conclut qu' « un romancier qui éprouve le besoin de s'indigner contre le vice et d'applaudir à la vertu » gâte son œuvre, qui « perd de sa force »[103]. Elle devient « une matière travaillée, repétrie par l'émotion de l'auteur, émotion qui est sujette à tous les préjugés et à toutes les erreurs »[104]. La moralité même du romancier naturaliste (à qui on reproche souvent d'être immoral) réside dans cette honnêteté : refusant toute idéalisation hypocrite, il raconte et laisse le lecteur arbitrer.

2. **C'est donc à un apprentissage personnel que le roman convie son lecteur. Il instaure avec lui une relation duale, l'engageant à entrer en empathie avec tous ses personnages sans exception et à mettre en lien leur parcours avec sa propre expérience morale.**

Le lecteur est amené à accompagner les dilemmes moraux posés aux personnages, et à les mettre en perspective dans sa propre réalité. Les récits que nous nous approprions sont des « manières de faire des mondes »[105], de reconstituer notre univers en faisant la somme des versions que les fictions nous offrent, comme on reconstitue un puzzle en faisant correspondre ses pièces. Dans *Soi-même comme un autre*, Paul Ricoeur reprend presque les termes employés par Milan Kundera dans notre citation lorsqu'il indique que « le plaisir que nous trouvons à suivre le destin des personnages » implique « que nous suspendions tout jugement moral réel ». Cependant, il ne s'agit pas selon lui d'en rester à cette suspension du jugement dans la mesure où « dans l'enceinte irréelle de la fiction, nous ne laissons pas d'explorer de nouvelles manières d'évaluer actions et personnages. Les expériences de pensées que nous conduisons dans le grand laboratoire de l'imaginaire sont aussi des explorations menées dans

[101] *Thérèse Raquin*, ch. 27.
[102] Émile Zola, *Le Naturalisme au théâtre*, « Le roman expérimental ».
[103] *Ibidem*.
[104] *Ibidem*.
[105] Titre de l'essai de Nelson Goodman, *Manières de faire des mondes*, Folio essais, 2006.

le royaume du bien et du mal »[106]. Le récit, « jamais éthiquement neutre, s'avère être le *premier laboratoire du jugement moral* »[107]. En nous permettant d'appréhender finement les situations dans lesquelles il place ses personnages, le roman nous offre de nous fondre dans l'aventure morale de ces derniers. Et il ne s'agit pas seulement d'apprécier la manière dont le personnage agit en concordance ou en conflit avec les règles établies, il s'agit d'envisager de l'intérieur l'évolution de la conscience prêtée au personnage. Le lecteur doit alors abandonner la posture extérieure et supérieure du juge, qui envisage les faits en se mettant à distance. Le roman l'invite à accomplir une démarche, à approfondir son propre discernement moral et à devenir, par le biais de la lecture, « le propre lecteur de soi-même » selon l'expression employée par Marcel Proust, qui pense que le roman met à disposition des instruments d'optique qui permettent de se percevoir, si l'on parvient à trouver la lunette adaptée : « Regardez vous-même si vous voyez mieux avec ce verre-ci, avec celui-là, avec cet autre »[108]. Dans *Sodome et Gomorrhe,* le romancier conclut que « la véritable réalité n'étant dégagée que par l'esprit, étant l'objet d'une opération spirituelle, nous ne connaissons vraiment que ce que nous sommes obligés de recréer par la pensée »[109]. En apprentissage moral, à l'image de son héros, le lecteur passe ainsi, tel Des Grieux lorsque Manon lui rend visite au séminaire de Saint-Sulpice, d'une situation « tranquille » à des « mouvements tumultueux ». Il peut en être « épouvanté », en frémir, être saisi d'une « horreur secrète », « comme il arrive lorsqu'on se trouve la nuit dans une campagne écartée »[110], mais il est en tout cas amené à une remise en cause, à poursuivre l'aventure en lui-même, explorant les nouvelles voies morales que le roman ouvre en lui. Ainsi l'émotion romanesque peut-elle, de futile, devenir profondément morale, selon le vœu de Diderot dans son *Éloge de Richardson*[111]. Il s'agit, comme l'écrit le

[106] Paul Ricœur, *Soi-même comme un autre*, Seuil, 1990, p. 194.
[107] *Ibid.*, p. 167.
[108] *Le temps retrouvé,* Gallimard-La Pléiade, 1954, p. 911.
[109] *Sodome et Gomorrhe,* éd. Gallimard-Pléiade, 1954, p. 770, puis dans *Le Temps retrouvé* : « La grandeur de l'art véritable, […] c'était de retrouver, de ressaisir, de nous faire connaître cette réalité loin de laquelle nous vivons, de laquelle nous nous écartons de plus en plus au fur et à mesure que prend plus d'épaisseur et d'imperméabilité la connaissance conventionnelle que nous lui substituons, cette réalité que nous risquerions fort de mourir sans avoir connue, et qui est simplement notre vie. La vraie vie, la vie enfin découverte et éclaircie, la seule vie par conséquent réellement vécue, c'est la littérature » (p. 895).
[110] *L'Histoire du chevalier des Grieux et de Manon Lescaut*, G-F, p. 81.
[111] « Ô Richardson ! On prend, malgré qu'on en ait, un rôle dans tes ouvrages, on se mêle à la conversation, on approuve, on blâme, on admire, on s'irrite, on s'indigne. Combien de fois ne me suis-je pas surpris, comme il est arrivé à des enfants qu'on avait menés au spectacle pour la première fois, criant : *Ne le croyez pas, il vous trompe. Si vous allez là, vous êtes perdu.* Mon âme était tenue dans une agitation perpétuelle. Combien j'étais bon ! combien j'étais juste ! que j'étais satisfait de moi ! J'étais, au sortir de ta lecture, ce qu'est un homme à la fin d'une journée qu'il a employée à faire le bien. J'avais parcouru dans l'intervalle de quelques heures un grand nombre de situations, que la vie la plus longue offre à peine dans toute sa durée. J'avais entendu les vrais

romancier anglo-saxon John Maxwell Coetzee, de faire de la fiction « un espace où élaborer ses relations aux autres, un laboratoire pour l'affinement de l'âme »[112]. Jacques Bouveresse[113] montre ainsi que « la littérature participe bel et bien, par des moyens qui lui appartiennent en propre, à l'entreprise générale de la connaissance »[114], et il affirme que le roman dispose, en sollicitant notre imagination et notre sensibilité, d'un « mode d'approche non théorique de questions théoriques, qui est capable de rivaliser avec la science ». Le roman, formant le jugement de son personnage fictif, formerait aussi le lecteur prêt à tenter l'expérience d'une telle lecture.

Pour satisfaire cet objectif de nous mener à une compréhension de soi (il s'agit de se ressaisir de soi-même) au sens propre, l'identification au personnage paraît essentielle et les outils romanesques sont là encore primordiaux lorsqu'on veut conduire le lecteur à éprouver de la sympathie en imaginant le personnage de l'intérieur. Hans Robert Jauss s'inscrit en faux contre une « esthétique de la négativité »[115] qui discrédite de façon systématique toute intention d'exemplarité, et toute identification à un héros. Pour que l'expérience esthétique ne se retrouve pas « amputée de sa fonction sociale »[116], le lecteur doit s'ouvrir à « cette expérience de l'autre qui s'accomplit depuis toujours dans l'expérience artistique, au niveau de l'identification esthétique spontanée, qui touche, qui bouleverse, qui fait admirer, pleurer ou rire par sympathie et que seul le snobisme peut considérer comme vulgaire »[117]. Il ne s'agit plus cependant, comme on l'a vu plus haut, d'une « obéissance mécanique et sans liberté »[118] à une norme qu'il faudrait simplement appliquer, mais par le biais d'une « identification associative »[119], de mettre le récepteur en capacité d'une ouverture à autrui. Le roman dispose pour cela de procédés spécifiques. Jean-Louis Chrétien fait notamment l'éloge du caractère « insinuant » du discours indirect libre, formant une « parole

---

discours des passions : j'avais vu les ressorts de l'intérêt et de l'amour-propre jouer en cent façons diverses : j'étais devenu spectateur d'une multitude d'incidents, je sentais que j'avais acquis de l'expérience ».

[112] Recueil d'articles critiques, intitulé *Stranger Shores* (Vintage Random House, 2002), p. 110.

[113] Il cite les *Essais* du romancier autrichien Robert Musil : « On n'exprime pas de pensées dans le roman ou la nouvelle, mais on les fait résonner. Pourquoi ne choisit-on pas dans ce cas l'essai ? Justement parce que ces pensées ne sont rien de purement intellectuel mais une chose intellectuelle enchevêtrée avec une chose émotionnelle ».

[114] Dans son ouvrage *La Connaissance de l'écrivain. Sur la littérature, la vérité et la vie* (Agone, 2008).

[115] « Petite Apologie de l'expérience esthétique », p. 150.

[116] *Ibid.*, p. 147.

[117] *Ibidem*.

[118] *Ibid.*, p. 150.

[119] *Ibidem*.

à mi-voix »[120] et de la focalisation interne « qui nous fait accompagner le mouvement de la conscience au lieu de l'entendre discourir ou de la surplomber »[121]. Cette participation du lecteur à la construction imaginaire du personnage peut se révéler difficile et demande encore un effort supplémentaire, d'autant plus important que le personnage est complexe. Dans son cours intitulé *Aspect du roman*, le romancier britannique Edward Morgan Forster distingue les personnages plats, réduits à quelques traits, constituant des repères stables pour le lecteur, des personnages ronds, susceptibles au contraire de surprendre le lecteur « de manière convaincante » par leur caractère imprévisible, mettant au défi notre imagination sympathique[122]. Les deux parties bien distinctes de *L'Étranger* d'Albert Camus nous invitent par exemple non seulement à revoir notre position sur un personnage qui est loin de susciter la sympathie au début de la lecture, mais aussi à interroger notre propre rapport aux autres et au monde. Meursault a la désagréable impression que les vieillards qui l'entourent pendant la veille du corps de sa mère le jugent, et c'est en effet un jugement négatif que le lecteur, en miroir, est initialement tenté de poser sur lui, tant l'apparente indifférence du personnage et sa préoccupation dominante de satisfaire des besoins ou des envies purement physiques paraissent incongrues dans ce contexte. Paradoxalement, le fait qu'il n'envisage jamais les choses en termes de morale (il ne se demande pas s'il est bien ou mal de ne pas pleurer sa mère, de ne pas aimer Marie, d'aider Raymond) provoque le jugement moral que d'autres personnages et sans doute le lecteur vont poser sur lui : on se substitue à lui pour la raison même qu'il semble totalement amoral. La seconde partie du roman mène à amorcer un processus empathique, à « comprendre »[123] comme Salamano y enjoint les jurés, en nuançant étonnamment notre position, alors même que le personnage est jugé pour meurtre. Le refus absolu du mensonge et des compromissions dont il fait preuve, au risque de se voir diabolisé (il est « monsieur l'antéchrist ») puis condamné, après avoir été dépossédé de sa défense, « pour avoir enterré une mère avec un cœur de criminel »[124] engage le lecteur à revoir sa propre perception de la vérité. La phrase qui ouvre le quatrième chapitre de la seconde partie, « il est toujours intéressant d'entendre parler de soi », avertit finalement le lecteur qu'il y a là matière à se sonder, tout comme les réflexions de Meursault avant son exécution : il ne saisit

[120] Dans le deuxième volume de son étude *Conscience et roman*, intitulée *La Conscience à mi-voix* (Minuit, 2011, p. 26-27)
[121] *Ibid.*
[122] Traduction de Sophie Basch, Bourgois, 1993, p. 67.
[123] « Il faut comprendre » (*L'Étranger*, II, 3). Milan Kundera dit du roman que « c'est le territoire où personne n'est possesseur de la vérité, ni Anna ni Karénine, mais où tous ont le droit d'être compris, et Anna et Karénine » (*L'Art du roman*, p. 192).
[124] *L'Étranger*, II, 3.

que lorsqu'il est trop tard que sa vie aurait pu avoir un sens, « prêt à tout revivre […] devant cette nuit chargée de signes et d'étoiles »[125]. Le roman de Jonathan Littell, *Les Bienveillantes*[126], dont le narrateur se présente comme un des organisateurs de l'extermination des Juifs par le régime nazi, pose aussi clairement la question des rapports du roman à la morale et nous invite dès son incipit, à interroger notre propre complexité, malgré l'antipathie évidente et immédiate ressentie envers ce narrateur dont la fiabilité est d'emblée contestable : « Frères humains, laissez-moi vous raconter comment ça s'est passé. On n'est pas votre frère, rétorquez-vous, et on ne veut pas le savoir. Et c'est bien vrai qu'il s'agit d'une sombre *histoire*, mais édifiante aussi, un véritable conte moral, je vous l'assure. Ça risque d'être un peu long, après tout il s'est passé beaucoup de choses, mais si ça se trouve vous n'êtes pas trop pressés, avec un peu de chance, vous avez le temps. Et puis ça vous concerne : vous verrez que ça vous concerne ». Ainsi, le roman ne nous offre pas seulement l'opportunité d'une lente réflexion vers un positionnement moral valide par rapport au comportement ou au caractère de ses personnages, mais aussi celle de nous sentir concernés dans notre propre cheminement moral. Il offre à notre réflexion « un tas de vérités relatives qui se contredisent (vérités incorporées dans des ego imaginaires appelés personnages) »[127] qui nous permettent, en miroir de l'apprentissage éventuellement vécu par le personnage, de nous former au fil de la lecture.

3. Cette capacité à mettre en œuvre la « sagesse » du roman prônée par Milan Kundera distingue finalement le grand lecteur, dans sa rencontre avec un grand roman.

Ce lecteur doué de compétences herméneutiques, qui veut comprendre « ce qu'il est venu faire en ce monde » comme l'écrit André Breton dans la préface de *Nadja*, accordera une importance prédominante au déchiffrage de signaux[128] et y consacrera le temps nécessaire. Dans *Proust et les signes*[129], Gilles Deleuze fonde *À la Recherche du temps perdu* sur « l'apprentissage des signes », proposition qu'on pourrait appliquer à la lecture de tout roman. Dans sa correspondance avec Louise Colet, Flaubert admire certains

[125] Fin du roman.
[126] Gallimard, 2006.
[127] *L'Art du roman*, NRF, Gallimard, 1986, p. 21.
[128] La coïncidence présente « chaque fois l'apparence d'un signal, sans qu'on puisse dire au juste de quel signal » (Prologue de *Nadja*).
[129] P.U.F., 1964.

écrivains qui se montrent avant tout de bons lecteurs, et il s'exclame : « Comme ils lisaient lentement ! »[130]. La capacité du lecteur à mener une lecture lente et réfléchie a même une fonction discriminante dans la mesure où dans l'enquête que nous propose le roman, les fausses pistes sont nombreuses. Le roman est donc œuvre adressée par un auteur habile à un lecteur intelligent : « Si le lecteur ne tire pas d'un livre la moralité qui doit s'y trouver, c'est que le lecteur est un imbécile, ou que le livre est *faux* au point de vue de l'exactitude »[131]. Les lecteurs trop prompts dans leur jugement sont de mauvais lecteurs, ainsi que l'indiquait déjà François Rabelais dans le prologue de son *Gargantua.* Il demande à ceux qui vont le lire d'éviter de « juge[r] trop facilement », « sans plus avant enquérir » : « par telle légèreté ne convient estimer les œuvres des humains. […] C'est pourquoi il faut ouvrir le livre, et soigneusement peser ce qui y est déduit[132] ». L'auteur se donne pour objectif presque avoué de compliquer la tâche d'un lecteur mis à l'épreuve dans sa recherche d'une réponse aux questions d'ordre éthique qui lui sont soumises. Par exemple, le cœur même du *Tiers Livre* repose sur le dilemme de Panurge qui se demande s'il doit se marier, s'il « s'en trouvera bien, s'il en sera heureux ». Désireux d'avoir des héritiers et de trouver dans le mariage un épanouissement sexuel, il craint cependant de se retrouver cocu. Les personnages variés qui le conseillent (des devins, une sybille, un sourd-muet, un poète, un astrologue, un théologien, un médecin, un philosophe sceptique, un juriste, un fou) proposent des réponses absurdes ou décalées, impropres à permettre de prendre dans l'instant quelque décision que ce soit. Le personnage, comme le lecteur, reste perplexe, et ce dernier, emporté par le comique des dialogues et des situations aura bien du mal à trouver là matière à un positionnement moral rapide sur les problématiques qui ont émaillé le débat, *a fortiori* sur la question initiale de la fidélité conjugale. Dans *Madame Bovary*, Flaubert ne réussit que trop bien, au vu du procès qui lui sera intenté, à mener le lecteur vers un jugement moral hâtif. Le chapitre 7 de la troisième partie de l'œuvre offre un dispositif scénique intéressant pour observer la manière dont il procède pour discréditer faussement son personnage éponyme, et renvoyer le lecteur à sa hâte. Il adopte le point de vue de madame Tuvache et madame Caron qui, ayant vu Emma entrer chez le percepteur Binet, vont se cacher dans un grenier pour observer la scène. Les deux commères n'entendent rien et ne font que supposer que la jeune femme s'offre à Binet, à qui elle finit par prendre la main. « Sans doute qu'elle lui proposait une abomination ». Or, il est probable qu'Emma lui demande simplement de l'argent mais comme elle a, dans le

[130] *Correspondance,* à Louise Colet, 31 mars 1853.
[131] *Ibid.,* t. V, à George Sand, 6 février 1876.
[132] « Déduit » signifie ici « développé ».

chapitre précédent, refusé les avances du maire, le lecteur trop pressé a gardé à l'esprit (ce, malgré le refus opposé par Emma au maire) l'image d'une femme perdue, capable de devenir vénale par nécessité. Par ce dispositif en forme de piège, Flaubert accuse indirectement le « voyeurisme moral » des lecteurs hâtifs. Ce qui est vrai ici est d'autant plus vérifiable dans le roman policier qui n'est réussi que si l'auteur parvient à mener le lecteur, engagé dans une enquête parallèle, sur de fausses pistes quant à la culpabilité de ses personnages. Le roman policier repose en effet sur un pacte littéraire selon lequel le roman cherche la vérité alors que tout le monde - témoins, coupables, victimes, et même narrateur - ment. Le jeu auquel le lecteur est convié oblige à lui transmettre des données sur le délit afin qu'il soit en mesure, sinon de trouver la solution de l'énigme (il ne doit pas doubler le détective), du moins d'apprécier la vraisemblance de la solution qui lui sera finalement dévoilée. Le narrateur mène par conséquent un travail de fausses indications, fournissant et analysant les indices, tout en se perdant dans les détails, dissimulant ou atténuant les informations : il égare volontairement son destinataire. Le roman policier repose donc entièrement sur une démarche herméneutique : il met en scène l'expérience de la lecture qui part à la chasse du sens, mais il est aussi un genre qui, explorant les profondeurs du mal, met en suspens le jugement moral. Ainsi, le lecteur doit constamment être sur ses gardes afin de ne pas commettre d'erreur judiciaire : il ne doit pas précipiter son jugement, sinon il risque de pâtir de sa hâte, de s'égarer sur de fausses pistes, de se muer en un mauvais juge, celui qui condamne l'innocent. Le roman s'adresse donc au lecteur attentif à la polysémie, à l'ambiguïté des signes.

Le lecteur sage est aussi celui qui sait investir ailleurs que dans un jugement rapide sur les personnages sa propension naturelle à juger. Le processus romanesque induisant un jugement du lecteur peut en effet détourner son attention en lui donnant à voir explicitement le jugement d'un personnage pour l'engager à dépasser ce cadre, et à reporter son jugement sur un autre coupable, comme c'est le cas lors du procès de Julien Sorel dans *le Rouge et le Noir*. A la fin du roman, c'est le personnage lui-même qui coupe court à toute réflexion menant à son jugement (que ce soit de la part de ses juges internes au roman ou du lecteur) puisqu'il se dit coupable sans circonstances atténuantes sur un ton très péremptoire : « Je ne vous demande aucune grâce […]. Je ne me fais point illusion, la mort m'attend : elle sera juste […]. Mon crime est atroce, et il fut *prémédité*. J'ai donc mérité la mort, messieurs les jurés ». Et pourtant, la sympathie va à ce meurtrier en puissance qui fait pleurer l'assistance, et qui parvient à déplacer le jugement moral du lecteur sur la société, ou du moins « ce que l'orgueil des gens riches appelle la société » : selon Julien, elle ne mérite pas ce nom dans la

mesure où elle refuse de faire sa place à un jeune homme intelligent qui aurait mérité une vraie reconnaissance sociale. En rappelant ses origines paysannes, alors même qu'il n'a cessé de vouloir « parvenir », Julien accuse ce monde qui mène les petits à la révolte. Tout comme Meursault, davantage condamné pour son indifférence lors des obsèques de sa mère que pour le meurtre qu'il a commis, Julien est mis à mort pour avoir tenté une percée dans le grand monde, et c'est lui qui finit par emporter l'adhésion du lecteur lorsqu'il accuse ces « bourgeois indignés » qui « voudront punir en [lui] et décourager à jamais cette classe de jeunes gens qui, nés dans une classe inférieure et en quelque sorte opprimés par la pauvreté, ont le bonheur de se procurer une bonne éducation […] »[133]. Le discours direct longuement accordé au personnage permet ici de reporter sur la société le jugement moral initialement focalisé sur le personnage. Stendhal s'adresse à un bon lecteur, capable de déplacer son jugement du personnage sur une société qui pousse à des comportements immoraux. De même, c'est à un sévère jugement de la morale religieuse de son temps que nous engage Diderot lorsqu'il laisse habilement la parole à la jeune Suzanne Simonin, forcée à prendre le voile et que sa supérieure définit comme « possédée du démon »[134] dans *La Religieuse*. Ainsi, à travers des jugements sur les personnages mis en place dans la fiction, le roman nous offre de déplacer notre regard pour juger de l'immoralité originelle des normes sociales.

Peut-être invite-t-on enfin le lecteur qui en est capable à opter pour un positionnement d'ordre esthétique sur l'œuvre dans sa conception. Milan Kundera, on le sait, est sensible à la mélodie, à l'harmonie de la formulation[135]. C'est bien le style particulier de Louis Ferdinand Céline, à la fois « parlé » et littéraire, écriture humaine et empathique faisant accéder aux sujets les plus métaphysiques[136] qui lui accorde la faveur d'un lecteur qu'il soumet pourtant aux explorations les plus sordides de l'âme humaine, comme en témoignent dans *Voyage au bout de la nuit*, des scènes sadiques abjectes, à l'image du rituel immonde qui seul fait parvenir les voisins du narrateur à l'orgasme, consistant à battre leur petite fille après l'avoir attachée aux montants du lit[137]. Henri Godard explique dans sa *Poétique de Céline*, pourquoi on continue à lire Céline pour son écriture tout en le désapprouvant sur le fond : « Si, pour tant de lecteurs qui combattent le racisme et sont en désaccord avec toutes les

[133] *Le Rouge et le noir*, Gallimard, Folio, II, XLI, p. 549.
[134] Diderot, *La Religieuse*, GF, p. 95.
[135] Il envisage aussi la structure de ses romans comme une composition quasi-musicale.
[136] « Je suis bien l'émotion avec les mots, je ne lui laisse pas le temps de s'habiller en phrases... je la saisis toute crue ou plutôt toute poétique » (Louis-Ferdinand Céline, *Correspondance*).
[137] Louis-Ferdinand Céline, *Voyage au bout de la nuit* (1932), Folio, p. 266-67.

affirmations céliniennes concernant une nature essentielle de l'homme, Céline est malgré tout un auteur privilégié, c'est que, outre le plaisir littéraire qu'il leur donne (et en réalité sans doute condition de ce plaisir), son écriture satisfait en eux autant d'exigences, et au moins aussi profondes, que n'en heurtent ses affirmations »[138]. En effet, c'est une écriture qui libère la langue populaire orale en la faisant accéder par le style à de hautes préoccupations (la mort, la souffrance, la déréliction). Ainsi, même les sujets les plus choquants sont libérés de toute pesanteur morale et deviennent simplement humains. L'écriture qui porte ces affirmations finit par les « désamorc[er] », elle « désarme ces idées par la manière dont elle les énonce », ce qui lui permet de soutenir des positions moralement intolérables « sans faire sursauter »[139], à tel point que même les lecteurs juifs « passent outre » la colère qui pourrait les saisir à la lecture de certains passages[140]. À un tout autre niveau, on peut ajouter à l'analyse menée sur le procès intenté à Flaubert, qu'on y opère une distinction nette entre ses qualités d'écrivain, reconnues, et la moralité de l'œuvre, niée. Le procureur reproche même à Flaubert d'être trop doué dans la peinture de tableaux lascifs, trop expressif dans sa restitution réaliste des détails constitutifs de la femme, ses vêtements, son odeur… et le tribunal conclut que l'œuvre constitue « une peinture admirable sous le rapport du talent, mais une peinture exécrable au point de vue de la morale »[141]. Très mauvais moraliste, Flaubert est donc jugé très bon romancier. Dichotomie simpliste du point de vue de l'écrivain qui ne cessera de répéter que « ce qui est beau est moral, voilà tout et rien de plus »[142] : « la morale de l'art consiste dans sa beauté même »[143]. Thèse maintes fois confirmée depuis lors : « l'appellation de livre moral ou immoral ne répond à rien. Un livre est bien écrit ou mal écrit. Et c'est tout »[144].

Conclusion : Milan Kundera nous engage donc à réfléchir sur la spécificité du genre romanesque, lequel doit *a minima* différer le jugement moral que le lecteur pourrait vouloir porter sur les personnages dont il raconte l'histoire. En effet, le roman n'argumente pas, il

[138] Henri Godard, *Poétique de Céline*, Gallimard, « Tel », 1985, p. 206-208.
[139] *Ibidem*.
[140] *Ibid.*, p. 362.
[141] *Procès intenté à M. Gustave Flaubert devant le tribunal correctionnel de Paris (6e Chambre) sous la présidence de M. Dubarle, audiences des 31 janvier et 7 février 1857 : réquisitoire et jugement. http://www.justice.gouv.fr/art_pix/1_Requisitoire_EPinard_Madame_Bovary.pdf*
[142] Lettre écrite en 1880 à Maupassant.
[143] Lettre à Louis Bonenfant, 12 décembre 1856.
[144] Oscar Wilde, *Le portrait de Dorian Gray*, Préface.

narre le parcours de personnages uniques et complexes, susceptibles d'évolution au fil du récit, donc difficilement jugeables sur le plan moral. Passant par la voix d'un narrateur, voire de narrateurs multiples, il mène à la relativisation du jugement par la superposition des points de vue. Dans cette mesure, « bien que chaque paragraphe d'un roman affirme, tout grand roman interroge »[145]. La possibilité pour un lecteur de juger les personnages est ainsi fortement remise en cause par les brouillages inhérents au déploiement de la fiction, tout autant que par l'ironie dont Milan Kundera fait une composante essentielle du genre romanesque. Au final, on pourrait presque radicaliser la proposition qui nous est faite de suspension du jugement et lui substituer une suppression nette de tout positionnement moral, concluant avec Jean-François Louette : « Philosophie et roman : y a-t-il choses moins compatibles dans l'espace des pratiques intellectuelles ? D'un côté la vérité, de l'autre la fiction. Certes on peut aussi rencontrer des montages énonciatifs et du jeu dans les dispositifs de parole philosophiques : Platon n'est pas Socrate, Kierkegaard aime les pseudonymes, Nietzsche affectionne les fragments, etc. Il reste que, d'évidence, le statut de l'énonciateur n'est pas le même en régime philosophique et en régime romanesque […]. En gros : d'un côté, un propos le plus souvent direct, à dominante monologique, à processus déductif et à visée assertive ; de l'autre une parole médiée, polyphonique, non essentiellement argumentative […], et feinte »[146]. Mais en rester là serait oublier à quel point le roman en quête d'édification induit parfois le jugement d'un lecteur qui devient volontiers disciple, mû par le désir de réponses claires apportées par un romancier qui se ferait guide spirituel. Milan Kundera ne peut alors qu'accorder au récepteur un droit qu'il semble déplorer : celui de faire le procès des personnages, voire de traduire en leurs noms des romanciers supposés immoraux en justice. Pour éviter d'en arriver à de telles extrémités, témoignant de « la plus détestable bêtise », il faut trouver moyen de concilier la propension humaine à juger avec la nécessité de ne pas le faire trop vite. Milan Kundera, tout en laissant entendre qu'il vaudrait mieux tout bonnement sortir de cette posture accusatrice, offre une issue en proposant une « suspension » d'un jugement dont il ne conteste pas la « légitimité ». Il s'agit donc d'engager le lecteur à un rassemblement de pièces à conviction c'est-à-dire à une lente progression dans l'univers du roman, qui permettra finalement d'établir des critères fiables de jugement moral du personnage, en tenant compte du contexte et de tous les paramètres ayant mené à tel ou tel comportement. Ceci n'est envisageable que si le romancier porte soigneusement ces éléments

[145] André Malraux, *L'Homme précaire et la littérature*, Paris, Gallimard, 1977.
[146] Jean-François Louette, *Voyage au bout de la nuit, Le Chiendent :* deux romans philosophiques ?, *Les Temps modernes*, 2007/2, n° 643-644.

à la connaissance d'un lecteur qui accepte de se projeter dans le roman pour établir une proximité allant jusqu'à l'empathie avec les personnages dont il suit le parcours. L'injonction de Milan Kundera s'adresse finalement à des lecteurs et à des hommes de qualité, capables de percevoir et d'évaluer la beauté du roman, et qu'on pourrait même inviter à réhabiliter la jouissance esthétique éprouvée à la lecture d'une belle œuvre, en l'investissant dans des pratiques morales : selon Hans Robert Jauss, il s'agirait, par une « éducation esthétique »[147], de faire accéder le récepteur « à la liberté qu'implique son être moral »[148], de lui permettre de définir de nouvelles normes. Ainsi seulement, on lèvera « l'opposition entre la jouissance et l'action, entre l'attitude esthétique et la pratique morale », et l'expérience esthétique pourra « déboucher sur une action symbolique ou réorientée vers la solidarité »[149]. On pourra alors conclure avec Jean-Paul Sartre : « Bien que la littérature soit une chose et la morale une tout autre chose, au fond de l'impératif esthétique, nous discernons l'impératif moral »[150].

[147] « Petite Apologie de l'expérience esthétique », p. 151.
[148] *Ibidem*.
[149] *Ibid.*, p. 149.
[150] Jean-Paul Sartre, *Qu'est-ce Que La Littérature ?*, Folio essais, p. 79.

ÉPREUVE ÉCRITE À PARTIR D'UN DOSSIER
OPTION « LETTRES MODERNES » :
ÉTUDE GRAMMATICALE DE TEXTES DE LANGUE FRANÇAISE

Rapport présenté par Anna Arzoumanov, Damien de Carné, Mireille Demaules, Michel Gailliard, Laetitia Gonon, Morgan Guyvarc'h, Cécile Rochelois et Mathilde Thorel.

La session 2016 est la troisième à proposer l'épreuve écrite de l'option Lettres modernes sous la forme qu'elle a adoptée depuis la session 2014, et dont les modalités sont fixées par l'arrêté du 19 avril 2013, paru au Journal Officiel n°0099 du 27 avril 2013[1]. Ce rapport vient donc compléter celui des deux sessions précédentes, auquel les futurs candidats sont très vivement invités à se reporter pour la méthodologie et les attendus de l'épreuve :

- le rapport de la session 2014, rapport de référence (pages 61-97) : media.devenirenseignant.gouv.fr/file/capes_ext/78/5/lettres_350785.pdf
- le rapport de la session 2015 (pages 76-107) : media.devenirenseignant.gouv.fr/file/capes_ext/70/5/lettres_473705.pdf

L'ouverture de ce présent rapport pourrait réitérer les observations et les conseils formulés à l'ouverture du rapport de la session 2015 (p. 76). L'extrême variété des copies corrigées cette année offre un bilan non univoque : la moindre proportion de copies incomplètes faisant « l'impasse » sur l'une et/ou l'autre question témoigne de la consolidation de l'épreuve dans la préparation – et chaque partie de ce rapport offre des constats positifs, quoiqu'inégalement répartis. L'ensemble des copies conduit aussi à un constat généralisé, confirmé à l'oral (voir *infra*) : celui de la grande fragilité, dans la majorité des copies, des connaissances en langue française, en particulier en grammaire moderne, et de la persistance de lacunes importantes, même dans les copies gratifiées d'une note honorable[2]. Les remarques qui suivent, que précisera la suite de ce rapport, voudraient aider les futurs candidats ainsi que leurs formateurs à y remédier.

[1] Consultable à l'adresse www.legifrance.gouv.fr.

[2] On rappellera que la notation au concours répond d'abord à un impératif de *classement* des performances en vue du recrutement et non à une « valeur absolue » de celles-ci.

La préparation à l'épreuve en est bien entendu le premier levier. Mais si celle-ci se concentre dans l'année de la préparation au concours, elle ne peut s'y réduire : elle doit s'appuyer sur la formation antérieure, et suppose donc une formation en langue française acquise tout au long des études, dans les années précédant le concours. Seule une préparation au long cours saura fournir les bases solides d'une maîtrise de ces connaissances, et permettra en outre au candidat de « mettre ses savoirs en perspective et de manifester un recul critique vis-à-vis de ces savoirs » comme cela lui est demandé (descriptif de l'épreuve, arrêté du 19 avril 2013[1]). Inversement, pas plus que pour la littérature, le moment du concours ne devrait constituer un terme à la formation en langue française, qui devra se poursuivre au-delà, au début et pendant la carrière de professeur de lettres : le moment du concours demeure une étape dans cette formation, et le jury attend d'une copie qu'elle fasse les preuves de la capacité de son auteur à poursuivre cette formation sur des bases solides – en termes de connaissances comme de méthode. Enfin, pour convaincre les futurs candidats que ce qui leur est demandé n'a rien d'insurmontable, ils doivent avoir conscience que par delà les différents domaines disciplinaires impliqués et les exercices variés qui leur sont soumis dans cette unique épreuve, la préparation doit être envisagée de manière globale : ainsi la préparation en grammaire moderne servira tout autant la partie d'étude synchronique que les trois autres parties de l'épreuve, de même que la fréquentation des grammaires universitaires et des manuels de français consolidera ces connaissances tout en les exerçant au recul critique nécessaire à la réflexion tant linguistique que pédagogique.

Le jury est également préoccupé par ce que ces lacunes semblent parfois trahir de l'état d'esprit de certains candidats, ou d'erreurs d'appréciation tant en ce qui concerne la conception de l'épreuve que le métier de professeur de lettres auquel ils aspirent. Renoncement, abandon, fatalisme, n'ont pas lieu d'être ici : comme les précédents, ce rapport voudrait convaincre les futurs candidats que les exigences de l'épreuve sont à leur portée, à condition d'un travail régulier et rigoureux, mais aussi d'un travail serein, conscient des difficultés qu'il s'attache à éclairer et surmonter, et non à figer. Les candidats ont ainsi tout intérêt à appréhender justement la place de la langue française dans leur formation : dans la perspective du concours bien sûr – la seconde épreuve d'étude grammaticale est dotée à l'écrit un coefficient égal à celui de la première épreuve de composition française – mais aussi dans la perspective de leur futur métier de professeur de français.

Quant à l'épreuve elle-même, on insistera sur le fait qu'elle vise, à travers la diversité des questionnements – synchronique et diachronique, stylistique et linguistique –, à évaluer globalement un ensemble de connaissances et de compétences en langue française, soit la capacité à comprendre et à expliquer le fonctionnement de la langue dans ses régularités et ses principales particularités. Rappelons que la correction et la qualité de la langue écrite en font partie intégrante : on attend légitimement des futurs professeurs de français qu'ils maîtrisent parfaitement la langue dans laquelle ils s'expriment et qui sera l'objet comme le vecteur de leur enseignement. Deux remarques pour clore ce propos liminaire :

1. Le cadre de l'épreuve tel qu'il est fixé par les textes officiels prévoit la place globalement accordée à chaque type de questionnement, mais non le nombre ou le détail des questions posées dans les parties « histoire de la langue » (I) et « étude synchronique » (II), qui peut varier d'une session à l'autre : la lecture attentive et la prise en compte du libellé précis de chaque question sont donc essentielles pour en donner un traitement pertinent (voir *infra*). De même, il est prévu que la dernière question de mise en perspective des savoirs prenne « appui sur les documents du dossier », dont font partie les deux textes « d'époques différentes (dont un de français médiéval) » ainsi que le document « caractérisant une situation d'enseignement » ; là encore, la lecture attentive et complète de la consigne est indispensable pour l'élaboration d'une réponse adaptée aux attentes.

2. Les programmes de l'enseignement du français. La dernière partie de l'épreuve

« invite le candidat à mobiliser ses connaissances grammaticales dans une perspective d'enseignement, en les inscrivant dans le cadre des programmes de collège et de lycée ». Ce dernier aspect a été particulièrement maltraité cette année : phénomène conjoncturel, lié à une année dominée par les débats sur les nouveaux programmes du collège ? Le jury appelle en tout cas les futurs candidats à accorder à la connaissance des programmes d'enseignement la place qui lui est due (voir *infra*). La prochaine session 2017 se référera pour les programmes des collèges aux nouveaux programmes qui seront mis en place à la rentrée 2016, que les candidats auront donc à connaître[3].

Enfin, qu'il soit entendu que les corrigés qui suivent excèdent naturellement ce qu'on peut attendre d'un-e candidat-e en temps limité : le jury a fait le choix de proposer des rapports qui présentent un traitement approfondi des questions à des fins de formation, pour le concours comme au-delà du concours. Nourris de conseils méthodologiques, soucieux de rendre compte des différentes analyses rencontrées dans les copies comme d'écarter des erreurs ou des confusions récurrentes, ces rapports se veulent autant d'outils de travail dont les futurs candidats sauront tirer profit.

[3] http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400; les programmes du lycée sont ceux de 2010 : http://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html

I- HISTOIRE DE LA LANGUE (5 POINTS)

Les copies qui n'ont pas traité du tout la première partie de l'épreuve étaient relativement rares cette année, ce dont nous ne pouvons que nous réjouir. Rappelons en effet la mauvaise impression que produit sur les correcteurs une étude grammaticale privée de sa dimension diachronique. Cependant, de nombreux candidats se sont contentés de traduire le texte, ce qui est fort regrettable, en particulier lorsque la traduction est réussie : si le texte est compris, pourquoi ne pas proposer une analyse lexicale de *garder*, en commentant au moins son sens dans l'extrait et en le comparant avec ses emplois modernes ? Quant aux questions de morphologie et de syntaxe, elles ont révélé d'inquiétantes lacunes non seulement en histoire de la langue, mais aussi en grammaire du français moderne. L'étude de la langue médiévale pendant la préparation au concours doit être pour tous les candidats l'occasion de revoir et de consolider les notions de grammaire fondamentales qu'ils auront à transmettre à leurs élèves de collège et de lycée.

QUESTION 1 – TRADUCTION (2 POINTS)

Traduisez le texte de « Ma ciere dame » (ligne 3) jusqu'à « puisse estre » (ligne 10). Justifiez la traduction de « gardés » (ligne 6) par une brève étude lexicale.

Le texte proposé racontait un épisode célèbre : les derniers instants de Tristan et Iseut. Dans cette version de l'histoire, les deux amants meurent au même moment, dans les bras l'un de l'autre. Il s'agit d'un texte en prose du XIII^{e} siècle, avec quelques graphies picardes (*ciere, chis, cose*), assez courantes pour ne pas gêner la reconnaissance des formes. Il ne présentait guère de difficultés sur le plan du lexique, mais exigeait une analyse précise des formes verbales et des constructions syntaxiques. Lorsque l'on traduit, un soin particulier doit être apporté à l'expression ; les formules justes et élégantes, et surtout celles qui manifestent une compréhension fine de la syntaxe médiévale, sont valorisées. Une relecture attentive de ces quelques lignes de traduction n'est jamais inutile : que les candidats songent à la réaction des correcteurs lorsqu'ils découvrent au seuil de la copie de langue des erreurs sur la conjugaison du verbe *mourir* ou sur l'accord du participe passé avec l'auxiliaire *avoir* !

Traduction

Les passages entre crochets ci-dessous n'étaient pas à traduire. Les formes en gras font l'objet d'un commentaire.

[*Lignes 1*-3 : Comment serait-il possible qu'Yseut vive sans monseigneur Tristan ? Ce serait aussi étonnant que de voir le poisson vivre sans eau ou le corps vivre sans âme !]

Ma ciere dame, que ferés vous, **quant** je **muir** ? Ne **morrés** vous avoec moi ? **Si** iront nos ames ensamble. Ha, bele douce amie, que je ai plus amee **de** moi, faites ce que je vous requier, **que** nous **muirons** ensemble !	Ma chère dame, qu'allez-vous faire, à présent que je meurs ? N'allez-vous pas mourir avec moi ? Ainsi nos âmes s'en iront ensemble. Ah, ma chère et douce amie, que j'ai aimée plus que moi-même, faites ce que je vous demande, afin que nous mourions ensemble !
Bele douce amie, pour Dieu, gardés que **chis fais** ne soit autrement ! »	Ma chère et douce amie, au nom de Dieu, veillez à ce qu'il n'en soit pas autrement ! »
La roÿne, quant elle **oÿ** Tristans, **cheÿ** conme morte toute pasmee. Et au **revenir** ne scet que respondre.	Lorsqu'elle entend Tristan, la reine tombe évanouie comme morte. En revenant à elle, elle ne sait que dire.
A chief de piece li respont : « Ami, se Diex m'aïst, il n'est ore nule cose en cest monde **com** je aimasse **tant conme** morir avoec vous et **con** faire vous compaingnie a ceste mort, **ne** je ne sai conment ce **puisse** estre.	Au bout d'un moment, elle lui répond : « Mon ami, sur le salut de mon âme, il n'y a plus rien maintenant en ce monde que je souhaite autant que de mourir avec vous et de vous tenir compagnie dans cette mort, mais je ne sais pas comment cela pourrait arriver.

[*Lignes 10-13 :* Si vous le savez, dites-le, et je le ferai sur-le-champ. Si une femme pouvait mourir de douleur et de chagrin, je serais déjà morte plusieurs fois, depuis que je suis arrivée ici hier soir, car je ne crois pas qu'aucune dame ait jamais été aussi affligée que moi.]

Remarques

La conjonction de subordination ***quant*** peut avoir en ancien français une valeur temporelle ou causale. On a donc accepté les traductions par « quand » ou « puisque » et l'on a apprécié les traductions qui tendaient à estomper la distinction entre temporel et causal (« dès lors que », « alors que »). Il fallait surtout être attentif au temps de la subordonnée : ***muir*** est à l'indicatif présent. Les traductions « quand je mourrai » ou « quand je serai mort » étaient donc inexactes. En revanche, ***morrés*** devait bien être rendu par un futur ou une périphrase exprimant le futur ; la traduction par un présent trahissait une confusion avec la forme *morés* (de même qu'il faut savoir faire la différence en français moderne entre *mourrez* et *mourez*).

Le mot ***si*** est un adverbe de liaison, qui crée un effet d'enchaînement entre la proposition qu'il introduit et la question qui précède. Cet emploi est très familier à ceux qui ont déjà traduit ou simplement fréquenté des textes en français médiéval ; les candidats qui croient reconnaître dans cette forme la conjonction de subordination exprimant l'hypothèse trahissent un manque total de préparation. La préposition ***de*** introduit le complément du comparatif *plus*. Le subjonctif présent ***muirons*** guidait l'interprétation de la conjonction ***que*** : elle introduit ici une subordonnée finale. Le déterminant ***chis*** est un démonstratif picard au cas sujet singulier masculin qui neutralise l'opposition entre *cist* et *cil*. Il fallait comprendre, littéralement : « prenez garde à ce que ce fait ne soit pas autrement ». La négation du verbe de la subordonnée, exprimée par l'adverbe *ne* employé seul, pouvait être conservée dans la traduction (« prenez garde qu'il n'en soit pas autrement ») ou rendue par le verbe *éviter* suivi d'une complétive affirmative (« évitez qu'il en soit autrement »).

Les formes ***cheÿ*** (*cheoir*) et ***oÿ*** (*oïr*) sont à la P3 du passé simple du verbe. Le choix du présent dans la traduction ici proposée s'explique par le souci d'harmoniser les temps du récit, puisque les deux phrases qui suivent sont au présent (*scet*, *respont*). Il fallait rendre ici à la

fois l'idée de tomber, de s'évanouir (*toute pasmee*), ainsi que la comparaison *come morte* qui prend dans ce contexte une importance particulière. La forme ***revenir*** est un infinitif substantivé. Comme souvent en ancien français, ***piece*** désigne un intervalle de temps relativement long (la locution *piece a* signifie ainsi « il y a longtemps ») et ***chief***, l'extrémité, le terme de cette durée, d'où la traduction littérale « au bout d'un moment ».

On analyse la proposition ***com*** *je aimasse* comme une subordonnée relative dont l'antécédent est *cose*. La conjonction *com* est employée à la place du pronom relatif *que*. Cette permutation *com/que* est courante dans les textes picards (Geneviève Hasenohr, *Introduction à l'ancien français*, Paris, Sedes, 1990, p. 193, § 267 NB) et la substitution de *com* à *que* a pu être favorisée ici par l'emploi qui suit de ***tant conme*** […] ***et con***, locution comparative qui indique l'égalité (« autant que »).

Dans la séquence ***ne*** *je ne sai*, le premier *ne* est la conjonction de coordination employée en contexte négatif (ici pour coordonner deux propositions négatives). Il prend une valeur adversative en raison du contexte, d'où sa traduction par « mais ».

L'emploi du subjonctif présent ***puisse*** en construction impersonnelle dans l'interrogative indirecte *conment ce puisse estre* rejette le procès dans le domaine du virtuel, ce qui est rendu en français moderne par le conditionnel.

Étude lexicale de « gardés »

Il n'était pas nécessaire de fournir une fiche lexicale complète sur le verbe *garder*. L'essentiel était de manifester une compréhension exacte du sens dans le texte. On s'attendait aussi à ce que la polysémie médiévale du terme *garder* soit connue, en particulier son emploi comme verbe de vue, dont le dérivé préfixé *regarder* conserve le souvenir.

Le verbe *garder*, ici à l'impératif présent, signifie « veiller, prendre garde, faire attention ». Il introduit une complétive au présent du subjonctif (*soit*) car il exprime une demande. La construction *garder que* + subjonctif, sortie d'usage en français moderne, était encore bien vivante en français classique : on la rencontre couramment chez les auteurs du XVII^e^ et du XVIII^e^ siècle, souvent avec une proposition subordonnée négative (par exemple, chez Molière, dans *Tartuffe*, IV, 4 : « Gardez qu'on ne vous voie et qu'on ne vous entende »).

Le verbe *garder* est entré en français avec plusieurs sens, qui ne se sont pas tous maintenus en français moderne. Employé comme verbe de vue au Moyen Âge, il implique une attention soutenue et prend le sens de « observer, examiner ». Ses dérivés préfixés *esgarder* et *re(s)garder* sont plus courants dans cet emploi, et seul *regarder* est demeuré avec ce sens.

L'idée de « regarder attentivement » mène à celle de « surveiller ». En construction transitive directe, le verbe prend ainsi le sens « retenir prisonnier », mais aussi de « veiller sur », « prendre soin de » et « protéger », notamment dans la formule *Dieus me gart !* ou dans la construction pronominale *soi garder* (« se tenir sur ses gardes, se protéger »). Cette même idée de vigilance est à l'œuvre dans la construction *garder que* employée dans le texte. Par extension, *garder* a pris le sens de « conserver, mettre de côté ».

En français moderne, l'acception « protéger » est vieillie, mais le sens de « conserver » s'est développé, notamment dans des expressions où il s'applique à des éléments abstraits (par exemple « garder en mémoire », « garder le silence », « garder rancune », « garder son calme »).

Le jury a valorisé la clarté et la qualité des analyses, en particulier pour décrire la relation entre les différents sens et le passage de l'ancien français au français moderne, ainsi que des connaissances plus précises sur l'évolution sémantique en diachronie :

- la connaissance de l'étymon germanique **wardon* (« regarder vers »). La base germanique *war-* se rattache à la famille d'une racine indoeuropéenne *swer* (que l'on retrouve dans le grec

horan « voir, surveiller » ou le latin *vereri* « craindre, respecter »). On retrouve cette base *war* dans les verbes médiévaux *garir* et *garnir* ;
- la prise en compte du paradigme sémantique de *garder* en ancien français : *choisir* (« apercevoir »), *veoir*, *mirer, aviser* pour le sens visuel ; *gaitier*, *espier* dans le sens de « surveiller » ; *garir* dans le sens de « protéger » ;
- la prise en compte de son paradigme morphologique : *esgarder, re(s)garder* qui est lui-même un dérivé préfixé de *esgarder* ; les substantifs déverbaux *esgart, regart*, *garde*.

Ce dernier entre dès le Moyen Âge dans plusieurs locutions qui mettent en jeu le sème de vigilance (*prendre garde*, *avoir garde*) et produit de nombreux composés médiévaux (*garde mangier,* qui signifie « officier de bouche », puis « pièce où l'on garde les aliments », avant de désigner au XVI^e^ siècle un « placard pour conserver les aliments » ; *garde bien*, « guet » ; *garde cors*, « habit de voyage » ; *garde robe,* « pièce ou armoire où l'on range les vêtements », puis par métonymie à partir du XVI^e^ siècle les vêtements eux-mêmes) et modernes (*garde-malade, garde-chasse, garde-boue*, etc).

QUESTION 2 – MORPHOLOGIE (1,5 POINT)
Expliquez la formation du paradigme auquel appartient porra *(ligne 1), de* pooir *(<* *potere*). Retracez l'évolution de ce paradigme jusqu'au français moderne, d'un point de vue phonique et graphique.*

Le traitement de la question de morphologie qui portait sur le futur de l'indicatif, tiroir verbal fondamental étudié en classe de 6^ème^, a été généralement décevant cette année. Est-il nécessaire de rappeler que le verbe *pouvoir* proposé à l'examen du candidat fait partie des verbes essentiels dont un professeur de français doit connaître l'histoire, la conjugaison et le maniement ?

Avant de proposer un corrigé détaillé, nous aimerions donner quelques conseils de méthode aux candidats afin de les prémunir contre les erreurs relevées.

Il convient tout d'abord de bien lire le libellé de la question, d'en comprendre les termes et les attendus. Le libellé impliquait cette année de procéder avant toute chose à une identification correcte du temps verbal, ce qui malheureusement n'a pas été toujours le cas.

La première partie de la question invitait à retracer dans une perspective diachronique la formation de ce temps de création romane. L'étymon était fourni au candidat afin qu'il puisse expliquer la constitution de la périphrase verbale à l'origine de la forme française. Or il a parfois donné lieu à une étude de phonétique historique, le plus souvent erronée, ce qui ne correspond pas à l'esprit de la question de morphologie qui porte sur les évolutions linguistiques d'un système. Cette erreur est en partie imputable à l'ignorance de la signification du mot « paradigme », qui désigne en l'occurrence *l'ensemble des formes d'un même verbe dans un tiroir verbal*, autrement dit ici les six personnes du verbe conjugué au futur de l'indicatif.

La deuxième partie de la question requérait de retracer l'histoire de ce paradigme jusqu'au français moderne. Elle impliquait donc une conjugaison correcte du verbe en ancien français, avec la notation de la terminaison spécifique de l'ancien français à la P5 *-eiz*, *-oiz*. Rares ont été les copies qui ont témoigné de la connaissance de cette finale originelle et ont su expliquer son remplacement par *-ez*. L'emploi du terme « évolution » supposait l'exposition de connaissances diachroniques concernant la base et les désinences. Le jury a valorisé les copies qui ont su faire en synchronie une analyse morphémique de la forme verbale et qui ont su donner des explications diachroniques, organisées selon un plan qui révèle les qualités didactiques du candidat. La mention de l'apparition d'une nouvelle périphrase verbale composée du verbe *aller*+ infinitif a été également appréciée.

Proposition de corrigé

Si, bien entendu, le jury n'exigeait pas le degré de précision de l'exposé qui suit, il a pu apprécier les copies qui, tout en témoignant d'une connaissance exacte de l'ancien français, ont su dégager avec rigueur et méthode les principaux aspects du phénomène étudié.

La forme verbale *porra* est le rang personnel 3 (P3) du futur de l'indicatif de *pooir* issu du bas latin **potere* qui s'est substitué au latin classique *posse*. La forme verbale d'ancien français présente une base faible propre au futur, suivie d'un morphème –R- caractéristique du futur, d'un sous-morphème de temps –a- suivi d'un morphème personnel réduit à Ø à la P3 : *por+R+a*.

Le futur de l'ancien français ne provient pas du futur latin. En latin, le verbe possédait une forme synthétique au futur. Il y avait deux façons de marquer le futur : soit par un suffixe consonantique -*b*- suivi d'un morphème de personne : *bo, bis, bit, bimus, bitis, bunt (amabo, amabis, amabit*....), soit par un suffixe vocalique suivi d'un morphème de personne : *am, es, et, emus, etis, ent... (legam, leges, leget...).* L'évolution phonétique a entraîné des confusions morphologiques entre le futur et d'autres temps (le parfait, le présent). Par ailleurs, la double forme affaiblissait la cohérence du temps. Au futur synthétique du latin a ainsi succédé un futur périphrastique qui est à l'origine du futur français.

I- La formation du futur

Dans la formation du futur, on observe trois étapes :

1) La constitution de périphrases verbales

Par souci d'expressivité et pour pallier la détérioration formelle du futur synthétique, des périphrases verbales qui ont un sens de futur se développent en latin vulgaire. On recourt à un auxiliaire de modalité au présent de l'indicatif suivi d'un verbe à l'infinitif :

volo : je veux faire quelque chose

debeo : je dois faire quelque chose (*debeo* marque l'obligation mais aussi le futur)

habeo : j'ai quelque chose à faire (c'est l'auxiliaire le plus couramment employé)

venio : je vais faire quelque chose

Ces périphrases se trouvent ponctuellement chez Cicéron (106-43 av. J. C.). À cette époque les deux éléments de la périphrase conservent chacun leur sens.

2) Inversion de l'ordre des constituants

En latin populaire, au III^e^-IV^e^ siècle, se développe la périphrase avec *habere*. Mais l'ordre des constituants s'est inversé : l'ordre *infinitif* + *habere* se fixe.

3) Soudure des constituants

La soudure va se produire entre les deux éléments dès la fin du IV^e^ siècle. Peu à peu, l'infinitif perd son autonomie et son accent propre ; l'auxiliaire perd son caractère modal pour devenir une désinence. La voyelle finale de l'infinitif s'est syncopée et les formes de l'auxiliaire se sont contractées :

(P1) *potére hábeo > poterábeo > poteráyyo > pourrai*

C'est donc l'étymologie qui explique que l'on retrouve, à l'exception des P4 et P5, le présent de l'indicatif du verbe *avoir* dans les désinences.

Toutes les langues romanes ont abandonné le futur synthétique. Toutes ont adopté un futur périphrastique et la majorité d'entre elles a pratiqué la soudure des deux éléments. La première attestation du nouveau futur synthétique date du VII^e^ siècle (*daras*, « *tu donneras* » dans la compilation de Frédégaire) mais la soudure a dû s'accomplir en gallo-roman, dès la fin de l'Empire (V^e^ s. apr. J. C.).

II- Le système désinentiel du futur

Le système de l'ancien français est le suivant :

P1 : B+R+a+i porrai

P2 : B+R+a+s	porras
P3 : B +R+a+Ø	porra
P4 : B+R+Ø+ -ons	porrons
P5 : B+R+ Ø + -eiz/ -oiz / -ez/-és	porroiz
P6 : B+R+o+-nt	porront

II.1- Du latin à l'ancien français

Au futur, les désinences sont identiques pour tous les verbes.

Les désinences issues du paradigme de *habere* se confondent aux rangs personnels 1-2-3-6 avec les formes du présent de l'indicatif du verbe *avoir*. On notera l'adoption de formes contractes, l'effacement général de [h] initial et de [b] intervocalique.

- P1 : [hábeo] > [ábyo] par fermeture du [ĕ] en hiatus et passage à [y], puis assimilation précoce de [b] par yod d'où la forme [áyyo]. Ensuite effacement de la voyelle finale, simplification de la géminée et vocalisation après la fin du IX^e^ siècle en [i] qui forme diphtongue de coalescence avec le [á]. La désinence [á i̯] > [ę́] au XII^e^ s., qui, à partir du XIII^e^ s., se ferme en [ḗ] en finale absolue et admet une graphie seconde en *-é*.
- P2 : [hábes] > [ás]. La consonne finale reste dans la prononciation jusqu'à la fin du XII^e^ siècle.
- P3 : [hábet] > [át] > [á]. Le [t] s'efface normalement derrière voyelle à la fin du IX^e^ s.

Pour ces deux personnes, qui ont été réduites, la non-diphtongaison reste inexpliquée mais il est possible que la consonne implosive ait assuré l'entrave du [á] au VI^e^ siècle.

P4 et P5 : le radical d'*avoir* : *-av-* a été supprimé à date indéterminée en raison de la fréquence d'emploi et de la rapidité du débit. D'autres hypothèses ont été avancées : les désinences de plus d'une syllabe sont minoritaires dans les langues romanes ; la syllabe *–av-* a pu être amuïe par un phénomène d'haplologie (effacement d'une syllabe dans le cas de deux syllabes identiques subséquentes) dans la conjugaison du verbe *avoir* au futur : **aver(av)émus* > **averémus ; *aver(av)étis* > **averétis*. La première syllabe *av-* se maintient parce qu'elle appartient au radical. Au contraire la seconde s'efface parce qu'elle appartient à la désinence. Il y aurait eu ensuite extension analogique de ces désinences du futur du verbe *avoir* à tous les verbes.

- P4 : [habémus] > [ḗmus] >*[ę́i̯ns] : la désinence *-ons* a été substituée à date prélittéraire à la désinence phonétiquement attendue **eins*. Elle est analogique du présent de l'indicatif. Elle a connu une nasalisation au XII^e^ siècle [ǫ̃ns].
- P5 : [habétis] > [ḗtis] > [ę́i̯ts] > [ǫ́i̯s] graphié *–eiz*, *-oiz, -ois* est une désinence phonétique. Elle résulte de la diphtongaison française du [ę] au VI^e^ siècle, puis de l'amuïssement de la voyelle finale qui entraîne la constitution d'une affriquée [ts] . Dès le XI^e^ siècle, en concurrence avec cette désinence étymologique, on relève une désinence *–ez*, analogique du présent de l'indicatif. Elle s'est imposée au détriment de la désinence étymologique, mais avec une vitesse différente selon les dialectes.
- P. 6 : [hábent] a été remplacé par [hábunt] en latin vulgaire sur le modèle de [sŭnt]. Après contraction, on aboutit à la forme [áu̯nt], puis à la fin du V^e^ siècle à [ǫ́nt], qui connaît une nasalisation au XII^e^ siècle [ǫ̃nt].

II.2-De l'ancien français au français moderne

Peu de changements affectent les désinences. On notera :

1) Le remplacement par *–ez* de l'ancienne désinence de la P5 *–oiz* qui devient rare dès le XIII^e^ siècle : phénomène essentiel.

2) L'effacement dans la prononciation de la consonne finale [s], [ts] et [t] , aux P2, P4, P5 et P6, à partir de la fin du XII^e^ siècle dans la langue populaire, avec une conservation dans l'orthographe en raison de sa fonction morphémique.

3) L'effacement dans la prononciation de la consonne nasale [n] aux P4 et P6 lors de la dénasalisation partielle aux XVI^e-XVII^e siècles : [o̰n] > [o̰].

III- La base du futur de *pooir*

L'infinitif de *pooir* remonte à une forme du latin vulgaire **potere*. La forme *porra* provient donc de **potere+at* : [poterát]. Du fait de la soudure de la périphrase, la voyelle thématique de l'infinitif, primitivement tonique, est devenue prétonique interne et elle s'est amuïe dès le IV^e siècle : [pot(e)rát] > [potrát], ce qui a entraîné une modification de la base.

Le groupe [tr] en position inter vocalique s'affaiblit progressivement par assimilation de la consonne dentale à [r] selon les étapes suivantes :

1. sonorisation de la consonne dentale à la fin du IV^e siècle [dr] : [podrát]
2. spirantisation à la fin du VI^e siècle [ðr] : [poðrát]
3. assimilation à [r] entre le IX^e et le XI^e siècle, qui aboutit à la constitution d'une géminée qui se conserve [rr] : [porra]. Dès le XVII^e2 [r] apico-alvéolaire s'affaiblit en [R] uvulaire puis dorso-vélaire.

La voyelle initiale de la base [o̰] s'affaiblit et se ferme en [u] dès le XII^e siècle. Les scribes adoptent le digramme *–ou-* pour noter ce timbre fermé. On notera que la graphie du texte est conservatrice car à la date de rédaction du *Tristan en prose* (XIII^e siècle), la voyelle initiale était déjà fermée.

Ce verbe a conservé la même base du futur jusqu'au français moderne en dépit de la réfection de l'infinitif *pooir* en *pouvoir*.

Conclusion

Dès l'ancien français à côté du futur synthétique, apparaissent des périphrases à valeur de futur avec *devoir* et *voloir*. En moyen français apparaît la périphrase *aller*+infinitif avec une valeur de futur proche, mais elle est toujours liée à une notion de mouvement, le verbe *aller* conservant son sens propre. C'est entre le XV^e et le XVII^e siècle que le verbe *aller* perd dans la périphrase son sens de mouvement. Jusqu'au XVII^e s. la périphrase reste minoritaire. Après cette date, elle connaît un grand développement pour exprimer le futur proche. En français moderne, on a ainsi un futur synthétique et un futur périphrastique avec *aller*+infinitif. Il s'est donc reconstitué une périphrase comme en latin vulgaire. L'évolution du futur semble obéir en effet à un phénomène d'évolution cyclique (Christiane Marchello-Nizia, *Le Français en diachronie, douze siècles d'évolution*, Ophrys, 1999, p. 110) : à une forme analytique (indo-européen) succède une forme synthétique (latin classique), puis réapparaît une forme analytique (latin vulgaire) qui devient synthétique à son tour (dès le IV^e-V^e siècle et durant le Moyen Âge), puis une forme analytique réapparaît (moyen français).

QUESTION 3 – SYNTAXE (1,5 POINT)

Relevez et identifiez les subjonctifs, de « Se pour dolour (...) » (ligne 11) jusqu'à la fin du texte, et expliquez leur emploi.

La question de syntaxe demandait de décrire les emplois du subjonctif dans la phrase suivante :

> *Se pour dolour et angoisse <u>peüst</u> feme morir, je <u>feüsse</u> morte pluiseurs fois, puis que je ving hersoir chaiens, car je ne quit mie que nule dame <u>fust</u> onques tant dolante que je ne <u>soie</u> encor plus.*

La seule petite difficulté dans l'identification des quatre formes présentes consistait en l'inhabituel *feüsse* pour *fusse* (forme vérifiée dans le manuscrit). Le jury acceptait aussi bien son identification comme imparfait du subjonctif d'*estre* que comme auxiliaire du plus-que-

parfait du subjonctif de *morir*. Pour les trois autres formes, *peüst*, *fust* et *soie*, aucun problème d'identification n'aurait dû se poser, ces formes étant très classiques en ancien français (*pooir* et *estre* ne sont pas les verbes les moins courants ; la pratique régulière, sinon fréquente, de l'ancien français, aurait dû faire rencontrer ces formes) et surtout très proches de leur aboutissement en français moderne (« pût », « fût » et « sois »).

Pour une question de syntaxe, on ne peut se contenter d'identifier les formes, il convient d'expliquer leur emploi. Le subjonctif en ancien français est, tout comme en français moderne (voir *infra*, corrigé de la question IV), lié à la virtualisation du procès : le subjonctif s'oppose en cela à l'indicatif, mode qui implique l'actualisation du procès. Plus précisément, un procès est formulé au subjonctif lorsque l'interprétation l'emporte sur la prise en compte de l'actualisation du procès, réalisé ou pas. En d'autres termes, le subjonctif suspend la valeur déclarative du procès ainsi que la pertinence, dans l'énoncé, de sa réalisation effective, en posant la confrontation avec d'autres réalisations possibles (cf. FM : « Le fait que Paul soit venu me fait plaisir », exprime la possibilité que Paul ait pu ne pas venir, même s'il est effectivement venu).

Avant même l'examen précis des emplois de l'extrait proposé, le jury attendait au moins une remarque exposant cette dimension virtualisante du subjonctif.

D'autres éléments de présentation pouvaient être utiles (et permettaient d'appréhender l'articulation de la question IV avec cette question sur le texte I – voir *infra*, corrigé de la question IV) : le rappel que les temps/tiroirs du subjonctif ont une valeur aspectuelle et non temporelle (outre les phénomènes de concordance des temps, le tiroir employé dépend essentiellement du degré de virtualité que l'on exprime, sauf phénomènes de concordances) ; le rappel que, comme on le voit dans les occurrences de l'extrait proposé, l'ancien français admet plus facilement que le français moderne l'emploi du subjonctif en proposition principale ; ou encore la mention du recul du subjonctif dans l'évolution de la langue, puisque beaucoup de ses emplois ont été réattribués à des tiroirs de l'indicatif (conditionnel, imparfait, ou simplement présent, dans des contextes virtualisants qui admettaient autrefois facilement le subjonctif : comparer *cuide que ço deable seit* et « elle imagine que c'est une diablerie » ; *molt me sanle que çou soit gas* et « il me semble que c'est une vaste plaisanterie » ; *çou m'est avis que çou soit Blanceflor,* et « j'ai l'impression que c'est Blanchefleur »... Exemples tirés du *Tristan* de Thomas et de *Floire et Blanchefleur*).

Une très grande majorité de copies a analysé les formes une par une. Il ne semble pas que ce soit là un choix très judicieux, dans la mesure où l'emploi du subjonctif repose très souvent sur des relations entre propositions : il valait donc mieux étudier les formes selon la structure syntaxique dans laquelle elles prenaient place. Les deux premières formes appartiennent à un système hypothétique, les deux suivantes à une construction pour laquelle le jury a admis aussi bien l'interprétation comme système comparatif que comme système consécutif. Un autre classement pouvait distinguer les emplois en principale des emplois en subordonnée, pour la même raison. Mais le choix de traiter les occurrences individuellement n'empêchait pas les copies les mieux informées de traiter correctement le sujet, pour peu qu'elles soulignent les contraintes syntaxiques que subissait chacune des quatre formes.

Dans le premier système, la subordonnée en *se* et la principale sont toutes deux au subjonctif imparfait : *peüst*, P3 de *pooir* et *feüsse*, P1 d'*estre* ou P1 du plus-que-parfait de *morir* (les temps composés ne sont pas encore grammaticalisés en ancien français). L'emploi du subjonctif dans la subordonnée et la principale implique en l'occurrence le degré maximal de virtualisation. Bien que l'ancien français, comme le français moderne, ne distingue pas le potentiel de l'irréel du présent, et que la valeur exacte du subjonctif imparfait dépende beaucoup du contexte communicationnel, le présupposé de la protase est évidemment qu'une

femme ne peut pas mourir de chagrin : Yseut étant, par ailleurs, bien vivante au moment où elle parle, le système temporel exprime ici un irréel du passé.

Dans le second système, le premier subjonctif est inclus dans une complétive dont la principale (*je ne quit mie*) est négative, et remet donc en cause l'effectivité du procès de sa subordonnée (*que nule dame fust onques tant dolante*). Le subjonctif de *que je ne soie encor plus* est appelé par le subjonctif de la régissante (*fust*) et le contexte virtualisant induit par la négation initiale (*je ne quit mie*). Le choix du présent peut éventuellement s'expliquer par le contraste entre le mouvement du passé de la régissante (*fust*) et l'évocation de la douleur plus certaine d'Yseut, mais on aurait aussi bien pu trouver *que je ne fusse encor plus* : le mode seul importe véritablement ici.

Ce qui a frappé le jury, dans le traitement de cette question de syntaxe, n'est pas tant la méconnaissance de l'ancien français pour lui-même que l'incapacité d'un trop grand nombre de candidats à mobiliser la connaissance de la langue moderne pour décrire cet état ancien, surtout pour une telle question : le sémantisme véhiculé par le subjonctif est fondamentalement le même aujourd'hui. Par ailleurs, les formes verbales ne sont pas si différentes extérieurement de celles que des professeurs de français sont censés connaître et expliquer si les élèves les rencontrent dans des textes. Il est donc inquiétant qu'un très grand nombre de copies n'ait pas réussi à relever les quatre formes attendues.

L'impression laissée est celle d'une forme d'abandon : des candidats se résignent, de plus ou moins bonne foi, à ne rien pouvoir dire sur un texte en ancien français, alors qu'en l'occurrence le sens (le texte est assez transparent) pouvait largement aider à guider l'étude. Un tel abandon, destiné peut-être à gagner du temps au cours de l'épreuve, est de mauvaise stratégie : les copies honnêtes sont d'autant mieux gratifiées qu'elles se distinguent de celles qui trahissent des impasses.

On soupçonne dans d'autres cas que c'est la méconnaissance de la langue moderne, en réalité, qui a empêché de traiter correctement la question, et le manque d'intérêt pour elle. Par exemple il est dommage que *peüst* et *fust* aient été pris très souvent pour des passés simples, l'année même où avait sévi à travers le pays une longue polémique, intéressant au premier chef les professeurs de français, sur le rôle et le devenir des accents circonflexes.

II- ÉTUDE SYNCHRONIQUE DU TEXTE DE FRANÇAIS MODERNE OU CONTEMPORAIN (5 PTS)

QUESTION 1 – ORTHOGRAPHE ET LEXICOLOGIE (2 POINTS)

Étudiez d'un point de vue graphique, morphologique et sémantique le mot « rêverie » (ligne 17).

Cette année, la première question mobilisait sur un seul mot les trois points de vue, graphique, morphologique et sémantique, regroupant ainsi les deux premières questions de l'étude synchronique dans les sujets des sessions antérieures (comme le rapport 2015 en annonçait la possibilité) ; mais les attendus en termes de connaissances et de méthodologie ne diffèrent en rien.

REMARQUES LIMINAIRES

Il paraît évident, quand on se présente à un concours de professeur de français, et qu'on aspire à enseigner l'orthographe et la grammaire, *a fortiori* lorsqu'on doit traiter une question d'orthographe, qu'on doit savoir écrire sans faute, en sachant accorder ce qui doit l'être. Or le jury a été alarmé du niveau de langue de certains candidats, incapables d'accorder les noms (oublis de *–s*, ou inversement ajoutés au singulier), les adjectifs, les verbes, ou de

distinguer deux formes (infinitif et participe passé, verbe et préposition…) : autant d'erreurs et de confusions choquantes, surtout lorsque ces candidats prétendent enseigner à la rentrée les accords en genre et en nombre, la conjugaison du verbe, la différence entre *à* et *a* ou *-er* et *-é*… On aura donc soin de se relire, et de travailler particulièrement pendant la préparation au concours la correction de son expression.

Trop souvent cette année la lecture de la consigne a fait défaut pour cette question : certaines copies en effet n'ont traité que l'orthographe, d'autres seulement la morphologie lexicale, et souvent la sémantique a été laissée de côté. Il est arrivé également que la réponse soit expédiée en quelques lignes vagues, voire soit absente – alors que la difficulté de l'exercice était loin d'être insurmontable. Le jury attend que des questions de la sorte, comme d'ailleurs l'épreuve grammaticale dans son entier, soient traitées dans tous ses aspects : c'est l'ensemble des compétences des candidats que l'on tient à évaluer, et une copie qui fait son marché dans les consignes, choisissant ceci plutôt que cela, sans même chercher à se confronter vraiment au texte et à la langue, donne de l'ensemble une invariable mauvaise impression. On saura ainsi gré aux candidats de jouer le jeu du concours et de ne pas reculer devant la pluralité des exercices, comme ils ne reculeront pas ensuite devant tel ou tel aspect des programmes de langue et de littérature qu'ils enseigneront.

Cette question exige des candidats la connaissance d'une terminologie précise, qui a maintes fois été rappelée dans les rapports antérieurs, et que l'on retrouvera ci-dessous. Connaître les termes signifie cependant aussi les maîtriser : le jury a trop fréquemment corrigé des candidats qui usaient des termes techniques sans les comprendre, en les employant à mauvais escient. Rappelons qu'il est toujours préférable de décrire correctement un fait de langue sans le terme attendu, que d'employer improprement un terme dont on n'est pas sûr du sens. Plus rare, mais non moins grave, certaines copies semblaient témoigner d'une méconnaissance de la terminologie élémentaire des consignes, comme celle qui affirmait, sans que cela fasse sens : « Du point de vue sémantique, "rêverie" est un graphème car sa prononciation est douce » (il y a ici une confusion entre l'*orthographe* – le terme *graphème* voire *prononciation* y renvoient, mais on ne demande pas ici de commenter les assonances ou les allitérations – et la *sémantique lexicale*). On se gardera donc d'user des mots dont on ignore le sens, mais également de noyer celui-ci sous des expressions vagues : ainsi, mieux vaut s'abstenir d'une introduction ou conclusion à cette question si elles doivent consister en considérations creuses (comme « Le substantif "rêverie" est un mot riche de la langue française qui concentre de nombreux phénomènes phonétiques et morphologiques » – alors que la réponse est par ailleurs très incomplète) pour privilégier un traitement rigoureux et précis de la question.

PROPOSITION DE CORRIGE

On propose ici de traiter d'abord l'orthographe, puis l'étude lexicale, comme l'ont logiquement fait les candidats qui ont répondu à l'intégralité de la question – en reprenant pour la lexicologie le plan traditionnel de l'exercice. Le jury aurait cependant accepté, voire valorisé, des réponses organisées, qui auraient par exemple présenté d'abord l'étude graphique du mot en la liant à la morphologie lexicale (I) avant d'aborder la sémantique (II).

On s'attache dans ce corrigé à expliciter les termes utilisés et les analyses afin de rendre compte des différentes réponses acceptées mais aussi pour lever les flottements et les inexactitudes récurrentes rencontrées dans les copies. Rappelons que la quantité n'entraîne pas la qualité : la rigueur et la précision d'une analyse allant à l'essentiel ne requièrent pas nécessairement de longs développements – et le bon usage de la terminologie contribue justement à l'efficacité du propos.

I. Orthographe

L'étude d'un mot d'un point de vue graphique appelle toujours des considérations sur les correspondances entre phonie et graphie : on attend donc que les candidats proposent une transcription phonétique des occurrences étudiées – ainsi qu'il est rappelé dans les précédents rapports –, soit en Alphabet Phonétique International (API), soit dans le système Bourciez utilisé pour l'ancien français.

Le mot *rêverie* compte 7 lettres et 5 phonèmes : on le transcrira [RɛvRi] pour sa réalisation standard ; cependant on prononcera [RɛvəRi] en poésie ainsi que dans certaines régions. De même certains candidats ont transcrit les *r* par [ʁ], ce qui a été admis, contrairement au [r] roulé, trop loin de la réalisation standard du phonème. Le jury a donc accepté différentes transcriptions, ainsi que [Rɛv(ə)Ri] qui introduit déjà la question du *e* caduc.

Il n'y a dans ce mot ni digramme, ni trigramme : les graphèmes sont simples. C'est ici le *e* qui est le plus intéressant à étudier, selon sa place dans le mot et le signe auxiliaire avec lequel il doit se lire ; on pouvait le traiter à part.

• Les lettres conservant leur valeur de base

C'est le cas des consonnes : les deux *r* se réalisent en [R], peu importe leur place ; de même pour le *v* qui se prononce [v]. La voyelle *i* se réalise en [i]. Ce sont donc tous des *phonogrammes* : ce terme appartient à la terminologie orthographique de référence (voir Catach, *L'Orthographe française*), et on est en droit de l'attendre des candidats (ainsi « chaque lettre correspond à un phonème » ne suffit pas tout à fait).

• Le graphème *e*

a. Qui se prononce : *e* phonogramme

Dans sa première occurrence le *e* est accompagné d'un signe auxiliaire, l'accent circonflexe ; ce dernier permet la prononciation du *e* ouvert [ɛ] même en syllabe ouverte ; il est donc dit *diacritique*. Le jury a apprécié les copies proposant l'une ou l'autre des remarques suivantes. Un accent grave ouvrirait le *e* de la même manière, mais traditionnellement le circonflexe rappelle la présence graphique d'un *–s* disparu à la suite de la voyelle, qui allongeait la syllabe : *rêverie* s'écrivait *resverie*, et le circonflexe conserve la trace de cette longueur, que l'accent grave, lui, ne marquerait pas. On peut enfin considérer que ce signe diacritique a également une valeur morphogrammique, en ce qu'il identifie une famille de mots (*rêveur, rêverie, rêve, rêveusement, rêvasser*, etc. ; voir Catach 1995, § 27).

Le jury a valorisé les copies liant la réflexion sur le *ê* et l'actualité des débats sur la réforme de l'orthographe en ce qui concerne l'accent circonflexe (qui disparaît sur le *i* et le *u* lorsqu'il n'est pas diacritique).

b. Qui peut ne pas être prononcé : avec ou sans valeur phonique

Le *e* interconsonantique en syllabe ouverte correspond ici au *e* dit caduc ou *schwa* : il peut se réaliser à l'oral avec sa valeur de position [ə], ou ne pas être prononcé (valeur zéro, d'où l'appellation également de *e* muet). Ce *e* se trouve à l'initiale du suffixe nominalisant *-erie* (voir *infra*, II.) ; en pareil cas il peut être prononcé (*garderie* [gaRdəRi]) ou non (*vieillerie* [vjɛjRi]).

c. Qui reste muet : valeur zéro

Le *–e* final derrière le *i* est muet. On ne peut pas dire qu'il s'agit d'un morphogramme grammatical du féminin : il ne s'ajoute pas à une forme existant au masculin (**rêveri*) ; le suffixe *-erie* cependant ne forme bien que des substantifs féminins. C'est un *e* caduc amuï en finale de mot. Enfin c'est éventuellement une lettre étymologique si l'on considère qu'il vient du *-a* latin dans les finales en *-ia*.

II. Lexicologie

Rappelons que les candidats sont tenus d'identifier le mot soumis à l'étude lexicologique : ils doivent donner sa nature et sa fonction. Le jury a pénalisé l'absence de cette identification, ainsi, évidemment, que les candidats ayant confondu nature et fonction, ou s'étant trompés (parfois dramatiquement) dans leur analyse : *rêverie* en effet n'est pas COD (de quel verbe par ailleurs ?) et *avec*, qui introduit le syntagme au sein duquel on trouve *rêverie*, n'est pas un adverbe (contrairement à ce qu'on a trop lu), mais une préposition.

Rêverie est un substantif féminin singulier. Il est coordonné avec le substantif « attention » dans un groupe prépositionnel qui a pour fonction circonstant ; et « une attention et une rêverie » sont les antécédents du pronom relatif qui suit.

1. Étude morphologique de *rêverie*

Pour les attendus de cette partie de l'étude, on se reportera avec profit au rapport de la session 2014 ordinaire.

L'analyse du mot en morphèmes distingue à l'écrit un morphème lexical *rêv-* [Rɛv-] et un morphème affixal *-erie* [-əRi]. Le jury attendait bien des candidats une délimitation *rêv+erie* (et non *rêve+rie* ou *rêver+ie*, décompositions non pertinentes ici) : il suffisait pour lever l'hésitation de procéder à un test de commutation des affixes : *rêv-eur*, *rêv-erie*, *rêv-er*, *rêv-asser*. Dans l'ensemble on ne saurait trop inciter les candidats à avoir recours à des tests comme celui-ci, qui évitent bien des erreurs.

Rêverie est donc un mot complexe construit par dérivation affixale propre progressive : à la base verbale de *rêver* s'ajoute le suffixe nominalisant *-erie*, qui forme des noms féminins. La dérivation suffixale est donc dite *exocentrique* : on dérive un nom d'un verbe, la construction inclut donc un changement de classe grammaticale[4].

On attend bien des candidats qu'ils maîtrisent les différents procédés de formation, ainsi que le réaffirment les rapports d'année en année : trop souvent le jury n'a trouvé que le mot *suffixe*. Or il faut préciser que *rêverie* est formé par **dérivation affixale**, et on ne saurait se contenter d'affirmer seulement « le mot "rêverie" est un mot construit sur la base du verbe *rêver* » : grâce à quelle opération, quel suffixe ? De même on se gardera des incohérences : il est contradictoire de présenter *rêverie* comme un mot « simple » si on dit par ailleurs, à juste titre, qu'il est le résultat d'une dérivation affixale – car cela implique au contraire qu'il s'agit d'un mot construit. Si l'on insiste sur l'importance de connaître et d'user justement des mots *dérivation affixale*, c'est qu'on a rencontré trop de confusions avec d'autres procédés de formation lexicale : tel candidat a vu dans *rêverie* un mot « formé par composition avec un suffixe » (alors que la *composition*, en morphologie lexicale, désigne un autre mode de formation qui associe non pas un affixe à une base, mais des morphèmes lexicaux indépendants) ; tel autre a parlé d'une « conversion du mot "rêve" » (alors que la *conversion* repose sur le changement de catégorie grammaticale sans modification morphologique). Ces diverses confusions laissent penser que les candidats connaissent bien souvent la terminologie adéquate, mais ne savent pas l'employer : un entraînement régulier et un approfondissement disciplinaire doivent permettre de surmonter ces lacunes fort dommageables.

Les candidats étaient en droit d'hésiter, en synchronie, entre l'identification d'une base verbale (*rêver*) ou nominale (*rêve*, lui-même considéré comme le déverbal de *rêver*), dans la mesure où le suffixe *-erie* peut s'adjoindre à des verbes (*plaisanter* > *plaisanterie*) comme à des noms (*âne* > *ânerie*) voire des adjectifs (*mièvre* > *mièvrerie*) : il s'agit ici du premier cas, mais le jury a évidemment admis les hypothèses se fondant sur une base nominale, pour

[4] Attention à la confusion trop fréquente avec « exophorique », terme de sémantique référentielle et non de morphologie lexicale (une référence exophorique renvoie à l'extérieur du texte, c'est-à-dire à la situation d'énonciation, grâce à un mot dit déictique – aucun rapport avec l'analyse morphologique ici menée).

autant qu'elles mentionnaient la construction par dérivation suffixale.

Le suffixe doit être analysé également sur le plan sémantique, et *-erie* est très productif en français. Il peut signifier, comme ici, un comportement ou une qualité abstraite ; ou bien une activité professionnelle, puis par métonymie le lieu où elle se déroule (*boucherie*).

Dans notre cas le suffixe a une valeur d'atténuation par rapport au *rêve*, avec lequel il partage, par rapport au verbe *rêver*, le sens général d' « action de rêver » ou du « résultat de cette action » : la *rêverie*, comme la *flânerie*, est une activité relâchée, un peu vague. L'atténuation se voit aussi par rapport au sens propre de *rêver* : le mot *rêverie* n'en conserve que le sens métaphorique, puisque la *rêverie* se fait éveillé. Ainsi le *sens* du mot est construit, ou compositionnel puisqu'il dépend du sens de ses morphèmes, à la fois du verbe, et à la fois du suffixe.

2. Étude sémantique de *rêverie*

Cette partie de l'exercice reste particulièrement peu ou mal traitée par les candidats. Rappelons que l'analyse sémantique n'est pas le lieu d'un fatras psychologisant (évoquant par exemple la théorie du rêve ou Nerval) : elle se décompose rigoureusement en deux parties, qui doivent être ordonnées. La première (a) montre par quels mécanismes sémantiques on passe d'un sens à l'autre ; la seconde (b), dans l'ensemble la moins bien réussie par les candidats, repose sur certains indices du texte (qu'il faut donc *citer*) pour justifier du sens en contexte. Ainsi on ne dira pas que la princesse de Clèves « n'est plus connectée à la réalité qui l'entoure » (les termes sont anachroniques et abusivement psychologiques), mais on mettra *rêverie* en lien avec d'autres mots du texte qui en explicitent le sens.

a. Sens en langue

On n'attendait pas des candidats qu'ils mentionnent le sens vieilli du mot, de « délire causé par la fièvre », et par métonymie les effets de ce délire. En revanche, ils pouvaient trouver celui qui en découle par affaiblissement du sens, et qui, souvent au pluriel, est synonyme de « idée vaine », « chimère », « illusion » (au sens classique, « imagination ridicule », « songe extravagant »). Il a alors une nuance péjorative et s'oppose à *réalité* ou à *vérité*.

Au sens moderne, la *rêverie* désigne l'activité mentale consciente d'une personne dont l'esprit est profondément plongé dans des impressions, des souvenirs ou des affects qui l'occupent ; cet état est généralement agréable et pas forcément pris en mauvaise part, au contraire peut-être de *rêvasser*, autre dérivé de *rêver*, qui associe plus facilement la *rêverie* et son caractère vain ou chimérique.

Par métonymie, une *rêverie* est l'effet de cette activité, que ce soit une image, une pensée, formulée ou esquissée pendant la rêverie. *Rêverie* peut ainsi être le titre d'une pièce de musique, par exemple de Berlioz ou Debussy. On pouvait aussi mentionner en littérature, son emploi au pluriel : *Les Rêveries du promeneur solitaire* (Rousseau).

b. Sens en discours

Dans l'extrait le mot *rêverie* a le sens d'activité mentale de réflexion profonde, qui fait que l'esprit s'attache à des sentiments et des souvenirs qu'on se plaît à entretenir. Le substantif est coordonné avec « une attention », qui peut paraître oxymorique puisque la rêverie semble de prime abord contrarier l'attention ; mais ici *rêverie* et *attention* sont associées puisqu'elles ont toutes deux le même objet : « ce portrait » (l. 17) pour l'*attention* ; le modèle lui-même (le duc) et l'amour qu'il inspire pour la *rêverie.* Ces deux substantifs sont repris anaphoriquement par le pronom relatif « que », objet du verbe « donner » dont le sujet est « la passion » (pour M. de Nemours), qui occupe tout entière la princesse de Clèves et fait l'objet de sa rêverie.

L'*attention* se porte à l'extérieur (vers le tableau) mais la *rêverie* est intérieure, puisque c'est une activité de l'esprit : le passage cependant montre comment cette rêverie est perçue par un observateur extérieur. Tout d'abord dans « que répandaient sur son visage les sentiments qu'elle avait dans le cœur » (l. 14), les deux compléments de lieu « dans le cœur » / « sur son visage » explicitent ce passage de l'intime à son extériorisation ; mais également l. 20 à travers le point de vue de Nemours : « la voir tout occupée de choses qui avaient du rapport à lui et à la passion qu'elle lui cachait ». Ici Mme de Clèves est l'objet du verbe de perception. Il y a donc une antithèse entre « voir » et « cachait », qui repose sur cette tension entre la rêverie et l'attention, l'intériorité de la passion et sa révélation.

QUESTION 2 – GRAMMAIRE (3 POINTS)
Vous étudierez, dans un commentaire organisé, les emplois et les valeurs des temps de l'indicatif, de « Après qu'elle eut achevé (…) » (ligne 13) jusqu'à « (…) dans ce moment. » (ligne 18).

Cette année, la seconde question de l'étude synchronique de français moderne n'était pas une question de morphosyntaxe, mais portait l'intitulé large « Grammaire ». La consigne faisait cependant explicitement porter l'analyse sur les « emplois et valeurs des temps de l'indicatif ». Ce sujet sur la sémantique verbale était donc des plus classiques et appelait à mobiliser des compétences en grammaire scolaire : les programmes pour l'enseignement secondaire de 2008 recourent explicitement, dès la classe de 6ème, aux notions de « valeurs et emplois » des modes et temps verbaux.

Le jury a donc été particulièrement étonné de la difficulté de bien des candidats à traiter la question posée : trop de copies se sont contentées d'un simple relevé (très souvent erroné et/ou incomplet) des différentes formes verbales à l'indicatif sans aucune analyse, montrant ainsi que leurs auteurs ne maîtrisaient pas le savoir qu'ils prétendent à terme enseigner. De même, le jury a pénalisé les copies, plus rares cependant, présentant des traitements exclusivement morphologiques de la question. En revanche, les remarques de morphologie ont été valorisées quand elles étaient pertinentes et permettaient de compléter l'analyse des valeurs et emplois des formes de l'indicatif (par exemple pour le présent de l'indicatif).

Le rapport qui suit voudrait aider les futurs candidats à éviter les écueils les plus fréquents et à combler les lacunes sur cette question : il s'attache donc à expliciter des notions qui sont apparues cette année trop souvent mal maîtrisées.

Comme pour les questions de morphosyntaxe des années antérieures, la réponse à la question de grammaire repose sur quatre attendus : une introduction définissant et problématisant les notions à étudier, un relevé correct et exhaustif, des analyses précises des occurrences, un plan cohérent.

L'établissement du corpus d'étude, constitué de onze occurrences, ne présentait *a priori* pas de difficulté. Le sort réservé à la seule forme au passé antérieur *eut achevé* (l. 13) dans de très nombreuses copies a donc de quoi inquiéter : ne pas repérer la forme composée et la confondre avec le verbe *avoir* au passé simple, l'identifier comme un plus-que-parfait du subjonctif et l'exclure (fièrement !) à ce titre du corpus, ou y voir un conditionnel passé et l'exclure également du relevé en arguant que le conditionnel est un mode distinct de l'indicatif sont des erreurs inadmissibles de la part de candidats aspirant à devenir professeurs de français.

Deux points pouvaient s'avérer plus délicats lors de l'établissement du corpus, qui mettaient en jeu la notion de périphrase verbale. Pour *se mit à regarder* (l. 16) d'une part, certains candidats ont relevé *se mit* comme un verbe au passé simple : le jury a accepté cette

analyse mais a valorisé les copies qui identifiaient la forme verbale complexe. Pour les deux formes *peut* (*peut donner* l. 17 et *peut exprimer* l. 18) d'autre part, deux analyses ont également été acceptées : *peut* est analysable comme verbe au présent de l'indicatif puisqu'il a son sens plein de capacité — *vs* permission ou éventualité — et que l'infinitif et ses compléments se pronominalisent : *la passion le peut/on le peut.* L'analyse de *peut donner/peut exprimer* en tant que périphrases verbales a cependant également été admise, *pouvoir* ne se construisant qu'avec un verbe à l'infinitif ou avec un pronom neutre (*le, cela*) ou indéfini *(quelque chose, rien, tout*).

La question posée nécessitait également de recourir à des outils d'analyse de la temporalité verbale : on était en droit d'attendre des candidats qu'ils se réfèrent d'abord au paradigme classique temps-aspect-mode, donc qu'ils raisonnent en termes de valeurs temporelles, aspectuelles et modales des tiroirs relevés. L'absence de toute référence à la catégorie de l'*aspect* a été particulièrement sanctionnée. Mais même dans des copies évoquant une opposition entre des tiroirs marquant un procès non accompli et des tiroirs marquant un procès accompli, ou indiquant un procès borné/non borné, il est trop courant que la notion d'aspect ne figure pas explicitement. Dans cette perspective, il était du reste souhaitable de distinguer les valeurs fondamentales des tiroirs verbaux (valeurs en langue) des effets de sens contextuels qui en découlent (emplois en discours). La distinction entre ces deux niveaux d'analyse a paru souvent mal connue, peut-être du fait que pour des raisons didactiques, ils sont parfois confondus dans les programmes et les manuels[5] : rappelons ici que les candidats au CAPES ne peuvent se contenter, lors de leur préparation, d'ouvrages destinés à leurs futurs élèves du secondaire – mais qu'ils doivent aussi fréquenter les grammaires universitaires.

La présence du mot « emploi » dans la consigne aurait dû rappeler aux candidats qu'une analyse des tiroirs verbaux se fait également en termes de plan d'énonciation : l'*emploi* du tiroir est-il ou non contraint par le système d'énonciation (« histoire », « récit » *vs* « discours ») choisi ? Trop rares sont les copies qui prennent en compte la dimension énonciative de la question et encore plus rares sont celles qui maîtrisent l'opposition « récit » *vs* « discours » qu'elles mobilisent. L'absence d'analyse des occurrences en référence au système d'énonciation dans lequel elles figurent, trop fréquente, a été fortement pénalisée.

Dans le cadre de ces deux paradigmes explicatifs de la temporalité verbale (temps-aspect-mode et plans d'énonciation), les grammaires de référence présentent parfois des points de vue divergents sur certains tiroirs (par exemple le présent de l'indicatif) ; le jury a donc parfois accepté plusieurs analyses pour la même occurrence, lesquelles figurent dans le développement qui suit.

Enfin, si la majorité des candidats a choisi un plan morphologique, en étudiant les tiroirs les uns après les autres, une telle organisation du propos se révélait peu pertinente au regard de la question. Celle-ci supposant d'envisager les relations qui unissent ou opposent les différents tiroirs du système de l'indicatif et de justifier l'emploi d'un tiroir plutôt que d'un autre, les plans d'étude qui permettaient cette analyse contrastive ont été valorisés : le jury a notamment apprécié les exposés classant les tiroirs selon le système énonciatif dans lequel ils apparaissent (*I. Tiroirs en énoncé ancré / II. Tiroirs en énoncé coupé de la situation d'énonciation*) ou selon le niveau d'analyse (*I. Emplois des tiroirs selon les plans d'énonciation / II. Valeurs temporelles et aspectuelles des tiroirs*). En revanche, le plan d'étude opposant les formes simples aux formes composées, même relié à une opposition entre aspect non-accompli et aspect accompli, présentait ici, au regard du corpus (une seule

[5] Notons cependant que cette distinction figure bien dans les nouveaux programmes du collège : « Approche de l'aspect verbal (valeurs des temps) abordé à travers l'emploi des verbes dans les textes lus et en production écrite ou orale » (programmes du cycle 3, BO spécial n°11 du 26-11-2015).

forme composée), un faible intérêt. On rappelle que l'absence totale de plan (i.e. une réponse reposant sur un relevé linéaire des occurrences, même commentées) est fortement pénalisée : il est impératif de proposer un classement des occurrences, soutenant une organisation du propos – c'est ainsi que, tout en évitant de se répéter, on met en évidence les régularités et particularités du fonctionnement de la langue dans un texte donné.

Introduction

L'indicatif est un des cinq modes du verbe ; il est le plus riche en temps verbaux. Les temps de l'indicatif se répartissent principalement en deux séries : les cinq formes simples (présent, futur simple, conditionnel présent, passé simple et imparfait) et les cinq formes composées dont chacune est en correspondance avec une forme simple, construite selon le schéma [auxiliaire *avoir* ou *être* au temps simple + participe passé] (passé composé, futur antérieur, conditionnel passé, passé antérieur et plus-que-parfait). On peut y ajouter une dernière série, très peu usitée, de cinq formes dites surcomposées, formées à partir des formes composées (par exemple : *il a eu mangé*, passé surcomposé).

Cette approche morphologique fournit un premier élément de structuration du mode indicatif, mais les temps de l'indicatif forment également système dans une perspective sémantique. Si l'indicatif est le mode qui présente le plus grand nombre de temps, c'est parce qu'il est le seul à pouvoir inscrire le procès verbal dans une époque (c'est le seul mode véritablement temporel). Ainsi, chaque *temps* de l'indicatif est porteur d'une information permettant de situer le procès verbal par rapport au moment de l'énonciation et donne ainsi une instruction temporelle [+ passé], [+ futur] ou [+ présent]. Cependant, dans la mesure où il n'y a pas nécessairement correspondance entre la dénomination du temps verbal et l'époque dans laquelle il situe le procès verbal, il est utile de distinguer le concept de *temps* de la forme verbale qui l'exprime : l'appellation « tiroirs verbaux », que Damourette et Pichon[6] utilisent pour nommer les « temps du verbe » et désormais bien répandue, permet cette distinction.

Si les tiroirs de l'indicatif inscrivent le procès dans la chronologie, ils ne sont pas seulement porteurs de cette valeur temporelle ; comme tous les tiroirs de tous les modes, ils ont également des valeurs d'aspect, en ce qu'ils donnent des informations sur la manière dont est vu le déroulement interne du procès. Ainsi, les tiroirs de l'indicatif s'organisent en deux fois deux séries, selon qu'ils codent la représentation d'un procès accompli ou non accompli et la représentation d'un procès borné (aspect global) ou non borné (aspect sécant). Enfin, au sein du mode indicatif, certains tiroirs sont également susceptibles de donner une information sur la manière dont l'énonciateur apprécie et évalue la relation prédicative de l'énoncé : le tiroir a alors une valeur dite modale.

L'approche en termes de valeurs temporelles, aspectuelles et modales n'est cependant pas suffisante pour justifier l'emploi d'un tiroir de l'indicatif plutôt que d'un autre. Une analyse en termes de plan d'énonciation/système énonciatif permet de compléter l'idée que les tiroirs de l'indicatif forment un système : certains tiroirs (passé simple, passé antérieur) sont ainsi réservés (en français moderne) à l'énonciation historique ; certains à l'énonciation discursive (présent, futurs, passé composé) alors que les quatre derniers (imparfait, plus-que-parfait, conditionnels) peuvent se rencontrer dans l'un ou l'autre des systèmes énonciatifs.

C'est la prise en compte de l'ensemble de ces informations temporelles, aspectuelles, modales et énonciatives dont les tiroirs du corpus sont porteurs (ou non) qui permet d'en justifier les emplois.

Les introductions qui, au-delà de la définition du mode indicatif et de l'annonce du plan, problématisaient la question en définissant les notions de valeurs et emplois des tiroirs verbaux, ont été valorisées.

---

[6] Jacques Damourette et Édouard Pichon, *Des Mots à la pensée. Essai de grammaire de la langue française*, Paris, éd. d'Artrey, 1930-1950 [Genève, Slatkine reprints, 1983].

Relevés des occurrences des lignes 13 à 18

Formes simples :

- *répandaient, avait, était* : imparfait (P6, P3, P3) des verbes *répandre, avoir* et *être*
- *prit, s'en alla, s'assit, se mit à regarder, sentit* : passé simple (P3) des verbes *prendre, s'en aller, s'asseoir* (ou *asseoir* en construction pronominale neutre), du semi-auxiliaire *se mettre à* (dans la périphrase verbale où il est suivi de l'infinitif *regarder*), du verbe *sentir*
- *peut* (l. 17 et l. 18) : deux occurrences du présent de l'indicatif (P3) du verbe (ou du semi-auxiliaire) *pouvoir*

Forme composée : *eut achevé* : passé antérieur (P3) du verbe *achever.*

N.B. : le relevé des occurrences est ici donné avant l'étude organisée à proprement parler. Il ne s'agit en aucun cas d'une obligation pour l'étude grammaticale, en particulier en temps limité : il est tout à fait possible de proposer directement après l'introduction le commentaire organisé des occurrences – pourvu que leur relevé et leur identification soient fournis exhaustivement au cours de l'étude. Il est alors souhaitable de présenter brièvement le corpus, en fin d'introduction. Il est inutile, en revanche, de donner un relevé purement linéaire avant l'étude : dans le cas présent, la présentation du corpus est déjà classée morphologiquement et fournit donc des informations pertinentes.

I-L'emploi des tiroirs selon les systèmes énonciatifs

Depuis les analyses de Benveniste (*Problèmes de linguistique générale*, *I*, Paris : Gallimard, 1966, chapitre XIX), on oppose les tiroirs de l'indicatif selon qu'ils apparaissent dans un système énonciatif plutôt que dans un autre et selon que ces emplois sont ou non contraints. Cette analyse des tiroirs verbaux en termes de plan d'énonciation a été trop fréquemment absente des copies ; et les candidats qui recourent à ce paradigme explicatif confondent encore souvent les notions de « récit » (au sens énonciatif) et de narration.

1-Les tiroirs apparaissant dans un système d'énonciation historique ou « temps du "récit" »

Le passé simple et le passé antérieur déterminent, en français moderne, l'énonciation historique (dite aussi énonciation de « récit », « histoire », « plan non embrayé »). Ils ne peuvent être employés que dans des énoncés dépourvus de toute marque déictique parce qu'ils sont totalement coupés de la situation d'énonciation. Il est vrai que la situation en français classique est un peu différente puisque le passé simple (et donc le passé antérieur) est encore compatible avec certains déictiques temporels comme *hier, l'autre jour* (Nathalie Fournier, *Grammaire du français classique*, Paris : Belin, 1998, § 591-594). Dans le texte cependant, tous les passés simples figurent dans des énoncés dépourvus de toute marque déictique, totalement coupés de la situation d'énonciation : en cela l'utilisation des deux tiroirs est ici parfaitement identique à celle du français moderne.

L'imparfait est un tiroir susceptible de figurer aussi bien en énoncé ancré dans la situation d'énonciation qu'en énoncé coupé de la situation d'énonciation. Dans le texte, toutes les formes d'imparfait apparaissent systématiquement en corrélation avec des formes au passé simple, i.e. en énoncé coupé de la situation d'énonciation ; ce sont des imparfaits de « récit ».

2-Les tiroirs apparaissant dans un système d'énonciation discursive ou « temps du "discours" »

Le présent de l'indicatif est classiquement analysé comme un tiroir fondamentalement ancré dans la situation d'énonciation, qui prend comme point de repère le moment de

l'énonciation : il est le tiroir qui fonde l'énonciation discursive (« discours », « plan embrayé »). Une seule exception est admise par Benveniste, celle d'un « présent intemporel tel que le "présent de définition" » (Émile Benveniste, *Problèmes de linguistique générale*, *I*, 1966, p. 239), coupé de la situation d'énonciation et ressortissant à l'énonciation historique.

Dans *On ne peut exprimer ce que sentit M. de Nemours dans ce moment* (l. 18), le présent *peut* a pour sujet le pronom personnel indéfini *on*, dont le mode de référence, ici et pour une part au moins, est déictique, puisque le pronom réfère (entre autres) au narrateur. Le présent est donc dans cette phrase également déictique, renvoyant au *nunc* du narrateur. La phrase présente ainsi une hétérogénéité énonciative, qui passe d'un plan d'énonciation de « discours », prenant comme repères deux données de la situation d'énonciation (le moment de l'énonciation/narration *via* le présent, l'énonciateur/narrateur *via* l'embrayeur *on*) dans *On ne peut exprimer*, à un système d'énonciation historique dans la subordonnée *ce que sentit M. de Nemours dans ce moment*, celle-ci rompant de nouveau tout repérage avec l'acte de narration, par un retour au passé simple et à une séquence narrative.

La seconde forme au présent de l'indicatif apparaît dans la phrase précédente, dont les autres formes verbales sont également au passé simple : *elle s'assit et se mit à regarder ce portrait avec une attention et une rêverie que la passion seule peut donner* (l. 17). Contrairement au cas précédemment analysé cependant, aucune expression déictique, notamment aucun déictique de personne, ne vient référer à l'une des données de la situation d'énonciation et signaler que la phrase quitte le plan non embrayé ; le sujet « *la passion* » est un GN à valeur générique et la relative présente une valeur définitionnelle. Le cotexte fournit donc des éléments d'interprétation de *peut* comme présent « générique » ou « de définition ». Les théories sont diverses sur cet emploi du présent : certaines le considèrent comme demeurant fondamentalement déictique, prenant comme repère le temps de l'énonciation, d'autres l'analysent comme coupé de la situation d'énonciation, relevant donc d'un plan non embrayé. Les deux analyses ont donc été acceptées.

II-Les valeurs temporelles et aspectuelles des tiroirs

1-Valeurs temporelles (chronologie absolue)

Si, pour certains grammairiens, les passés simple et antérieur et l'imparfait portent intrinsèquement l'instruction temporelle [+ passé], d'autres les distinguent, considérant que l'imparfait n'est pas nécessairement un temps du passé mais prend sa valeur temporelle en contexte. Dans le texte, c'est parce qu'ils apparaissent en corrélation avec des passés simples, qui posent des repères absolus dans le passé, que les imparfaits acquièrent, grâce à ces repères, leur valeur de temps du passé. Les passés simple et antérieur étant totalement coupés de toute référence à la situation d'énonciation, ils sont des « passés autonomes ». Tous les procès du texte actualisés par un de ces trois tiroirs sont ainsi situés antérieurement au moment de la narration et complètement détachés du présent du narrateur.

Par opposition, le présent de l'indicatif est classiquement analysé (Guillaume, Benveniste) comme ayant une valeur fondamentale de présent, présentant le procès comme contemporain du moment de l'énonciation. Mais cette hypothèse du présent à valeur fondamentalement déictique et porteur de l'instruction [+ présent] est concurrencée par celle d'un présent dépourvu de toute valeur temporelle (Damourette et Pichon, Serbat, théorie relayée par la *Grammaire méthodique du français* [M. Riegel *et al.*, PUF, 2009, p. 530]), appuyée sur la morphologie : l'hypothèse d'une absence de morphème temporel propre au présent (et non d'un morphème à signifiant zéro) en fait le « temps zéro », *a priori* indéterminé, d'où la possibilité de l'employer pour situer le procès dans n'importe quelle époque de la chronologie : ce n'est pas le présent en lui-même, mais le cotexte qui permet la localisation temporelle du procès verbal. Sans précision temporelle autre, un énoncé au

présent est alors interprété par défaut comme contemporain de l'énonciation.

Les deux analyses ont été acceptées dans la mesure où les copies présentaient une analyse précise et justifiée des valeurs temporelles en contexte des deux formes employées.

- Dans *on ne peut exprimer* (l. 18), le présent exprime un procès strictement contemporain de l'énonciation, puisqu'il indique l'incapacité (feinte, comme le prouve la phrase suivante) du narrateur à mettre en mots les sentiments du personnage de M. de Nemours au moment même de la narration. La période de temps à laquelle réfère le procès de *pouvoir* correspond à l'instant même de l'énonciation ; le présent est ici un présent dit « d'énonciation », parfois nommé présent « actuel » ou « d'actualité étroite ». Si l'appellation de « présent de l'écriture » n'a pas été sanctionnée dans les copies, celle de « présent de narration », trop fréquente, a été pénalisée puisque le présent dit de *narration* n'apparaît justement que dans un énoncé coupé de la situation d'énonciation où il peut commuter avec un passé simple.

- En revanche, dans l'occurrence *que la passion seule peut donner* (l. 17), le présent indique que le procès inclut le moment de l'énonciation, mais le déborde aussi très largement. Le cotexte (*la passion* est un sujet à valeur générique, la relative a une valeur sémantique essentielle) favorise une interprétation du tiroir comme ayant une valeur temporelle très étendue, enveloppant le présent du narrateur, mais aussi le passé (donc l'époque de l'histoire narrée) voire le futur. L'emploi du présent permet ici de relier l'époque de la diégèse (1559) et celle de la narration au regard de la permanence des manifestations de la passion amoureuse. Le présent s'analyse donc ici comme un présent « atemporel », diversement appelé aussi « permanent », « générique », « de définition », « de vérité générale » ou « gnomique ». Le tiroir assure ainsi par sa valeur temporelle la liaison entre la proposition qui précède et le début du paragraphe qui suit (*on ne peut exprimer*), où le présent renvoie cette fois au seul moment de l'énonciation. La bascule du système d'énonciation historique au système d'énonciation discursive est ainsi rendue moins brutale.

2-Valeurs aspectuelles

Comme cela a déjà été souligné, la catégorie de l'aspect a trop souvent été absente des copies. Quand elle figure explicitement dans les analyses, elle est l'objet de fréquentes confusions (aspect accompli confondu avec aspect global pour le passé simple) qui montrent qu'elle n'est réellement comprise que par une minorité de candidats. Elle devra pourtant être enseignée par tous les lauréats du concours, les programmes de 2016 ayant réintroduit explicitement la notion de valeur aspectuelle des temps dans les programmes du cycle 4.

2.1-L'opposition aspect accompli / non accompli

En français, l'opposition morphologique entre tiroirs de forme simple et tiroirs de forme composée recouvre une opposition aspectuelle : les premiers marquent l'aspect non accompli du procès, qu'ils présentent dans son déroulement ; les seconds indiquent l'aspect accompli du procès, perçu comme achevé au moment envisagé par l'énoncé. Ainsi, dans le texte, les formes verbales simples – les présents, imparfaits et passés simples –, s'opposent, par l'instruction [– accompli] qu'elles donnent pour se représenter le procès, vu en cours de déroulement, à une forme composée symétrique du passé simple, le passé antérieur (l. 13 *eut achevé*), porteur de l'information [+ accompli], qui indique que le procès est vu comme achevé.

De cette opposition aspectuelle en langue peuvent découler des valeurs temporelles contextuelles particulières, qui touchent la chronologie relative. Ainsi la forme au passé antérieur *eut achevé* (l. 13) est le verbe pivot d'une subordonnée circonstancielle temporelle *après qu'elle eut achevé son ouvrage […] le cœur*, dont la principale a pour verbe le passé simple *prit* (l. 15 *elle prit un flambeau […]*). Or, dans une phrase complexe présentant une

forme verbale simple et une forme verbale composée au tiroir correspondant, le procès au temps composé (puisque représenté comme accompli), est compris comme étant antérieur au procès au temps simple (puisque représenté comme en cours d'accomplissement). Cet effet de sens est facilité par le cotexte et la locution conjonctive *après que* qui explicite la relation temporelle d'antériorité entre le procès d'*achever* et de *prendre*. C'est de cet effet en discours, courant, mais non exclusif (même si en français moderne l'emploi du passé antérieur est presque strictement restreint à cette configuration syntaxique), que le passé dit *antérieur* tire sa dénomination, alors que sa valeur aspectuelle fondamentale est d'être un accompli du passé simple.

2-2.L'opposition aspect borné (non-sécant ou global) / non borné (sécant)

Si les formes simples s'opposent aux formes composées correspondantes dans cette première dimension aspectuelle [+ accompli] *vs* [– accompli], toutes deux se rapprochent en revanche au regard d'une seconde dimension aspectuelle dont sont porteurs certains tiroirs : l'opposition entre les aspects borné (ou global) et non borné (ou sécant) du procès.

Au sein des temps du passé s'opposent ainsi deux séries de tiroirs. Le passé simple et le passé antérieur indiquent l'aspect borné ou non-sécant/global du procès : le procès est perçu globalement, de façon compacte, synthétique ; ses bornes (début et fin) sont représentées comme précises. Ainsi, même dans la périphrase *se mit à regarder*, où l'emploi de l'auxiliaire *se mit* signifie l'aspect inchoatif du procès de *regarder*, l'emploi du passé simple donne au procès des clôtures nettes.

À l'inverse, l'imparfait (comme le plus-que-parfait) est porteur d'une valeur aspectuelle non bornée : la représentation du procès est sécante, découpée en deux parties dont l'une est virtuelle, comme s'il était perçu de l'intérieur, en un point de son déroulement ; le procès n'est pas précisément délimité.

Beaucoup trop de copies ignorent totalement cette opposition aspect sécant/aspect global : certains confèrent encore à l'imparfait une valeur définitoire durative et attribuent inversement au passé simple une valeur en langue qui serait celle de la « brièveté ». Ces analyses, dont on pensait qu'elles avaient disparu et qui ne résistent pas à une observation précise des occurrences du texte, ont été sanctionnées.

Ces valeurs aspectuelles opposées des tiroirs du passé ont pour conséquence la production d'effets de sens essentiels à la structuration du texte narratif. Ainsi les formes au passé antérieur puis au passé simple qui se succèdent dans le texte (*eut achevé, prit, s'en alla, s'assit, se mit à regarder*) sont aptes, par leur valeur aspectuelle globale qui marque une forte individuation du procès, à signifier la succession chronologique des faits, sans nécessité de mot de liaison : dans *elle prit un flambeau et s'en alla* (l. 15), *elle s'assit et se mit à regarder* (l. 16), les procès de *s'en aller* et de *s'asseoir* sont interprétés comme se succédant alors qu'aucune indication temporelle n'explicite cette progression.

Mais cet effet de sens est lié à l'environnement textuel et le passé simple peut également apparaître dans un cotexte qui pose une relation de simultanéité entre plusieurs procès : dans *ce que sentit Monsieur de Nemours dans ce moment* (l. 18), l'emploi du GN anaphorique *dans ce moment* impose de lire le procès de *sentir* au passé simple comme simultané à l'ensemble des procès au passé simple et au passé antérieur dont la Princesse de Clèves est le sujet dans le paragraphe précédent, et non comme leur succédant.

Temps du récit par excellence, parce qu'ils fondent la trame proprement narrative du texte, le passé simple et le passé antérieur participent ainsi à la mise en relief de faits dits de premier plan, essentiels à l'histoire. À l'inverse, la valeur aspectuelle non bornée de l'imparfait explique son affinité avec la production d'effets de sens de second plan. Les procès de *répandaient*, *avait* (l. 14) et *était* (l. 16), parce que l'imparfait ne leur assigne pas de limites marquées, ont un degré de saillance moindre que ceux au passé simple, ce qui les

constitue comme des faits hiérarchiquement inférieurs, d'arrière-plan. Si, dans les copies, toute l'analyse des formes d'imparfait et de passé simple s'est trop souvent résumée à la seule mention de ces effets de sens de premier et de second plans sans autre justification, le jury a en revanche apprécié les (rares) copies mentionnant qu'il y avait au reste convergence entre l'arrière-plan sémantique des formes d'imparfait et l' « arrière-plan syntaxique » dans lequel elles apparaissent : elles ne figurent qu'en subordonnées. Parallèlement, à l'exception de *sentit*, les formes au passé simple formant le premier plan sémantique sont pivots de propositions principales ou indépendantes constituant un « premier plan syntaxique ».

De la valeur aspectuelle non bornée de l'imparfait découlent à la fois son inaptitude à indiquer seul la succession chronologique et sa capacité à présenter des procès concomitants : dans *avec une grâce et une douceur que répandaient sur son visage les sentiments qu'elle avait dans le cœur* (l. 14), les procès *répandaient* et *avait* entretiennent une relation de simultanéité. Contextuellement, les trois formes d'imparfait du texte se chargent donc d'une valeur descriptive (description de la princesse puis du décor avec *était*), effet favorisé par l'aspect imperfectif des verbes eux-mêmes (*i.e.* porté par leur sémantisme, et non plus par le tiroir verbal auquel ils sont employés). Les imparfaits constituent la trame de fond sur laquelle se développe le récit des actions de la princesse et du duc, marqué par les passés simple et antérieur.

Pour le présent de l'indicatif, l'analyse de cette seconde dimension aspectuelle est l'objet de divergences entre les grammairiens : la position sans doute la plus partagée est que le présent a, comme l'imparfait, une valeur aspectuelle fondamentale non bornée, donnant une représentation sécante du procès. Mais à l'inverse, d'autres grammaires défendent l'idée que le présent n'a intrinsèquement ni valeur temporelle ni d'autre valeur aspectuelle que celle de non accompli. Dans cette perspective, le présent ne donne aucune instruction sur le bornage du procès, qui ne peut s'interpréter qu'au regard du cotexte : ici, sans instruction temporelle particulière et avec le verbe d'aspect imperfectif *pouvoir*, les occurrences *que seule la passion peut donner/on ne peut exprimer* s'interprètent plutôt par deux fois comme représentant des procès non bornés.

2.3-L'aspect inchoatif (vs terminatif) et le cas de la périphrase aspectuelle

Cette opposition aspectuelle ne relève pas du choix du tiroir verbal. Le système temporel du français ne permet en effet de marquer que les aspects précédemment mentionnés. Pour en signifier d'autres, le français recourt à d'autres moyens linguistiques que les temps verbaux, parmi lesquels l'emploi de (semi)-auxiliaires servant à la formation de périphrases verbales aspectuelles. Ainsi l'occurrence *se mit à regarder* (l. 16) est une périphrase verbale où *se mettre* est utilisé comme auxiliaire indiquant l'aspect inchoatif du procès de *regarder* : le procès est saisi à son début, dans son seul commencement. Cet aspect vient s'ajouter aux aspects non accompli et borné signifiés par le tiroir verbal lui-même, le passé simple. Toute analyse quelque peu développée de la périphrase verbale et de ses valeurs aspectuelles a été valorisée.

Conclusion

Aucun des tiroirs figurant dans le corpus d'étude ne présente de valeur modale. Si l'on traite *pouvoir* dans *que seule la passion peut donner* et *on ne peut exprimer* comme (semi-) auxiliaire au sein d'une périphrase (*peut donner/peut exprimer*), celle-ci a une valeur modale, conférée par l'auxiliaire : l'emploi de *pouvoir* indique que l'énonciateur considère le procès de *donner* réalisable par le sujet *la passion* et celui d'*exprimer* non réalisable par le sujet *on,* puisque la proposition est de forme négative. Là encore, cette valeur modale vient s'ajouter aux informations temporelle et aspectuelles portées par le tiroir verbal, le présent, lui-même dépourvu de valeur modale.

III- ÉTUDE STYLISTIQUE DU TEXTE DE FRANÇAIS MODERNE OU CONTEMPORAIN (5 POINTS)

Vous ferez une étude stylistique de ce texte en insistant sur la représentation de la passion amoureuse dans le récit.

Les attentes du jury concernant la méthodologie de l'épreuve stylistique ayant déjà été largement fixées dans le rapport de jury de la session 2014, nous invitons les candidats à s'y reporter. Nous nous contenterons ici de rappeler que l'étude stylistique consiste à rendre compte de faits linguistiques et de procédés langagiers qui contribuent à la construction du sens d'un texte, qu'elle doit suivre un plan organisé, composé et guidé par une problématique précise. Ainsi, même si elle doit faire appel à des connaissances génériques, narratologiques, ou encore esthétiques, l'étude stylistique reste un exercice de linguistique. Il faut donc en bannir les problématiques littéraires générales et appuyer la démonstration sur l'examen des procédés énonciatifs, syntaxiques, lexicaux et rhétoriques mis en œuvre par le texte.

L'extrait de la *Princesse de Clèves* ne posait pas de problème particulier de compréhension que ce soit du point de vue du vocabulaire, de la syntaxe ou du thème abordé. C'est pourquoi il n'a pas donné lieu à des contresens majeurs. Si le sujet de cette année était en partie thématique (la passion amoureuse), il appelait bien entendu un traitement technique (sa « représentation dans le récit » et ses procédés stylistiques de mise en œuvre) et demandait ainsi de mobiliser des compétences notamment dans les domaines de l'énonciation et de la narratologie. Son apparente simplicité, tant du point de vue lexical, syntaxique que formel, a donné lieu à un ensemble de commentaires qui pour leur majorité, répondaient aux attendus du genre. Beaucoup de candidats ont ainsi réussi à dépasser le simple relevé lexical et à prendre en compte d'autres niveaux d'analyse (énonciation, figures, syntaxe, genre narratif, etc.). Le jury a particulièrement valorisé les copies dans lesquelles le terme de *représentation* était envisagé dans toute sa complexité (étude de l'inscription du thème de la passion amoureuse dans le texte, mais aussi de la dimension théâtrale de la scène). De manière plus globale, on attendait que les candidats problématisent la relation entre représentation de la passion amoureuse et genre du récit en lien avec l'appréhension de ses enjeux énonciatifs et thématiques ; et qu'il mène une étude des points de vue, enjeu majeur de la représentation de la passion amoureuse dans ce texte. À l'inverse, le jury a sanctionné les copies, encore trop nombreuses, qui se résument à une paraphrase du texte ou à un simple relevé d' « isotopies ».

Sans souci d'exhaustivité et sans aller dans le détail des analyses, ni exiger que les candidats les aient tous envisagés, on présentera ci-dessous les principaux postes d'analyse qui pouvaient être pris en compte dans le commentaire de cet extrait.

La question posée, celle de *la représentation de la passion amoureuse dans le récit*, invitait les candidats à orienter leur réflexion selon plusieurs axes :

- interroger les modalités de l'énonciation narrative pour représenter la passion amoureuse (axe 1) ;
- étudier l'articulation entre passion amoureuse et pulsion scopique, ce qui impliquait d'analyser précisément les procédés de focalisation et de point de vue (axe 2) ;
- réfléchir à l'apparent paradoxe qui consiste à identifier une *représentation* dans un *récit* : un tel intitulé pouvait ainsi être problématisé notamment à travers les notions de *théâtralisation du récit* ou de *scène romanesque* (axe 3).

Il était attendu que les candidats puissent situer ce passage très célèbre dans l'économie narrative de *La Princesse de Clèves* (et ce d'autant plus que le chapeau précédant le texte dans le dossier leur en rappelait l'essentiel). Plusieurs éléments de l'intrigue pouvaient ainsi être rappelés pour commenter l'extrait. La princesse de Clèves, qui combat intérieurement sa passion pour le duc de Nemours, s'est réfugiée dans sa maison de campagne

à Coulommiers afin de pouvoir vivre pleinement sa passion dans la solitude. Tout contact entre les deux personnages est interdit ou refusé par la princesse. On pouvait également rappeler que le duc de Nemours ignore qu'il est lui-même observé par un domestique de monsieur de Clèves.

Axe 1 : Modalités de l'énonciation narrative

Si le passage est clairement à dominante narrative, on pouvait montrer que cette énonciation de *récit* – un récit au passé à la troisième personne, centré sur le duc de Nemours – intègre des passages de *discours* dédiés à l'analyse du sentiment et à sa confrontation à l'expérience universelle du lecteur. On pouvait ainsi étudier :

(1) Les marques de l'énonciation de récit :

- Les temps du récit : on pouvait tirer profit de la question de grammaire (voir *supra* corrigé de la question II-2) pour montrer que dominent très nettement l'imparfait d'arrière-plan et le passé simple de premier plan.
- On pouvait affiner cette analyse en montrant que certains énoncés sont à dominante descriptive : l. 7-10 *Il faisait chaud [...] rubans*. Le passé simple s'efface au profit du seul imparfait descriptif : la scène se fige en tableau.
- Les pronoms personnels de rang 3 *il* et *elle* qui assurent la cohésion textuelle donnent au récit une dimension singulative : il est focalisé sur la passion amoureuse du duc de Nemours et de la princesse de Clèves.

(2) Énoncés métadiscursifs

On relève la présence :

- de plusieurs présents de discours, à valeur généralisante voire gnomique : *il est aisé de se représenter* (l. 4)*, que la passion seule peut donner (l. 17), on ne peut exprimer (l. 18)*, *c'est (l. 21)* (voir *supra*, corrigé de la question II-2) ;
- et d'un passé composé à valeur intemporelle : *ce qui n'a jamais été goûté* (l. 21).

En outre, les indices d'universalisation invitent à s'interroger sur la portée de la passion amoureuse représentée. On pouvait ainsi commenter le pronom indéfini *on* (l. 18), le complément d'agent générique *nul autre amant* (l. 21 : noter la présence du déterminant indéfini *nul*), le GN sujet de la relative l. 17 *que <u>la passion seule</u> peut donner* dans lequel le déterminant a une portée générique, et la forme infinitive à support indéterminé et qui ne situe pas temporellement *qu'il est aisé de <u>se représenter</u>*.

Ces passages au présent gnomique sont à interpréter comme des commentaires métadiscursifs du narrateur omniscient qui créent un effet de distanciation par rapport au récit. On y repère à chaque fois un terme métadiscursif qui permet d'interroger la capacité qu'a le langage à représenter la passion amoureuse : *qu'il est aisé de <u>se représenter,</u> on ne peut <u>exprimer</u>, ce qui n'a jamais été goûté ni <u>imaginé</u>*. Le narrateur ménage ainsi une place au lecteur : en faisant appel à la *doxa* et à son expérience universelle, il l'inclut et le place dans une position de surplomb par rapport à l'énonciation de récit.

Ont ainsi été valorisées les copies qui ont su montrer les différents niveaux d'enchâssement dans ce récit :

- le narrateur qui observe et commente les comportements du duc de Nemours et de la princesse de Clèves,
- le duc de Nemours qui observe la princesse de Clèves,
- la princesse de Clèves qui observe le portrait du duc de Nemours.

Ont été particulièrement appréciées les analyses qui ont vu ici un effet de *mise en abyme* ou qui ont parlé de *spécularité de la représentation* : ce texte représente en effet la passion amoureuse tout en interrogeant les conditions de possibilité de cette représentation.

(3) Récit d'actions et récit de perceptions

Le narrateur commence par raconter les actions du duc de Nemours qui s'approche de sa belle pour l'observer (on pouvait d'ailleurs reconnaître ici un *topos* du roman de chevalerie) comme le montre l'emploi de verbes d'action : *Il s'en approcha*, *il se rangea*. Mais très vite on remarque une évolution dans le sémantisme des verbes dont *il* est sujet. Dès la ligne 2 apparaît un verbe de perception (*il vit*) et à partir de la ligne 5 *il* n'est plus sujet que de verbes de perception.

En revanche, en ce qui concerne la princesse de Clèves, le pronom *elle* qui la désigne est majoritairement sujet de verbes d'actions : *elle en choisit quelques-uns, elle en faisait*, *après qu'elle eut achevé, elle prit, s'en alla, elle s'assit.* Enfin, le dernier verbe dont *elle* est sujet est un verbe de perception *se mit à regarder*.

On pouvait donc montrer par ce repérage le glissement qui s'opère entre récit des actions du duc de Nemours et récit de ses perceptions des gestes de la princesse de Clèves. De sujet agissant, le duc de Nemours évolue très vite vers un sujet percevant le sujet agissant qu'est la princesse de Clèves qui devient finalement elle-même sujet percevant, passif. Cette évolution pouvait être interprétée comme une des modalités de la représentation amoureuse dans le récit car elle marque l'incapacité à agir du duc de Nemours qui s'adonne à la seule contemplation lorsqu'il aperçoit la princesse de Clèves.

Axe 2 : Passion amoureuse et pulsion scopique

La scène peut être qualifiée de scopique parce qu'elle représente des individus qui s'observent l'un l'autre à leur insu sans pouvoir se parler. La passion amoureuse est représentée par le biais de cette dialectique *regarder/ être regardé*.

(1) L'isotopie de la vue

Il fallait bien sûr non seulement noter mais encore commenter la saturation du texte par la répétition du verbe *voir* et de ses formes fléchies (figure de polyptote) : *vit* (l. 2)*, voir* (l. 5), *il vit* (2 fois l. 5), *vit* (l. 10), *voir* (l. 18), *la voir* (l. 19), *voyait* (l. 20), *la voir* (l. 20) ; relayé par le substantif *vue* (l. 6 : figure de dérivation) et par d'autres verbes de perception : *remarqua*, *regarder*.

Par delà le simple repérage lexical, il était attendu que les candidats puissent en montrer la portée en commentant plus précisément la mise en valeur de cette isotopie, par exemple en s'arrêtant sur :

- la valeur emphatique de la coordination : *Il la vit… mais il la vit…* l. 5 ;
- la mise en relief du GN *cette vue* en clausule de la même phrase ;
- l'anaphore ternaire et la dislocation l. 18-21 qui détache les trois groupes infinitifs *Voir…, la voir…, et la voir…, c'est…*

Une telle attention portée à la vision qu'ont les personnages – à leurs perceptions visuelles – impliquait de s'interroger sur la focalisation à l'œuvre dans ce texte.

(2) Focalisation et points de vue

Dans ce texte, la représentation de la passion amoureuse passe par des jeux de focalisation qu'il fallait étudier de près.

Si l'on suit la terminologie genettienne, on pouvait parler de « focalisation zéro » : le narrateur omniscient est extérieur à la diégèse et se focalise successivement sur les perceptions des différents protagonistes. On pouvait ainsi parler de « multifocalisation » (le narrateur multiplie les points de vue), qui permet de se focaliser successivement sur les deux protagonistes en proie à la passion amoureuse. En effet, si le narrateur raconte majoritairement la scène du point de vue du duc de Nemours, il se concentre ensuite sur celui

de la princesse de Clèves tout en adoptant ponctuellement celui de la *doxa* et revient ensuite à celui du duc de Nemours. Un relevé précis des supports agentifs des verbes de perception met en évidence leur évolution. Le duc de Nemours est sujet percevant de la majorité des énoncés, mais c'est la princesse de Clèves qui occupe cette place à la ligne 16 (*elle s'assit et se mit à regarder* : dans cette phrase il n'y a aucune mention de la perception du duc de Nemours). Ce relevé des supports agentifs des verbes de vision pouvait servir à montrer le glissement insensible d'une *vision avec* le duc de Nemours à une *vision avec* la princesse de Clèves et à montrer par quels moyens linguistiques cette tension *regarder*/ *être regardé* est exprimée. Là encore, il était possible d'évoquer un effet de mise en abyme (le duc observe la princesse qui observe le duc).

On pouvait aussi recourir à la théorie de Rabatel pour étudier précisément les marques linguistiques du point de vue, en ayant recours notamment à la notion d'aspectualisation. En ce qui concerne le duc de Nemours, les verbes de perception sont suivis de longs segments que l'on peut considérer comme représentant son point de vue :

> *-Il vit qu'elle était seule ; mais il la vit d'une si admirable beauté…* (l. 5-6)
> *Il faisait chaud, et elle n'avait rien sur sa tête et sur gorge, que ses cheveux confusément rattachés.* (l. 6-7)
> *-Il vit qu'elle en faisait des nœuds à une canne des Indes, fort extraordinaire, qu'il avait portée quelque temps, et qu'il avait donnée à sa sœur, à qui Mme de Clèves l'avait prise sans faire semblant de la reconnaître pour avoir été à M. de Nemours*. (l. 10-14)

On remarque dans ces exemples des structures phrastiques fondées sur un même schéma : segments courts à l'initiale, puis amplification de la structure phrastique par le biais de l'hypotaxe qui permet de développer le point de vue de M. de Nemours. Pour la princesse de Clèves en revanche, on peut plus difficilement dire qu'on épouse son point de vue dans la mesure où c'est la manière de regarder qui est décrite plus que ce qu'elle voit. On pouvait aussi tirer parti de la question de lexicologie (voir corrigé *supra*) et de l'étude du doublet *attention, rêverie* pour montrer que les sentiments de la princesse restent perçus par un regard extérieur.

La représentation de la passion amoureuse s'appuie ainsi sur l'étude de la perception des protagonistes et sur la manière dont ils s'observent l'un l'autre. Un tel procédé permet de raconter la scène par le prisme déformé de la passion amoureuse. Il s'agit donc plus de *représenter* celle-ci que de raconter une histoire.

(3) Caractérisation des sentiments des sujets percevants

Il ne s'agit pas seulement dans le texte de montrer les personnages en train de voir, mais aussi de montrer l'effet que produit cette vision sur eux par le biais du lexique de la passion amoureuse (*transport*, *passion* (2 fois), *sentiments*, *cœur, adorait*) mais aussi par le biais de substantifs ou d'adjectifs subjectifs (*beauté*, *plus beau lieu du monde, extraordinaire, admirable*). On pouvait relever ici l'expression du haut degré :

- par le biais du superlatif *plus beau lieu du monde* ;
- par les adverbes d'intensité : *si admirable beauté qu'*... (structure de consécution intensive), *fort extraordinaire* (souligné par le détachement en apposition) ;
- par l'indéfini *nul* ;
- par la négation dans *On ne peut exprimer ce que sentit Monsieur de Nemours dans ce moment* : ce commentaire dit la faillite du langage face à la force des sentiments et peut donc être interprété comme une hyperbole.

Enfin on pouvait commenter le rôle des trois compléments circonstanciels de manière servant à caractériser l'état psychologique des deux protagonistes : *avec un trouble et une émotion* (l. 3), *avec une grâce et une douceur* (l. 14), et *avec une attention et une rêverie* (l. 17). On remarque le parallélisme de construction de ces trois doublets qui souligne la

réciprocité des situations des deux amants.

Une telle technique de glissement des points de vue permet d'intégrer au récit l'analyse psychologique et de figurer la réciprocité des sentiments : la passion amoureuse rend les spectateurs passifs et les met tous les deux exactement dans la même situation.

(4) Pulsion scopique et érotisme de la vision

L'érotisme de cette scène où le duc de Nemours contemple la princesse pouvait aussi donner lieu à des développements particuliers, qui ont pu être valorisés dès lors qu'ils s'appuyaient sur des analyses textuelles précises. Ainsi, les termes choisis pour décrire la princesse et les circonstances de la scène peuvent contextuellement être dotés de connotations érotiques :

- Les circonstances de la scène : *Il faisait chaud, elle était sur un lit de repos*
- La description physique de la princesse : *elle n'avait rien, sur sa tête et sur sa gorge, que ses cheveux confusément rattachés* (l. 6-8). Description euphémistique de sa nudité.
- Les accessoires et gestes de la princesse : le caractère phallique de la *canne des Indes* à laquelle la princesse fait des nœuds (détail sur lequel la critique s'est longuement penchée), le flambeau, etc**.**

Axe 3 : Représentation de la passion amoureuse et théâtralisation du récit

On pouvait enfin s'intéresser aux marques d'une théâtralisation qui place le lecteur en position de spectateur. Comme le suggèrent les axes précédents, la scène est incontestablement dotée d'une dimension visuelle et le narrateur donne à voir des personnages qui observent plus qu'il ne nous raconte une histoire : certaines copies ont su tirer parti de ces analyses pour les approfondir et se sont montrées attentives à cette tension entre *mimesis* et *diegesis*.

(1) Point de vue narratologique : une scène

On pouvait avoir recours au vocabulaire de la narratalogie pour montrer que la durée de l'histoire est quasiment équivalente à la durée de la narration, que le texte correspond à ce que Genette appelle une « scène ».

(2) Un récit à fonction didascalique

La caractérisation de l'espace semble procéder comme au théâtre, comme le suggère la très forte présence d'indices spatiotemporels précis qui posent un décor (le jardin, les lumières, le cabinet, les fenêtres ouvertes, les palissades, le lit, « proche d'une grande table » ainsi que la mention du milieu de la nuit). On pouvait signaler que ce cadre spatiotemporel est tout à fait topique lorsqu'il s'agit de représenter la passion amoureuse (cf. Roméo et Juliette). D'autres éléments évoquent aussi une configuration scénique :

- le dispositif du héros qui observe son amante agissante ;
- les indications données par le narrateur sur la gestuelle des personnages, sur leurs accessoires ainsi que sur leurs réactions (voir les compléments circonstanciels de manière commentés plus haut).

La représentation de la passion amoureuse passe ainsi par l'attention prêtée à la description très théâtrale du corps de madame de Clèves (apparence physique, expressions du visage) : *cheveux confusément attachés, elle n'avait rien sur sa tête et sur sa gorge, son visage*. Enfin, le regard se focalise sur des accessoires qui donnent à la scène un caractère très visuel : la corbeille pleine de rubans, la canne des Indes, le flambeau, le tableau.

La présence dans le texte du verbe *se représenter* (l. 4), terme appartenant au vocabulaire théâtral, pouvait ainsi être également interprétée dans cette perspective.

(3) Une scène de duo amoureux

L'étude des chaînes de référence met en évidence la réciprocité du sentiment amoureux. Le duc de Nemours est présent dans l'intimité de la princesse par le biais de substituts métonymiques (les rubans, la canne des indes, le tableau) ; les noms propres, les reprises nominales et pronominales désignant alternativement le duc et la princesse sont présents dans toutes les phrases. Voir en particulier à partir de la ligne 9, par ex. :

> *Il vit qu'elle en faisait des nœuds à une canne des Indes, fort extraordinaire, qu'il avait portée quelque temps et qu'il avait donnée à sa sœur, à qui Madame de Clèves l'avait prise sans faire semblant de la reconnaître pour avoir été à Monsieur de Nemours.* (l. 10-13)
> *Voir, au milieu de la nuit, dans le plus beau lieu du monde, une personne qu'il adorait, la voir sans qu'elle sut qu'il la voyait, et la voir tout occupée de choses qui avaient du rapport avec lui et à la passion qu'elle lui cachait […]* (l. 18-21).

Les personnages sont montrés tout entiers tournés l'un vers l'autre ; cependant, l'absence de pronoms pluriels dans la chaîne anaphorique marque l'impossible union des deux amants.

On pouvait aussi porter attention aux structures phrastiques et noter que l'entrelacement des désignations s'opère à la faveur des subordonnées (hypotaxe) ; ou encore s'appuyer là aussi sur les analyses développées dans la question de lexicologie (voir corrigé *supra*) pour montrer la correspondance entre intériorité de la passion et son extériorisation immédiate (*à peine fut-il maître du transport* l. 6*, une attention et une rêverie que la passion seule peut donner* l. 17) qui s'oppose à sa dissimulation quand la princesse se sait observée (*faire semblant* l.12*, la passion qu'elle lui cachait* l. 21).

Pour finir, on insistera sur le fait que l'étude stylistique permet d'évaluer la maîtrise d'une méthode, avec son vocabulaire d'analyse et sa démarche raisonnée, qui permet l'interprétation d'un texte littéraire et la saisie de ses principaux enjeux de sens, tant thématiques qu'esthétiques, à partir de l'étude des formes linguistiques et des procédés qu'il met en œuvre. La compréhension et la maîtrise de cette démarche et de ses visées sont essentielles au futur professeur de français, et les candidats ne doivent pas se contenter de penser qu'une simple approche « explicative », et moins encore une paraphrase superficielle ou une vague description de quelques éléments formels piochés çà et là, peuvent s'y substituer. Comme le reste de l'épreuve de langue française, l'étude stylistique permet au jury d'évaluer les connaissances du candidat dans les différents domaines de l'étude de la langue – lexicologie, grammaire, rhétorique – ; cette question permet spécifiquement d'apprécier comment ces connaissances sont mobilisées dans la perspective de l'interprétation et de l'analyse d'un texte littéraire : l'exigence de précision et rigueur de ces connaissances se double ici de celle de la pertinence du commentaire interprétatif. Les bonnes et les meilleures études se sont ainsi à nouveau distinguées cette année par la qualité de leur problématique interprétative et par la richesse et la finesse de leurs analyses.

IV- MISE EN PERSPECTIVE DES SAVOIRS GRAMMATICAUX (5 POINTS)

Dans la perspective de l'enseignement de la grammaire au collège, vous présenterez une réflexion pédagogique sur le mode subjonctif. Vous vous appuierez pour cela sur la question 3 du texte I d'ancien français et sur le document ci-joint.

Préambule : la « mise en perspective » des savoirs

Apparue en 2014 avec la réforme des concours, la question de mise en perspective des savoirs grammaticaux en est à sa troisième année d'existence. Il semble toutefois nécessaire de rappeler comment elle se définit, quels sont ses objectifs et ses particularités par rapport aux autres questions mettant en jeu la grammaire, et comment le candidat peut s'assurer d'une bonne préparation au prix d'une réflexion préalable que ces quelques lignes voudraient faciliter. Pour une définition plus précise de la question et de ses attendus, on renvoie aux éditions 2014 (session ordinaire) et 2015 de ce rapport.

Contrairement aux trois premières questions de l'épreuve écrite de langue française, qui invitent le candidat à des analyses indépendantes de toute situation scolaire, il s'agit ici, pour reprendre le libellé du sujet, d'inscrire la grammaire *dans la perspective* de son enseignement, donc de faire preuve d'une double compétence :

– posséder un savoir en grammaire, acquis à l'université et conforté par une préparation sérieuse tendant à une appropriation systématique de toutes les questions sur lesquelles est susceptible de porter l'interrogation. Pour la présente session, ces questions sont celles qui constituent le programme de 2008, dans sa partie « grammaire ». Il paraît nécessaire, au vu d'un nombre non négligeable de copies, de préciser qu'une bonne préparation à cette épreuve demande à être étalée dans le temps et doit se dérouler tout au long des études de Lettres. Il est très risqué de s'en remettre à ce que l'on serait capable d'assimiler lors de la première année de Master ; sans préjuger des mérites des candidats et de leur capacité de travail, la grammaire doit faire l'objet d'une formation à part entière, dépassant le seul moment de la préparation au concours. L'enseignement de la langue, en collège comme en lycée, demande un savoir personnel, assimilé, sur lequel le futur professeur sera heureux de pouvoir compter. S'il va de soi qu'un enseignement de la littérature est profondément ancré, au-delà de ce que les programmes rendent incontournables, sur une culture personnelle acquise par la fréquentation d'auteurs qu'on a lus et appris à connaître au fil des années, on ne devrait pas s'étonner que l'enseignement de la langue exige un semblable fondement ;

– connaître les conditions dans lesquelles ces différentes connaissances vont devoir être mises en œuvre dans les classes. Il ne s'agit pas pour autant ici de *didactique* à proprement parler : la connaissance de méthodes et de « scenarii » d'enseignement n'est pas du tout requise ici, pas plus qu'on n'attend du candidat l'exposé circonstancié d'une séquence ou d'une séance d'enseignement sur la question, indiquant avec force détails « ce que l'on fera faire aux élèves » et dans quel ordre. En revanche, on doit indiquer comment, à partir d'une présentation ordonnée des différents aspects d'une question grammaticale, cette année le mode subjonctif, se dégageront naturellement la logique d'ensemble et les points d'attention qui seront à respecter par un professeur, pour s'assurer raisonnablement de ce qu'un élève va assimiler et apprendre à appliquer.

Il découle de ces préalables qu'une réponse organisée et complète peut s'appuyer sur trois éléments :

– une connaissance exacte des programmes d'enseignement. Pour la session de cette année, ce sont encore ceux de 2008 pour le collège et ceux de 2010 pour le lycée qui faisaient foi – pour la prochaine session, la connaissance des nouveaux programmes 2016 du collège sera requise ;

– un savoir grammatical analytique, qui soit suffisamment précis et actualisé pour donner lieu à un exposé ordonné de la question posée. Ce point est important et il faut rappeler qu'une réponse qui s'en tiendrait aux seuls aspects scolaires de la question ne saurait être complète. Le candidat doit montrer qu'il sait réagir à un libellé — une classe grammaticale, une fonction syntaxique, une catégorie du verbe, un aspect quelconque du savoir grammatical — en indiquant, selon un plan repérable, les principales propriétés et les angles d'étude par lesquels la question est usuellement étudiée sur un corpus. La production d'un tel exposé est également cruciale pour l'étude des documents fournis avec la question ;

– une mise en relation avec les autres éléments du dossier, en l'occurrence cette année, la question 3 posée sur le texte d'ancien français et le document pédagogique consistant en une série d'exercices extraits de deux manuels scolaires. Sur ce dernier point, notons dès à présent qu'on ne saurait se limiter à une « critique » passe-partout des exercices, donnée sous la forme d'une revue de détail destinée à établir les mérites comparés de tel ou tel d'entre eux. Il faut au contraire utiliser les différentes activités proposées à l'élève pour indiquer ce qu'elles sont censées lui permettre précisément d'acquérir et ce à quoi le professeur devra être attentif pour que les apprentissages s'effectuent avec le plus de chances de succès.

Ces trois composantes ne constituent en aucun cas un plan type ; plusieurs manières de conduire son exposé ont été observées, cette année encore, et il ne s'agit ici que d'indiquer ce qui fait le fond d'une réponse pertinente. Voici à présent les principales remarques et éléments de corrigé appliqués à la question posée sur le mode subjonctif – le développement de ces remarques, comme dans les précédents rapports, vise aussi à expliciter une démarche de réflexion et d'analyse, afin que les futurs candidats au CAPES soient en mesure de la réinvestir lors les prochaines sessions et, au-delà, dans la pratique de leur métier.

I- Le subjonctif dans les programmes du collège

1- Une progression complexe (voir en annexe, les extraits du programme 2008)

On trouve dans la partie du programme de 6e concernant l'analyse du verbe : « cette analyse se complexifiera au fur et à mesure que la connaissance du verbe sera approfondie ». Concrètement, la complexité dont il s'agit inclut l'enrichissement de la catégorie du mode : le subjonctif est donc absent du programme de cette classe, que ce soit dans la rubrique du verbe ou dans celle de la phrase. À ce dernier point de vue, la subordination, dont l'observation n'est qu'ébauchée — « Initiation à la phrase complexe » — ne peut servir de fond à la présentation du subjonctif, dont l'étude se distribue uniquement sur les trois années du futur cycle 4 des collèges, de la 5e à la 3e, selon trois axes, bien repérables :

- La conjugaison, qui commence logiquement par le présent en 5e ; celle du « passé » est repoussée à la 3e, celle de l'imparfait peut être au besoin limitée à la troisième personne ; il n'est pas fait mention du plus-que-parfait. On peut en conclure que l'apprentissage de la morphologie du subjonctif pose problème, ce qui peut prévenir le professeur dans le sens d'une certaine prudence chaque fois qu'il en sera question, notamment dans les exercices : la reconnaissance des formes ne doit pas forcément être supposée acquise une fois pour toutes par tous les élèves ;

- L'étude du mode en tant que tel, avec un principal niveau d'analyse en 5e, fondé dans le sens contrastif sur l'opposition avec l'indicatif, ce dernier indiquant la « réalité », en face du subjonctif qui concernerait l'« imagination en pensée ». L'entrée qui est proposée pour la prise de contact avec ce mode est donc très nettement sémantique. On note également une certaine approximation, avec l'emploi très discutable de la notion de « réalité » : il sera sans doute difficile d'expliquer de cette manière des énoncés pourtant aussi courants que « je regrette que tu *sois venu* », ou de justifier la différence entre « j'espère que tu viendras » et « je souhaite que tu viennes ». En fait, l'étude du mode en 5e est avant tout appuyée sur la

proposition subordonnée conjonctive complétive en *que*, conduite la même année, et qui permettra de fournir plusieurs classes d'exemples de relations entre le mode de la subordonnée et le sens du verbe principal, pour une première approche intuitive de cette question. Par ailleurs, l'étude systématique du mode dans la subordonnée conjonctive est repoussée à la 4e ;

- L'étude du mode à travers ses emplois, qui se fait à l'occasion de l'introduction des différentes configurations syntaxiques, au fur et à mesure de l'introduction des différentes propositions subordonnées. On repère des éléments de la systématique qu'il faudra mettre en œuvre lors de l'exposé de grammaire à venir :

• pour l'emploi en proposition principale et en indépendante, les valeurs modales, notamment l'injonction, sont abordées en 4e (« valeur de souhait ou de prière, et remplacement de l'impératif à certaines personnes »). Mais, c'est à noter en prévision des exercices, la phrase exclamative comme la phrase injonctive sont connues dès la 6e ;

• pour l'emploi en subordonnée circonstancielle, on suit la progression générale : cause, conséquence et but en 4e ; concession et opposition en 3e, avec les temporelles, le but et la cause niée. Un chapitre sur les emplois de *que* est traditionnellement proposé par les grammaires, qui peut conduire à récapituler certains emplois ;

• pour l'emploi dans les subordonnées relatives, l'étude est repoussée en 3e. De même, le subjonctif dans la conjonctive en *que*, « après un verbe de souhait, de volonté ou de sentiment », vient en 4e et non en 5e, lorsque cette subordonnée est étudiée.

Les différents éléments de description qui seront à mettre en œuvre lors de l'étude du dossier seront donc tous à rattacher à ces trois dimensions :

- le subjonctif se présente comme un ensemble de paradigmes morphologiques ;
- ses emplois sont susceptibles d'une analyse qui doit montrer comment il fonctionne dans une phrase, notamment par opposition à l'indicatif considéré comme le mode non marqué ;
- il est lié à la présence de constructions syntaxiques bien précises, qu'il faudra décrire, notamment au niveau de la phrase complexe.

2- <u>Des présupposés</u>

D'une manière générale, la question de ce que l'on demande exactement à un élève de savoir ou de savoir faire quand on lui donne une tâche de grammaire est cruciale ; elle repose sur la possibilité de connaître ce que la question contient comme présupposés.

Le subjonctif, dans les programmes considérés, apparaît par la conjugaison : les acquis de 6e concernant le repérage de la morphologie verbale autour des trois groupes sont donc d'une grande importance. Les exercices, tous écrits par définition, demandent pour être réussis une certaine maîtrise des graphies en usage, particulièrement en ce qui concerne les verbes du premier groupe, qui ne différencient pas indicatif et subjonctif aux personnes 1, 2, 3 et 6. On pensera aussi au « piège » que peut constituer pour un jeune élève une forme comme *venions*, *a priori* aussi bien présent du subjonctif qu'imparfait de l'indicatif.

Par la suite, comprendre les emplois du mode dépend étroitement de la maîtrise des constructions typiques de la phrase complexe : un élève qui ne serait pas suffisamment familiarisé avec le maniement de telle ou telle subordonnée, de la relative à la finale, pourrait ne pas identifier le mode ou ne pas savoir l'employer. L'emploi en principale et en indépendante permet de présenter ce qui serait une pure modalité du subjonctif, par exemple l'injonction — *qu'il entre* — le souhait — *(que) vive la France* — ou encore la supposition — « Vienne la nuit, sonne l'heure, les jours s'en vont, je demeure » [Apollinaire]. La maîtrise des autres emplois est dépendante de régularités sémantiques dont l'étude doit presque se faire au coup par coup, tant elle est parfois très intuitive, comme dans le cas des relatives : il faut

une conscience de la langue que tous n'ont peut-être pas encore à 12 ans pour sentir — et plus encore pour savoir « justifier » — le subjonctif dans une phrase comme *C'est la seule explication que je comprenne…*

On aura donc plutôt intérêt à regrouper ce qui apparaît un peu morcelé dans les programmes, et à considérer le subjonctif comme un système forme-sens-emploi, dont l'acquisition est à envisager sur toute la durée du futur cycle 4, soit de la 5e à la 3e. Une progression ainsi pensée s'harmonise avec la progression que l'on peut observer en matière de lexique — des émotions à l'abstraction —, d'écrit — du récit vers l'argumentation — ou de lecture — du récit distancié, comme le conte ou la légende, à l'écrit intimiste de type autobiographique, par exemple[7].

On attendait donc des candidats qu'ils dépassent le stade d'une réponse morcelée en éléments, se présentant sous la forme d'une suite de remarques sur les diverses dimensions de l'étude — conjugaison, justification du mode, emploi dans différentes positions syntaxiques — et posent la question de l'unité du « subjonctif », ou tentent du moins de poser une problématique sur la question de l'enseignement d'un mode. Sur cet horizon, la partie consacrée à la morphosyntaxe et aux différents emplois du subjonctif, en indépendante puis en subordonnée, reste la plus visible et la mieux traitée par les grammaires et la plus apte à donner lieu à une division en chapitres et à une évaluation claire. Au total, et pour anticiper déjà sur l'étude du dossier, si l'on cherche à lister tout ce qu'une tâche quelconque mettant en jeu le mode subjonctif met un élève en demeure de savoir faire on trouve :

a. Savoir écrire le subjonctif : observation et mémorisation des formes fréquentes et des difficultés repérables de la conjugaison ;
b. Savoir analyser les principaux emplois du mode en les opposant à l'indicatif, dans la lignée du travail commencé en 5e, en indépendante et en subordonnée. La compétence développée porte ici sur la compréhension du mode en lui-même (question des « valeurs » du subjonctif) ;
c. Identifier et savoir analyser le subjonctif dans ses principaux emplois typiques ; c'est à un tableau des différentes subordonnées qu'il faudra aboutir. La compétence dépend ici de la connaissance de la phrase complexe ;
d. Savoir interpréter un subjonctif lorsqu'un effet stylistique y est attaché (ce qui est en germe dans l'exercice F : voir plus loin) ;
e. Savoir employer le subjonctif dans des travaux d'écriture, en particulier de type argumentatif.

II- Le subjonctif en grammaire « universitaire »

1- Mise en jeu de la question sur le texte I en ancien français : l'évolution en diachronie

(voir *supra* le corrigé de la question 3 d'Histoire de la langue sur le texte I)

La mise en relation, cette année, de cette dernière question avec l'étude du texte d'ancien français et la question 3 d'Histoire de la langue, appelait une réflexion ou du moins quelques remarques sur l'évolution de l'emploi du subjonctif de l'ancien français au français moderne. On regrette du reste que cette partie de l'intitulé de la question posée – la mise en relation avec l'une et/ou l'autre des questions précédentes – soit à ce point négligée par les candidats qu'ils paraissent pour la plupart complètement ignorer ce point de la consigne : il en va non seulement du respect du libellé mais aussi de l'exploitation du « dossier » soumis à la réflexion du candidat.

Ainsi, sans exiger bien entendu une vue historique complète de la question, on pouvait s'attendre à ce que tout ou partie des quatre occurrences du texte I fasse l'objet d'une mise en

[7] Les nouveaux programmes du collège mettent bien en évidence cette idée de faire suivre un parcours aux élèves, tant en étude de la langue qu'en lecture littéraire, en écriture ou en ce qui concerne l'oral.

perspective diachronique. En effet le passage étudié permet de constater :

• la présence de l'imparfait du subjonctif dans les deux membres d'un système hypothétique en *si* (afr. *se*) : « se […] *peüst* feme morir, je *feüsse* morte »;

• un subjonctif dans le deuxième terme d'un système consécutif proche d'une « comparative de disparité » (P. Ménard, *Syntaxe de l'ancien français*, Bordeaux, Bière, 1994), qui souligne que les deux termes ne sont pas mis sur le même plan : le second (ici *soie*) est mis en question : « je ne quit mie que nule dame ne *fust* onques tant dolante que je ne *soie* encor plus » (voir *supra* corrigé I-3).

Il était donc facile de remarquer que trois de ces emplois ne sont plus dans la norme du français moderne : le système hypothétique se réaliserait avec une autre combinaison temps/mode et le subjonctif en comparative serait un indicatif présent ou conditionnel. Seul *fust* pourrait se rencontrer, propagé par la modalité négative du verbe principal (« je ne crois pas qu'aucune femme ne fût jamais… ») ; mais il s'agit d'un emploi libre et l'on pourrait aussi bien avoir un indicatif : « je ne crois pas qu'aucune femme n'a jamais été ». Les candidats pouvaient mettre cela en rapport avec la phrase 4 de l'exercice C : *elle n'est pas sûre que quelqu'un l'attend* ou *l'attende*.

D'une manière générale, la tendance est au recul des emplois sur la longue période ; la langue classique ne connaît plus le subjonctif en système hypothétique mais l'admet encore dans une complétive après le verbe *croire* à la forme affirmative, pour « marquer la réticence du sujet énonciateur à asserter le contenu de la complétive » (Nathalie Fournier, *Grammaire du français classique*, Belin, 1998, § 501-503). Dans sa *Petite syntaxe de l'ancien français* (Champion, 2000 [1re éd. 1919]), Lucien Foulet analyse cette évolution dans le sens d'un rapprochement de l'indicatif et du subjonctif, celui-ci étant à l'origine chargé d'exprimer la modalité « de l'affirmation et du doute », sur le même plan que le conditionnel. Au terme de l'évolution, on n'a plus que deux séries concurrentes, dans lesquelles l'emploi du mode est totalement contraint par la langue :

Je ne crois pas qu'il viendra vs *Je ne crois pas qu'il vienne*

La différence entre les deux « formes » ne se laisse guère, selon l'auteur, analyser par des critères précis ; en dépit de ce que disent les grammaires, il semble artificiel d'alléguer une « virtualisation » effective du procès dans le cas de *vienne*, et non dans le cas de *viendra*…

2- <u>Tentative d'exposition d'ensemble du mode subjonctif</u>

Sur le plan sémantique, les explications du mode que donnent les grammaires tendent à se regrouper autour de deux pôles opposés :

- On se réfère à une « valeur de base du subjonctif (dans la lignée du « signifié de puissance » de Gustave Guillaume) que les différentes occurrences permettent plus ou moins de retrouver. Dans la terminologie guillaumienne, par exemple, on explique le mode en disant que le « sémantisme » du verbe réalise une position *in fieri* sur l'axe d'une « chronogenèse », qui saisirait le procès avant sa pleine actualisation. Plus simplement, quelque chose en provenance d'un autre lieu de l'énoncé, vient empêcher la pleine réalisation du signifié du verbe, et cela se traduit par l'abandon de l'indicatif. Par exemple dans *Que la force <u>soit</u> avec vous*, c'est la modalité du souhait qui fait que le procès est ressenti avant tout dans la relation qu'il entretient avec une intériorité, une conscience supposée… et non comme un simple constat, qui se dirait sous la forme non marquée de l'indicatif : *(Il est clair que) la force <u>est</u> avec vous*. L'opposition entre « réalité » et « non réalité » n'est donc pas celle qui doit être utilisée pour expliquer tous les cas de subjonctifs. Par exemple dans *Je regrette que tu aies perdu*, le subjonctif est obligatoire en langue, et pourtant celui à qui on parle a bel et bien perdu ! L'essentiel est de comprendre — et de pouvoir éventuellement expliquer aux élèves — que ce qui prime est qu'il s'agit ici d'une *interprétation* — au sens large du terme

—, que le procès est présenté comme devant être mis en relation avec une pensée, orientée dans un sens affectif ici, ce que l'on appelle une *modalité* en grammaire, et non comme un simple fait. Beaucoup d'emplois — mais pas tous, loin s'en faut — sont justifiables d'une telle analyse.

- On peut à l'inverse partir non d'une signification *a priori* du mode, mais de ce que sont réellement ses emplois. On constate alors que l'usage courant, qui n'oppose plus que la forme simple et la forme composée du subjonctif (*fasse* vs *ait fait*) ne permet plus de présenter la question sous la forme d'un système explicatif qui rendrait compte des occurrences et les « justifierait », à moins de les choisir soigneusement pour présenter un tout cohérent. On attendait donc que les candidats puissent dépasser la seule opposition entre « réel » et « possible » et s'engagent dans une tentative de description plus respectueuse des emplois du subjonctif.

Pour un exposé systématique de ces emplois, on choisira donc de les classer selon un plan morphosyntaxique : ce mode devra alors être posé comme celui de la dépendance syntaxique, qui découle de sa morphologie défective. En effet, le « présent » du subjonctif n'est pas susceptible d'emplois déictiques, contrairement au présent de l'indicatif, le seul à pouvoir référer au moment de la parole, et donc le seul *présent* au sens plein du terme. On pourra donc suivre la *Grammaire méthodique du français*[8] et classer les emplois selon les différentes constructions syntaxiques observées :

-en indépendante et en principale, en relation avec les modalités de la phrase ;

-en subordonnée : complétives, circonstancielles (temporelles, causales, consécutives, finales, concessives, hypothétiques) et relatives.

L'opposition entre emplois « libres » et emplois « contraints » s'avérait intéressante pour un tel classement, en distinguant par exemple le cas des conjonctives et celui des relatives. Une mention de la concordance des temps était également bienvenue dans cet exposé.

On aura donc, de façon très schématique[9] :

a) des emplois en indépendante et en principale, en relation avec les modalités de la phrase (injonction, souhait, supposition) ;

b) des emplois en subordonnée :

- dans les complétives, en fonction du sens du verbe de la principale (*vouloir*, *sembler*…) ou d'une modalité comme la négation ou l'interrogation (cas d'emplois libres : **je dis que tu aies raison* vs *je ne dis pas que tu aies raison/ que tu as raison*. Ou encore : **tu crois qu'il ait raison* vs *crois-tu qu'il ait raison ?/ qu'il a raison*).
- dans les circonstancielles :
  - de but : toujours ;
  - de concession ou d'opposition : le plus souvent (indicatif avec *même si*, *quand bien même*…) ;
  - de temps : avec certaines conjonctions (*avant que*, *jusqu'à ce que*…) ;
  - de conséquence : dans de rares cas (*au point que*, *de telle façon que*…) ;
  - dans les conditionnelles introduites par d'autres conjonctions que *si* (*à condition que, pour peu que*…) ;
  - les comparatives et les causales sont à l'indicatif.

[8] M. Riegel, J.-C. Pellat et R. Rioul, PUF, 2009, p. 562 : « La structure syntaxique fournit un cadre commode pour classer les occurrences du subjonctif ».

[9] Pour un développement plus complet, *La Nouvelle Grammaire du français*, de J. Dubois et R. Lagane (Larousse, 1973) fournit un aperçu plus que suffisant. Voir également les chapitres correspondants de la *Grammaire méthodique du français* (*op. cit.*, en particulier X.2.2).

- dans les relatives : on n'a que des emplois libres ; le subjonctif n'est jamais obligatoire. C'est donc toujours une modalité (sens du verbe principal, négation interrogation…) qui peut entraîner un subjonctif.

III- Analyse du document

1. Vue d'ensemble sur les exercices :

On attendait des candidats qu'ils ne s'éparpillent pas dans des remarques isolées, mais que leur étude, quelle qu'en soit la forme, ait pour résultat de dégager une logique d'apprentissage, notamment en établissant les critères qui différencient les exercices – sans pour autant en donner une analyse exhaustive :

- selon les différents contenus du programme visés, de la 5e à la 3e (voir *supra*) ;
- selon les présupposés repérés dans les exercices ;
- selon les domaines mis en jeu : morphologie verbale, « valeur » du mode (sémantique) ou morphosyntaxe ;
- selon les activités demandées aux élèves : identification, explicitation, réécriture.

Ces critères ne fournissent nullement une « grille » de lecture qui serait applicable en tout point, mais ils permettent de ne pas tomber dans la critique complaisante et approximative à laquelle plusieurs copies se sont malheureusement adonnées.

2. Morphologie

Le subjonctif passé n'est pas un présupposé pour ces exercices. Sa mise en jeu serait théoriquement possible dans les exercices **C** (phrases 2, 4 et 5 ; par exemple *il est possible qu'il y ait eu du givre*, etc.) et F (phrase 1) ; mais en l'absence d'instructions, on peut penser que la phrase sera spontanément produite au présent. Un prolongement en morphologie est donc possible si le professeur le souhaite, en classe de 3e uniquement, étant donné les programmes.

En ce qui concerne les formes verbales à utiliser, on pouvait se poser la question de l'interaction entre la connaissance des conjugaisons et la réussite à ce que demande l'exercice, question qui demande un choix pédagogique. On remarque que les verbes à manipuler sont :

- soit du premier groupe (*gagner*, *expliquer*, *retrouver*…) ;
- soit parmi les verbes les plus fréquents tels que les donne l'échelle Dubois-Buyse[10] : *être*, *faire*, *aller*, (*ob*)*tenir*, *venir*, *dire*, *prendre*, *attendre*, *pouvoir* et *savoir* figurent tous sur la première page de l'échelle, qui regroupe les verbes d'une fréquence supérieure à 6110.

3. Analyse des exercices

Les exercices A et B ne présupposent que deux compétences, acquises en 6e :
– la connaissance de la phrase exclamative (exercice A) ;
– la morphologie de l'impératif (exercice B).

Il s'agit de deux exercices élémentaires qui reviennent à fonder la connaissance de modalités de la phrase sur une intuition qui est en place dans la langue spontanée de l'élève. En effet, « faire faux » à de tels exercices revient à produire des énoncés agrammaticaux[11], comme **Que la chance est avec vous*. Ils sont praticables dès le début de 5e, voire dès la fin de 6e, si l'on s'appuie sur l'oral pour articuler l'étude du subjonctif sur la langue telle qu'elle est pratiquée intuitivement par les élèves ; un tel appui sur l'oral serait tout à fait dans l'esprit

[10] Échelle de fréquence des morphèmes lexicaux et grammaticaux du français : http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/20/6/liste-mots-par-frequence_115206.pdf

[11] Ou non acceptables, selon que l'on considère le système de la langue ou la norme du français standard ; la question se pose.

de ce que devra être l'étude de la langue au cycle 3 dans les programmes de 2016. À ce titre, ces exercices pourraient être proposés avec un plus grand nombre d'items, afin de donner lieu à la mise en place répétitive de constructions typiques, si le professeur souhaitait renforcer l'intuition de ce mode, indépendamment de son explication par des règles ou des principes.

Il était en outre possible de remarquer le problème posé par l'exercice A, dont les phrases, une fois transformées, ne réalisent pas le type exclamatif sinon par la présence d'une modalité. En effet, dans *Que chacun obtienne ce qu'il désire !* le « que » de tête n'est pas l'adverbe exclamatif que l'on trouve dans les phrases construites sur le type syntaxique exclamatif ; et ici le subjonctif en indépendante définit le type injonctif. En effet, si l'on oppose *Il fait chaud* (type déclaratif) à *qu'il fait chaud !* (type exclamatif), on voit que le *que* est ici porteur d'un sens intensif de nature plutôt qualitative, qui, dans d'autres énoncés, peut s'échanger contre celui, quantitatif, de *combien*. Dans ce cas, *que* est un pur marqueur de type, alors que celui qui est impliqué dans chacune des phrases de l'exercice A après transformation n'est qu'une béquille du subjonctif. On a donc ici affaire à une *modalité* exclamative, concrètement à l'affectivité avec laquelle la phrase peut se réaliser et qui se traduit alors par une intonation expressive, et non à un *type* exclamatif.

Dans l'exercice C l'acceptabilité est de nouveau très fortement engagée : on peut penser que les élèves de 4e ou de 3e ne vont pas répondre en cherchant une règle, qui d'ailleurs ne fonctionnerait pas, puisque la forme négative ou le type interrogatif ne sont pas systématiquement suivis du subjonctif mais peuvent l'amener dans certains contextes. C'est encore la compétence linguistique de l'élève qui sera utilisée ici et les réponses seront donc spontanées. C'est une occasion de rappeler que des énoncés comme **Il est possible qu'il y a du givre* ou **Pourvu que Léo est disponible* ne sont pas impossibles en 5e ou en 4e (voir **Dommage que tu pars* souvent entendu et lu dans les classes de collège) et qu'une bonne réponse à y apporter est justement le choix d'exercices comme celui-ci, qui ne se présentent pas comme une suite de problèmes à résoudre, mais comme un ensemble de constructions à répéter et à assimiler, en vue de faciliter leur mémorisation. Le caractère contrastif de l'exercice permet aussi de l'utiliser en production, à la manière de ce qui peut se faire en 5e, pour la consolidation intuitive de l'emploi du subjonctif. Mais il peut aussi se concevoir comme une activité grammaticale plus classique, réflexive, liée au mode dans la complétive en *que* ; à ce moment-là, il est désigné pour la classe de 4e.

L'exercice F se fonde sur la même logique que l'exercice C, si ce n'est qu'il porte sur la relative, qui n'est abordée quant au mode qu'en classe de 3e. Au sens strict, toutefois, rien n'empêche qu'il soit proposé dès la 5e, sitôt abordée la morphologie du subjonctif présent, laquelle suffit à répondre à tous les items. Dans ce dernier cas, il s'agit d'utiliser la relative pour parfaire la compétence de l'énoncé au subjonctif, dans une optique de production de phrase ou de texte. Un exercice de rédaction peut être donné en prolongement (*Imaginez un ou une ami(e), un livre, un professeur… idéal(e), selon le modèle « j'aimerais qu'il/elle ait/ dise/ fasse/ soit…*). Proposé en 3e, cet exercice faciliterait la maîtrise du subjonctif dans les subordonnées, en concurrence avec les autres propositions, et pourrait déboucher sur l'observation de phrases ou de textes contenant des effets de style liés à un emploi libre du mode. La notion d'emploi libre est à utiliser ici, le subjonctif n'étant jamais obligatoire dans ces phrases : l'effet pragmatique du subjonctif dans « je n'ai rien dit qui *puisse* l'inquiéter », peut être saisi par un élève de 4e ou de 3e.

Les exercices D et E demandent des compétences d'un autre ordre : il s'agit dans les deux cas de construire une explication du subjonctif, de le *justifier*, ce qui renvoie au paradigme de la forme marquée, face à l'énoncé, non marqué, à l'indicatif. L'exercice D présuppose la connaissance de certaines subordonnées, au moins les complétives et la relation temporelle, alors que l'exercice E en réunit d'autres (concessive, finale). On aura donc deux logiques possibles : soit l'élève raisonne de façon déductive, à partir de l'identification de la

subordonnée, et fait par exemple le lien entre une conjonction (*bien que*, *pour que*…) et le mode subjonctif ; soit il essaie d'expliquer la modalité à partir du sens du verbe principal ou du sens général de l'énoncé. Dans les deux cas, il s'agit de produire un discours, ce qui rend ces exercices très difficiles à réaliser. Par ailleurs, l'exercice D peut aussi se donner en liaison avec le chapitre de grammaire sur *que*, en 3e.

Terminons par quelques remarques.

Tout d'abord, certains candidats, bien que ce soit très peu en proportion, ont fait apparemment l'impasse sur la question. Se condamner à n'obtenir au mieux que les trois quarts de la note totale ne paraît pas une bonne stratégie ; mais on doit souligner en outre que la préparation à cette question présente deux avantages inestimables :

– dans la perspective du concours, on se prépare en même temps à la deuxième partie de l'épreuve, l'étude synchronique du texte de français moderne, puisque les questions possibles y sont strictement les mêmes. La réflexion pédagogique qui est demandée dans cette partie de l'épreuve est également de nature à faciliter l'analyse des emplois en situation, tels qu'ils peuvent s'observer dans un texte. Enfin, le fait que la question ait été cette année couplée à l'étude du texte d'ancien français montre également les liens qui s'établissent, à propos de certaines catégories, entre étude synchronique et étude diachronique. Comme cela a été déjà dit, les compétences en langue française étant évaluées à travers l'ensemble de l'épreuve écrite, une bonne préparation à cette question servira également celle de l'étude du texte d'ancien français.

– dans la perspective de l'entrée dans le métier d'enseignant, on acquerra ainsi l'habitude de confronter systématiquement la grammaire scolaire à une perspective plus générale et plus abstraite de grammaire et de linguistique. L'enjeu est de pouvoir, dans la relation à ses élèves, se placer lorsque c'est nécessaire sur le terrain de l'étude de la langue en sachant sortir de la perspective restreinte de la leçon et des exercices « d'application », pour ainsi se donner le moyen de travailler au plus près de leur compétence linguistique et, éventuellement, de leurs dificultés, tout en se montrant capables de créer sur la durée des liens entre étude de la langue et autres domaines du cours de français : lecture, écriture et oral.

Par ailleurs, la préconisation, pourtant développée dans les deux rapports précédents, d'acquérir tout au long de l'année une connaissance approfondie des programmes d'enseignement en collège et lycée n'a pas été suivie comme on l'aurait souhaité. Plus d'un candidat semble ignorer purement et simplement les programmes ; un assez grand nombre d'autres se sont contentés d'une mention simpliste sur le fait que le subjonctif est « d'abord étudié » en 5e, voire en 6e, et se trouve ensuite « approfondi » en 4e et en 3e. D'autres ont limité l'étude aux niveaux 4e et 3e, sans doute en raison de la nature du document. Il semble pourtant logique qu'une question de « mise en perspective » ne puisse s'envisager autrement qu'en partant des programmes scolaires. Il est de la responsabilité du (futur) professeur d'engager une réflexion afin de concevoir pour ses élèves un parcours d'apprentissage au sein d'une notion grammaticale, ce qui implique de pouvoir dépasser le morcellement de questions simples qu'a choisi de présenter le programme de 2008. Répétons-le clairement : on ne peut envisager réussir à cette question sans avoir travaillé les programmes d'enseignement – et les candidats à la prochaine session devront donc connaître les nouveaux programmes du collège entrant en vigueur à la rentrée 2016.

L'étude du dossier ne doit pas tourner à la critique des manuels scolaires, genre parfois pratiqué dans certains contextes et qui vise alors à faire ressortir certains éléments constituants du « discours » scolaire sur tel ou tel objet d'étude : rien de tout cela n'est de mise ici, dans une épreuve qui se veut avant tout de nature scientifique et pédagogique. Du reste, la notion même de « critique » n'est pas utile pour cette partie de la question : certains candidats

n'évitent pas le piège et se mettent consciencieusement en devoir de chercher les erreurs ou les failles supposées de tel ou tel exercice, s'ingéniant à proposer des correctifs… Là n'est bien entendu pas la question : loin d'étudier un exercice en lui-même, il s'agit d'établir en quoi il aura concrètement prise sur une classe au travail et comment il pourra apporter une pierre à un apprentissage global. Un candidat remarque par exemple que l'exercice D peut servir à aider un élève de 3e qui serait en échec pour identifier les différents *que* dans quelques phrases d'exercice où il s'agit d'analyser des constructions syntaxiques. Ici, on pourra passer par un autre chemin, en distinguant dans un premier temps les *que* conjonctifs des simples « béquilles » du subjonctif, et l'on aura donc utilisé l'exercice dans la perspective d'une remédiation. Une bonne pratique des différentes opérations syntagmatiques — tests de commutation, d'effacement, de déplacement… — s'avère d'ailleurs précieuse pour cette partie de la réponse. Le problème contenu dans l'exercice A, déjà signalé, sur le type exclamatif des phrases transformés, n'a en revanche guère été vu ; certaines copies ont cependant indiqué comment il pouvait être utilisé pour approfondir la notion de « type » de phrase, exposée en 6e, en l'opposant à la modalité, distinction évidemment très bienvenue.

Située à la fin de la seconde épreuve écrite, cette question est clairement orientée vers la perspective de l'enseignement de la grammaire : les candidats doivent donc comprendre cela dès le début de leur préparation, afin de centrer leur réflexion sur la rencontre entre grammaire scientifique et tradition scolaire, un dialogue dont on peut penser qu'il s'avèrera de plus en plus important dans les années à venir pour une pédagogie de la grammaire qui serait plus ouverte sur l'oral, l'écriture, la lecture et, finalement, la littérature.

Annexe : citations du programme 2008 concernant le subjonctif[12]

6e

- le verbe (savoir l'analyser en donnant son infinitif, son groupe, son temps, son mode, sa personne ; cette analyse se complexifiera au fur et à mesure que la connaissance du verbe sera approfondie) ;

5e

- les propositions subordonnées relatives et les propositions subordonnées conjonctives (première approche : les distinguer selon que le subordonnant a ou n'a pas de fonction dans la subordonnée qu'il introduit) ;

Les valeurs et emplois des modes verbaux

- l'indicatif (inscription dans le réel) et le subjonctif (imagination en pensée) ;

La conjugaison

- le subjonctif présent ;

4e

- les propositions subordonnées circonstancielles de cause, de conséquence, de but ;
- le subjonctif dans les propositions indépendante ou principale (valeur de souhait ou de prière, et remplacement de l'impératif à certaines personnes) ;
- le subjonctif dans les propositions subordonnées conjonctives introduites par *que* (après un verbe de souhait, de volonté ou de sentiment).

3e

- les propositions subordonnées circonstancielles de concession et d'opposition ;
- *que* : révision de ses différentes classes grammaticales (pronom interrogatif, relatif, adverbe, conjonction de subordination, « béquille » du subjonctif) ;
- le subjonctif passé : aperçu des temps du passé ; mémorisation d'au moins la troisième personne du singulier de l'imparfait ;
- le subjonctif dans les subordonnées relatives ;
- le subjonctif en proposition subordonnée circonstancielle (concession, condition, cause niée, but, temporelles du type *avant que*).

[12] http://media.education.gouv.fr/file/special_6/21/8/programme_francais_general_33218.pdf

ÉPREUVE ÉCRITE À PARTIR D'UN DOSSIER

OPTION « LETTRES CLASSIQUES » : ÉPREUVE DE LATIN ET DE GREC

Rapport établi par Cécile Durvye, Christelle Laizé, Mickaël Ribreau

Lors de l'épreuve écrite de lettres classiques du Capes de Lettres, les candidats doivent traduire un texte grec et un texte latin. Puis, répondant à une question dont l'énoncé oriente leur réflexion, ils sont invités à mettre en perspective les textes grec et latin avec deux documents, l'un pédagogique et l'autre iconographique, en référant l'ensemble aux programmes de Langues et Cultures de l'Antiquité et à une situation d'enseignement donnée.

Pour l'épreuve écrite de la session 2016, la version grecque a été extraite du *Discours aux jeunes gens* de Basile de Césarée. Ce dernier y défend l'étude des auteurs antiques, en particulier des historiens qui proposent des modèles de conduite. Dans le texte de la version latine, empruntée aux *Confessions*, Augustin explique comment la lecture de l'*Hortensius* de Cicéron a marqué une étape dans son cheminement spirituel vers Dieu. Le document pédagogique, une page de manuel consacrée aux peintures des catacombes romaines, met en évidence la reprise, dans ces peintures chrétiennes, de motifs plus anciens, issus de la mythologie païenne. Le document iconographique, enfin, reproduit un portrait d'Augustin par Botticelli : sur cette fresque, l'évêque d'Hippone est représenté en savant humaniste, dans son cabinet de travail, entouré d'objets mathématiques ou astronomiques et de livres.

Le libellé du sujet inscrivait l'étude de ces textes et documents dans le cadre de l'enseignement du latin et du grec en classe de troisième, plus particulièrement de l'objet d'étude « Polythéisme et monothéismes ». Dans l'ensemble, les candidats n'ont pas été déstabilisés par la présence dans le dossier d'auteurs chrétiens qui, de fait, appartiennent au corpus des auteurs antiques inscrits au programme de l'enseignement du grec et du latin en troisième.

Les textes de Basile et d'Augustin offrent une défense des grands auteurs antiques païens par deux ecclésiastiques de l'Antiquité tardive et montrent comment le christianisme a pu s'inscrire dans la continuité de l'héritage antique, sans établir une rupture radicale entre

une culture pré-chrétienne et une culture chrétienne. Les documents iconographique et pédagogique proposés soulignent cette continuité : la cohérence du dossier a, le plus souvent, été bien perçue.

I. TRADUCTION

A - Version grecque : Basile de Césarée, *Discours aux jeunes gens*, 7.

Né dans la première moitié du IV^e^ s. ap. J.-C. dans une famille de notables de Cappadoce, Basile fit des études à Constantinople, puis à Athènes, où il fut l'élève de sophistes et de philosophes et acquit une connaissance approfondie de la littérature grecque. Il enseigna ensuite la rhétorique avant de se faire baptiser et d'adopter une vie monacale, puis de devenir évêque de Césarée dans un contexte de persécution et de crises. Le traité dont est tiré notre passage est une œuvre conciliatrice : dans le contexte difficile du IV^e^ s., Basile refuse le rejet et l'abandon de la culture païenne dont il est imprégné et qui lui semble une base de réflexion indispensable pour réfléchir aux valeurs chrétiennes.

Le texte proposé (130 mots) est le §7 du *Discours aux jeunes gens*, un court traité dans lequel Basile argumente en faveur d'une intégration sélective des textes antiques à l'éducation des jeunes chrétiens : après avoir montré l'utilité de ces lectures, Basile note que le lecteur doit trier les textes anciens en fonction de cette utilité. Le but de l'éducation étant le progrès vers la vertu, les éloges qu'en font les Anciens sont des modèles à prendre en considération : c'est ce que montre notre texte, dont la compréhension était bien sûr possible même sans la connaissance de ce contexte.

Sur les 160 copies corrigées, 25 (notées entre 0 et 4,5/20) témoignent d'une méconnaissance profonde du grec ; 37 (entre 5 et 9,5/20) montrent des connaissances approximatives. En revanche 65 copies ont été jugées d'un niveau suffisant (entre 10 et 14,5/20) et 33 candidats (notés entre 15 et 20) ont manifesté une véritable compréhension de la langue ; 10 d'entre eux ont obtenu la note maximale. La moyenne est de 10,34/20.

Nous proposons ici, selon l'usage, une traduction et une analyse du texte phrase par phrase.

Ἐπειδὴ δὲ καὶ πράξεις σπουδαῖαι τῶν παλαιῶν ἀνδρῶν ἢ μνήμης ἀκολουθίᾳ πρὸς ἡμᾶς διασώζονται, ἢ ποιητῶν ἢ συγγραφέων φυλαττόμεναι λόγοις, μηδὲ τῆς ἐντεῦθεν ὠφελείας ἀπολειπώμεθα.

Puisque les actions méritantes des hommes d'autrefois nous sont conservées soit par la transmission ininterrompue de leur souvenir, soit préservées par les propos des poètes ou des historiens, ne négligeons pas non plus le profit que nous pouvons en tirer.

Le texte s'ouvre sur une phrase complexe qui a souvent été mal analysée par les candidats. Elle commence par une proposition subordonnée de cause introduite par ἐπειδή, dont le sujet est πράξεις σπουδαῖαι τῶν παλαιῶν ἀνδρῶν et le verbe διασώζονται. Par sa position, le καί qui précède πράξεις ne peut être une coordination : il s'agit d'un καί adverbial intensif que l'on peut soit ne pas traduire (solution conseillée par M. Bizos, *Syntaxe grecque*, p. 231), soit rendre par « même » ou « aussi » qui peuvent renvoyer à la phrase précédente.

Le balancement disjonctif ἤ... ἤ introduit deux compléments de nature différente indiquant les deux modalités selon lesquelles les hauts faits des anciens sont conservés : le premier, μνήμης ἀκολουθίᾳ, littéralement « par la succession de la mémoire », est le complément d'agent au datif du verbe passif ; le second, ποιητῶν ἢ συγγραφέων φυλαττόμεναι

λόγοις, est composé d'un participe présent passif accordé au sujet πράξεις complété par un complément d'agent au datif (λόγοις) qui est précisé par deux compléments du nom coordonnés par ἤ (ποιητῶν ἢ συγγραφέων). La difficulté de cette proposition est donc dans la répétition de ἤ, puisque non seulement le balancement principal ἢ ἀκολουθίᾳ… ἢ φυλαττόμεναι λόγοις n'est pas symétrique d'un point de vue grammatical (à moins de considérer que ἀκολουθίᾳ, comme λόγοις, est le complément d'agent de φυλαττόμεναι, mais l'ordre des mots ne se prête guère à cette lecture), mais qu'il se trouve complété par un second balancement entre les deux compléments du nom λόγοις (ἢ ποιητῶν ἢ συγγραφέων). Dans cette dernière expression, συγγραφέων ne peut être traduit par « auteurs » ou « écrivains » : par opposition aux œuvres des ποιητῶν, il désigne soit celles des prosateurs, soit plus spécifiquement un genre littéraire bien particulier, celui de l'histoire, qui, comme l'épopée, commémore le souvenir des grands hommes. La traduction de λόγοις par « discours » était maladroite dans la mesure où le discours semble renvoyer en français à un genre rhétorique absent du texte.

La proposition principale qui vient ensuite est au subjonctif accompagné de la négation μή : cette expression de la défense, ou du moins de l'exhortation négative, n'a pas toujours été bien interprétée par les candidats. Le renforcement μηδέ doit être traduit (« ne pas non plus », « ne pas même »). Ἐντεῦθεν implique une idée d'origine et τῆς ἐντεῦθεν ὠφελείας ne peut donc être traduit par « l'utilité qui y réside », mais par celle « qui en provient ».

Οἷον, ἐλοιδόρει τὸν Περικλέα τῶν ἐξ ἀγορᾶς τις ἀνθρώπων· ὁ δὲ οὐ προσεῖχε·

Par exemple, un des hommes venant du marché insultait Périclès ; mais ce dernier n'y prêtait pas attention.

L'observation générale faite par Basile dans la phrase précédente sur la valeur des modèles antiques est immédiatement illustrée par deux exemples qui sont développés successivement dans la suite du texte. Le premier, tiré de Plutarque (*Vie de Périclès*, 5), est une anecdote décrivant la conduite exemplaire de Périclès. Οἷον est ici adverbial, comme le souligne la virgule dont l'a fait suivre l'éditeur du texte. Le sujet indéfini τις est précisé par un génitif partitif. La phrase ne présente pas de difficulté particulière, sinon celle de comprendre qui sont ces « hommes issus de l'agora » ou « venant du marché » : le Bailly (s. v. ἀγορά, III 3) cite l'expression οἱ ἐκ τῆς ἀγορᾶς chez Xénophon et la traduit par « les gens du marché, les marchands » ; l'opposant de Périclès appartient donc à une partie modeste et peu instruite de la population athénienne, ce qui rend plus méritante la patience dont le dirigeant fait preuve à son égard. Le jury a toutefois accepté des traductions moins précises (« un homme venant de l'agora », « un homme venant de la place publique »). Les imparfaits ἐλοιδόρει et προσεῖχε ont une valeur durative (« insultait ») ou itérative (« insultait sans cesse ») ; une valeur inchoative a aussi été acceptée pour ἐλοιδόρει (« se mit à insulter »), mais ne convient pas pour προσεῖχε. Le δέ (qui a parfois été confondu avec le pronom démonstratif ὅδε) traduit ici une opposition entre l'attitude des deux personnages ; le ὁ pronominal renvoie à Périclès et ne peut donc être traduit par le pronom personnel « il » qui renverrait au sujet de la proposition précédente, c'est-à-dire au marchand.

καὶ εἰς πᾶσαν διήρκεσαν τὴν ἡμέραν, ὁ μὲν ἀφειδῶς πλύνων αὐτὸν τοῖς ὀνείδεσιν, ὁ δὲ οὐ μέλον αὐτῷ.

Et ils continuèrent tout au long de la journée, l'un abreuvant sans compter l'autre de ses reproches, l'autre ne s'en préoccupant pas.

Le verbe διήρκεσαν, aoriste de διαρκέω, « subsister, tenir bon », a généralement été bien compris dans cette phrase simple ; il commande de donner à la préposition εἰς son sens de durée (littéralement : « pour » toute la journée : Bailly s. v. εἰς B III 3). Le balancement ὁ μέν...

ὁ δέ met en parallèle l'attitude des deux personnages pris dans l'ordre de la phrase précédente et devait donc être bien rendu dans la traduction ; la difficulté introduite dans le second membre du balancement par la rupture de construction ὁ δὲ οὐ μέλον αὐτῷ (dans laquelle οὐ μέλον est une tournure impersonnelle) n'a généralement pas été perçue par les candidats, mais le sens était suffisamment clair pour que le passage ne pose aucun problème de traduction. Le jury a valorisé les traductions de πλύνων qui ont tenu compte du registre familier du terme (littéralement « inonder, lessiver de reproches »).

Εἶτα, ἑσπέρας ἤδη καὶ σκότους, ἀπαλλαττόμενον μόλις ὑπὸ φωτὶ παρέπεμψε Περικλῆς, ὅπως αὐτῷ μὴ διαφθαρείη τὸ πρὸς φιλοσοφίαν γυμνάσιον.

Puis, comme c'était déjà le soir et que l'obscurité était venue, comme son détracteur s'éloignait avec difficulté, Périclès l'escorta en portant une torche, afin que cet entraînement à la sagesse ne fût pas perdu pour lui.

La conclusion de cette anecdote est souvent restée ténébreuse pour les candidats faute d'une analyse logique suffisante. La proposition participiale ἑσπέρας ἤδη καὶ σκότους, dans laquelle le verbe être est sous-entendu, a généralement été bien comprise ; en revanche la valeur de substantif du participe ἀπαλλαττόμενον, seul COD possible du verbe παρέπεμψε dont Périclès était le sujet, n'a pas été bien identifiée. Il est vrai que, dans une langue plus classique, la substantivation se serait faite par l'ajout d'un article (τὸν ἀπαλλαττόμενον, « l'homme qui s'éloignait ») ou qu'un pronom de rappel aurait accompagné ce participe (αὐτὸν ἀπαλλαττόμενον, littéralement « lui s'éloignant ») ; mais cette tournure inhabituelle n'autorisait pas les candidats à faire du participe à l'accusatif une épithète du nominatif Περικλῆς, ni, comme nous l'avons trop souvent lu, à prendre ce même nominatif Περικλῆς pour un COD parce qu'il se trouvait après le verbe. L'adverbe μόλις s'explique par le fait que l'obscurité qui tombe empêche le détracteur de Périclès de voir où il met les pieds. Il est donc souhaitable de respecter en français l'ordre des mots grecs, de sorte que les difficultés rencontrées par l'homme n'apparaissent pas après leur résolution : dans la traduction « Périclès raccompagna à la lumière d'une torche l'homme qui s'éloignait avec difficulté », le motif de cette difficulté n'est pas clair. L'interprétation factitive de παρέπεμψε (« fit raccompagner ») est tout à fait correcte ; peut-être est-il toutefois intéressant de considérer que la vertu éclatante de Périclès, dans cet épisode, consiste à se mettre lui-même au service de son détracteur. L'expression ὑπὸ φωτί était traduite dans le Bailly par « à la lumière » ; dans la mesure où la scène est nocturne, cette lumière était nécessairement celle d'une lampe ou d'une torche, traduction courante de φάος.

La finale ὅπως αὐτῷ μὴ διαφθαρείη τὸ πρὸς φιλοσοφίαν γυμνάσιον a elle aussi été mal comprise. Διαφθαρείη est la 3e personne du singulier de l'optatif aoriste passif ; si le verbe διαφθείρω a été identifié, la tournure passive ne l'a pas toujours été ; par ailleurs la fonction de datif éthique (« dans son propre intérêt ») du pronom réfléchi αὐτῷ, renvoyant au sujet de la proposition principale Περικλῆς, n'a pas toujours été reconnue. La conservation en français de la tournure passive était très lourde et beaucoup de candidats, sans avoir peut-être bien compris la construction du passage, ont proposé avec une tournure active des traductions qui rendaient compte de son sens. Se sont en revanche égarés ceux qui, s'arrêtant au premier sens de γυμνάσιον, n'ont pas compris qu'il s'agissait ici d'un exercice et non d'un bâtiment. Les traductions élégantes de τὸ πρὸς φιλοσοφίαν γυμνάσιον ont été valorisées.

Πάλιν τις Εὐκλείδῃ τῷ Μεγαρόθεν παροξυνθεὶς θάνατον ἠπείλησε καὶ ἐπώμοσεν·

Autre exemple : quelqu'un, très irrité par Euclide de Mégare, le menaça de mort et jura de le tuer ;

Succédant à οἷον, πάλιν introduit ici un deuxième exemple, également tiré de Plutarque (*De Cohibenda Ira*, 462c ; *De Fraterno Amore*, 489d). La seule difficulté de la phrase est dans la traduction de θάνατον ἠπείλησε καὶ ἐπώμοσεν : θάνατον est le COD des deux verbes mais le français n'offre pas de formulation permettant de rendre la simplicité de cette construction. Trop de candidats n'ont pas analysé le cas de Εὐκλείδῃ (datif complément d'agent de παροξυνθείς), qui ne pouvait en aucun cas être mis sur le même plan que le pronom indéfini sujet τις.

ὁ δὲ ἀντώμοσεν ἦ μὴν ἱλεώσασθαι αὐτὸν καὶ παύσειν χαλεπῶς πρὸς αὐτὸν ἔχοντα.
mais Euclide jura solennellement en retour de se concilier son adversaire et de mettre fin par la suite au ressentiment que celui-ci lui portait.

À l'indéfini τις, sujet de la phrase précédente, répond un ὁ δὲ qui désigne l'autre personnage dont il est question, c'est-à-dire Euclide, et qui peut être rendu par « mais lui » ou, par souci de clarté, glosé par « mais Euclide ». L'écho entre les composés d'ὄμνυμι ἐπώμοσεν et ἀντώμοσεν doit être conservé dans la traduction. Le Bailly indique que ἦ μήν est une formule courante introduisant les serments : il est tout à fait possible ici de ne pas la traduire. Les deux infinitifs coordonnés ἱλεώσασθαι et παύσειν sont compléments de ἀντώμοσεν ; le premier est un aoriste moyen à valeur ponctuelle, le second un futur actif du verbe παύω qui, à l'actif, se construit avec un COD (ici αὐτόν) et un participe à l'accusatif (ἔχοντα) dans le sens de « faire cesser quelqu'un de » ; pour rendre le futur, il est possible de recourir à une périphrase (« à l'avenir », « par la suite »). Le premier αὐτόν, COD des deux infinitifs, renvoie au τις, l'adversaire indéfini d'Euclide ; le second en revanche (πρὸς αὐτόν) réfère à Euclide. La traduction de l'expression très courante χαλεπῶς ἔχοντα (« être mal disposé à l'égard de ») a parfois posé des difficultés aux candidats.

Πόσου ἄξιον τῶν τοιούτων τι παραδειγμάτων εἰσελθεῖν τὴν μνήμην, ἀνδρὸς ὑπὸ ὀργῆς ἤδη κατεχομένου;
Combien il est précieux qu'un exemple de ce genre vienne à l'esprit lorsque l'on est envahi déjà par la colère !

Le ton de la phrase est exclamatif et non interrogatif. La proposition infinitive τῶν τοιούτων τι παραδειγμάτων εἰσελθεῖν τὴν μνήμην, littéralement « le fait qu'un parmi les exemples de ce genre vienne à la mémoire », est sujet du verbe *être* sous-entendu et a pour attribut ἄξιον, développé par l'exclamatif πόσου au génitif de prix (« de quel prix est digne le fait que […] ! »). Le groupe au génitif ἀνδρὸς ὑπὸ ὀργῆς ἤδη κατεχομένου est un génitif absolu, comme l'indique la virgule par laquelle l'éditeur l'isole, plutôt qu'un complément du nom μνήμην.

Τῇ τραγῳδίᾳ γὰρ οὐ πιστευτέον « ἁπλῶς » λεγούσῃ « ἐπ´ ἐχθροὺς θυμὸς ὁπλίζει χέρα »,
De fait, il ne faut pas croire la tragédie lorsqu'elle dit : « C'est tout naturellement que l'emportement arme le bras contre les ennemis »,

Basile nuance ici la confiance à apporter aux textes païens : si les exemples qu'il a rapportés sont précieux, la tragédie, elle, n'est pas une source fiable, du moins pour ce qui est de la citation que l'auteur fait ici d'Euripide (*Rhésos*, v. 84 ; Euripide est aussi cité comme contre-exemple par Basile en 6, 5). La position des mots a décontenancé les candidats dans cette fin de version, de sorte qu'« ἁπλῶς » a trop souvent été sorti du contexte de la citation, alors que sa position détachée du reste de la citation incitait à le mettre en valeur dans celle-ci.

L'adjectif verbal πιστευτέον exprime l'obligation, ici dans une tournure impersonnelle ; le participe λεγούσῃ, placé en incise dans la citation, est accordé à τῇ τραγῳδίᾳ et doit être traduit par une proposition circonstancielle. Dans notre contexte, où Basile cite des exemples de grands hommes qui n'ont pas cédé à l'irritation, il est maladroit de traduire θυμός par « cœur » ou « âme » ; le sens de « colère » (ou ici d'« emportement », puisque « colère » a été utilisé plus haut pour traduire ὀργή) est bien attesté et plus cohérent.

ἀλλὰ μάλιστα μὲν μηδὲ διανίστασθαι πρὸς θυμὸν τὸ παράπαν, εἰ δὲ μὴ ῥᾴδιον τοῦτο, ἀλλ΄ ὥσπερ χαλινὸν αὐτῷ τὸν λογισμὸν ἐμβάλλοντας, μὴ ἐᾶν ἐκφέρεσθαι περαιτέρω.

mais surtout il ne faut pas faire même le moindre écart qui mène à l'emportement, et, si cela n'est pas aisé, lui imposant du moins la raison comme un mors, il ne faut pas se laisser emporter trop loin.

La coordination de la formule impersonnelle οὐ πιστευτέον avec la formule de défense μή + infinitif est un peu délicate à rendre en français. Il est possible soit de la conserver en traduisant l'infinitif de défense par la périphrase « il ne faut pas », ce qui gomme la différence entre les deux constructions, soit de traduire ce même infinitif par un impératif (« ne faisons pas le moindre écart »), ce qui introduit dans la traduction un pronom personnel qui n'est pas dans le texte (mais peut être inféré du ἡμᾶς du début du texte et du participe ἐμβάλλοντας) et oblige à rompre par un point-virgule la coordination entre les deux propositions (« il ne faut pas croire […] ; mais surtout, ne faisons pas le moindre écart […] »). Ce second membre de phrase est rythmé par un balancement entre μέν et δέ que les candidats ont trop souvent négligé : la disjonction se fait entre deux conseils, le premier étant de ne pas se laisser aller, si peu que ce soit, dans la direction de la colère, le second de ne pas se laisser emporter trop loin si l'on y a déjà succombé en partie. L'articulation des deux idées se trouvait donc au niveau du δέ ; le ἀλλά qui suit ne marque pas une opposition au début de la phrase, mais est ici à mettre en rapport avec la proposition commençant par εἰ, après laquelle il prend le sens de « du moins » (Bailly, ἀλλά I, 4). Basile emploie une image hippique très fréquente dans la littérature classique (Platon, *Phèdre*, 254 ; Plutarque, *De Virtute morali*, 6 et *Quomodo adolescens poetas audire debeat* 33f), montrant la colère comme un cheval emballé : si la raison (λογισμόν) ne lui tient pas lieu de mors (χαλινόν), le cavalier se trouve emporté plus loin qu'il ne voudrait (ἐκφέρεσθαι περαιτέρω).

La langue grecque est complexe et difficile à maîtriser en l'espace des quelques années qui mènent les étudiants du baccalauréat au concours. L'expérience prouve cependant qu'une majorité des candidats parvient à acquérir des connaissances et une pratique suffisantes pour mener à bien l'exercice de traduction proposé, dans lequel, rappelons-le une fois encore, l'essentiel de l'effort à fournir relève de l'analyse morphologique et syntaxique.

B - Version latine : Augustin, *Confessions*, III, 4, 7-8

Le texte proposé – 144 mots – correspond aux paragraphes 7 et 8 du chapitre 4 du livre III des *Confessions* d'Augustin. Dans le livre III, Augustin relate sa vie d'étudiant à Carthage. Dans notre texte, il raconte comment, au cours du parcours spirituel qui le conduisit peu à peu vers Dieu, la lecture d'un protreptique de Cicéron aujourd'hui connu par fragments, l'*Hortensius*, lui a permis de s'approcher de Dieu. Le texte narre une étape dans la conversion progressive du futur évêque d'Hippone ; conversion qui sera achevée, suite à la décision de changer totalement de vie, à la fin du livre VIII, par le baptême, reçu, comme cela est raconté

au livre IX, en 387. Ce passage montre l'importance d'un texte antique, ici celui de Cicéron, pour un auteur de l'Antiquité tardive, et plus particulièrement pour un auteur chrétien. Ce qui est original est l'effet spirituel, et non pas simplement culturel, que la lecture de Cicéron a produit sur Augustin.

La présence d'Augustin au concours du CAPES n'est pas surprenante. D'une part il fait partie des auteurs recommandés par les programmes – les *Confessions* sont en effet une œuvre majeure de la culture européenne – et d'autre part le texte choisi présente une langue plutôt « classique », dans la mesure où il ne comporte pas d'entorse notable aux normes syntaxiques que les candidats ont étudiées. Il n'était donc pas nécessaire d'avoir préalablement traduit des textes d'Augustin pour pouvoir réussir cette version, d'une difficulté moyenne. Dans l'ensemble le texte a été bien compris, bien que certaines constructions aient posé difficulté aux candidats. Le texte méritait d'être construit avec précision, car la simplicité de la compréhension globale, à première lecture, ne dispensait pas d'une analyse fine de détail : l'usage des temps par exemple requérait une attention particulière, à laquelle la question invitait.

Sur les 160 copies corrigées, 8 (notées entre 0 et 4,5/20) ont témoigné d'une méconnaissance réelle du latin ; 49 (entre 5 et 9,5/20) ont montré des connaissances très vagues. En revanche 70 copies ont été jugées d'un niveau suffisant (entre 10 et 14,5/20) et 36 candidats (notés entre 15 et 20) ont présenté une réelle compréhension de la langue ; 8 d'entre eux ont obtenu la note maximale. La moyenne est de 11, 4.

Nous proposons ici une traduction du texte que nous commentons phrase par phrase.

Inter hos ego imbecilla tunc aetate discebam libros eloquentiae, in qua eminere cupiebam fine damnabili et uentoso per gaudia uanitatis humanae, et usitato iam discendi ordine perueneram in librum cuiusdam Ciceronis, cuius linguam fere omnes mirantur, pectus non ita.

Moi, parmi ceux-ci, à un âge encore faible, j'étudiais les livres consacrés à l'éloquence, art dans lequel je désirais exceller, poursuivant une fin condamnable et inutile, en parcourant les joies de la vanité humaine, et, suivant le programme habituel jusqu'à maintenant des études, j'étais parvenu à un livre d'un certain Cicéron, dont tous admirent en général la langue, mais pas autant le cœur.

Cette première phrase ne présentait pas de difficulté de construction particulière, si l'on se fiait à la ponctuation. Il fallait en effet distinguer une première proposition principale, dont le verbe est *discebam*, d'une seconde dont le verbe est *perueneram*.

Dans la première proposition, *imbecilla* n'a pas été toujours rattaché à *aetate* et a trop souvent été traduit par « imbécile », « stupide ». Étant donné sa place, *tunc* devait être intégré au groupe à l'ablatif *imbecilla aetate*. La relative en *in qua* dépendait d'*eloquentiae* et non de *libros*. Il fallait ensuite distinguer deux groupes : *fine damnabili et uentoso* d'une part et *per gaudia uanitatis humanae* d'autre part. Ces deux groupes circonstanciels devaient être un peu explicités pour que la traduction en soit tout à fait claire. *Per* peut être développé par « en parcourant ». Le groupe à l'ablatif, ablatif de cause ou d'origine, ne pouvait être traduit par l'expression du but (on aurait alors attendu *in* + accusatif).

Dans la seconde proposition, le groupe nominal à l'ablatif *usitato iam discendi ordine* a été globalement bien compris. Le *iam* devait être rattaché au groupe dans lequel sa place l'inclut. Le gérondif devait être développé. Le plus-que-parfait de *perueneram* devait être conservé. Pour traduire *in librum cuiusdam Ciceronis*, il est souhaitable d'utiliser l'indéfini

« un livre », puisque ce dernier n'a pas encore été nommé. Le *cuiusdam* ne devait pas être omis : il marque une certaine distance, sans doute humoristique, de la part d'un auteur pour lequel Cicéron est, comme nombre de ses contemporains, une référence incontournable. La construction de la relative introduite par *cuius* n'a pas toujours été comprise : il fallait rendre l'opposition entre les deux COD du déponent *mirantur*, *linguam* et *pectus*.

Sed liber ille ipsius exhortationem continet ad philosophiam et uocatur Hortensius.

Mais ce grand livre contient une exhortation de l'auteur lui-même à la philosophie et s'intitule l'Hortensius.

La seconde phrase comprend deux propositions indépendantes coordonnées par *et*. L'emphatique *ille* devait être traduit : comme souvent, on pouvait en rendre le caractère laudatif par une périphrase. Étant donné la place des mots, *ipsius* est le complément du nom *exhortationem* (et non celui de *liber*). *Ipsius* ne désigne pas le livre, mais Cicéron.

Ille uero liber mutauit affectum meum et ad te ipsum, Domine, mutauit preces meas et uota ac desideria mea fecit alia.

Or ce grand livre changea mes sentiments et changea mes prières en les orientant vers toi-même, Seigneur, et mes voeux et mes désirs, il les rendit tout autres.

La troisième phrase comprend trois indépendantes coordonnées par *et*, répété : la première a pour verbe *mutauit*, la seconde *mutauit* également (le verbe est répété) et la troisième *fecit.*

Dans la première partie de la phrase, *uero* est une coordination légère ; le traduire par « mais » force le texte en y introduisant une opposition. Dans la seconde partie de la phrase, il faut comprendre qu'*ad te ipsum* développe *mutatuit preces meas* : Dieu change les prières d'Augustin en les orientant vers lui. Dans la troisième proposition, la construction a souvent posé problème. Il fallait cependant distinguer la coordination par *et* de celle par *ac* : *uota* est coordonné avec *desideria mea*, COD de *fecit*, et non avec *preces meas*, COD de *mutavit.* Le parfait pouvait être rendu tant par un passé simple, temps du récit, que par un passé composé, temps du discours, dans la mesure où Augustin parle ici à Dieu, *Domine*.

Viluit mihi repente omnis uana spes et immortalitatem sapientiae concupiscebam aestu cordis incredibili et surgere coeperam, ut ad te redirem.

Vile devint aussitôt pour moi toute vaine espérance, je commençai à convoiter l'immortalité de la sagesse avec un bouillonnement du cœur incroyable et j'avais commencé à me lever pour revenir vers toi.

La quatrième phrase comprend trois indépendantes coordonnées : le verbe de la première est *uiluit* (parfait de *uilesco*, forme qui n'a pas toujours été bien identifiée), celui de la seconde *concupiscebam* et celui de la troisième *coeperam*.

Les temps devaient être bien respectés : il fallait distinguer le parfait de *uiluit*, l'imparfait de *conupiscebam* dont le caractère inchoatif pouvait être rendu par « je commençais à convoiter » et le plus-que-parfait de *coeperam* qui marque l'antériorité de ce premier éveil à la foi par rapport à la conversion définitive d'Augustin, encore à venir.

Dans la seconde proposition, il fallait distinguer deux groupes nominaux : *immortalitatem sapientiae*, le COD de *concupiscebam*, et *aestu cordis incredibili*, ablatif de

manière. La subordonnée circonstancielle au subjonctif introduite par *ut*, dépendante de la principale dont le verbe est *coeperam*, exprime le but.

Non enim ad acuendam linguam, quod uidebar emere maternis mercedibus, cum agerem annum aetatis undeuicesimum iam defuncto patre ante biennium, non ergo ad acuendam linguam referebam illum librum neque mihi locutionem, sed quod loquebatur persuaserat.

Ce n'était, en effet, pas à l'affinement du langage, qu'apparemment j'achetais grâce aux subsides maternels, alors que j'étais dans ma dix-neuvième année et que mon père était déjà mort depuis deux ans, ce n'était donc pas à l'affinement du langage que je rapportais la lecture de ce grand livre et il ne m'avait pas donné le goût de son style, mais de la pensée qu'il exprimait.

La cinquième phrase est la plus complexe et celle que les candidats ont le moins bien comprise. Elle comprend deux principales coordonnées par *neque* (les deux principales étant elles-mêmes complétées par des propositions subordonnées, dont nous donnerons le détail ensuite) : la première a pour verbe *referebam* et la seconde *persuaserat*.

Il convenait de construire la première partie de la phrase avec attention, car les constructions étaient imbriquées. Le premier verbe a pour complément d'objet *illum librum*. Le verbe *referebam* est complété par l'expression *ad acuendam linguam* où l'adjectif verbal se substitue au gérondif en présence d'un COD ; cette expression est répétée après une parenthèse formée par une proposition relative (introduite par *quod*) développant l'expression et une subordonnée circonstancielle de temps (introduite par *cum*) incluant un ablatif absolu (*iam defuncto patre ante biennium*).

Dans la relative, *maternis mercedibus* est un ablatif de moyen.

Dans la subordonnée temporelle, l'expression de l'âge a posé problème. Il fallait écrire soit « alors que j'avais dix-huit ans », soit « alors que j'étais dans ma dix-neuvième année ».

Dans la seconde partie de la phrase, il fallait repérer la construction *persuadere alicui aliquod* (ce qui est l'inverse du français). *Persuaserat* a deux compléments à l'accusatif de nature différente : un groupe nominal, *locutionem* et une relative sans antécédent exprimé, *quod loquebatur*.

Quomodo ardebam, Deus meus, quomodo ardebam reuolare a terrenis ad te, et nesciebam quid ageres mecum !

Comme je brûlais, mon Dieu, comme je brûlais de reprendre depuis les régions terrestres mon vol vers toi et je ne savais ce que tu faisais de moi !

Le texte se concluait sur une dernière phrase assez simple. Elle comprend une première indépendante répétée dont le verbe est *ardebam* et une principale dont le verbe est *nesciebam*. Il fallait conserver l'idée de retour dans *reuolare* et garder l'idée d'origine pour *a terrenis*. Le jury a accepté *mecum* traduit par « avec moi », car, selon Augustin, notamment dans les *Confessions*, Dieu agit sur et avec l'homme.

II. QUESTION

Rappelons que, dans cette partie de l'épreuve, les candidats n'ont pas à présenter une séquence ni à décrire une séance de langue, mais qu'ils sont invités à mobiliser leurs connaissances grammaticales, littéraires, historiques et culturelles en mettant en perspective les éléments du dossier, dans une démarche organisée et pertinente.

Le jury a constaté, pour sa plus grande satisfaction, une meilleure approche de la question : aucune copie n'a en effet négligé son traitement et toutes se sont efforcées de structurer les réflexions et d'en proposer une progression cohérente, notamment aux plans grammatical et stylistique (les temps de l'indicatif et leur rôle dans le récit). Il convient néanmoins de rappeler que tous les éléments du dossier doivent être appréhendés. Ainsi, même si les candidats n'étaient pas familiarisés avec Augustin et son contexte historique, politique ou religieux, ils pouvaient s'appuyer sur le paratexte, le document iconographique et l'extrait de manuel pour proposer un élargissement pertinent.

***Relevé et classement** :*

L'extrait des *Confessions* d'Augustin propose un corpus qui se caractérise par une abondance et une variété des formes verbales de l'indicatif. Même si les formes actives sont majoritaires (14 occurrences sur 19), les verbes déponents (morphologie passive mais sens actif) ne sont pas absents du texte : *mirantur* (l3, Ind. pst P6 de *miror, aris, ari*, *atus sum*) et *loquebatur* (l10, Ind. Impft P3 de *loquor, eris, i, locutus sum*). Nous relevons également une forme de voix passive : *uocatur* (l4, Ind pst passif P3 de *uoco, as, are, aui*, *atum*). La forme *uidebar*, à la ligne 8, est de nature plus ambiguë, puisqu'elle peut être le passif à l'indicatif imparfait P1 du verbe *uideo, es, ere, uidi, uisum* (« j'étais vu ») ou l'indicatif imparfait P1 du verbe déponent *uideor, eris, eri, uisus sum* (« je semblais »).

L'imparfait de l'indicatif est le temps majoritairement utilisé dans notre extrait : *discebam* (l1, Ind. Impft P1 de *disco, is, ere, didici, discitum*) ; *cupiebam* (l1, Ind. Impft P1 de *cupio, is, ere, iui, itum*) ; *concupiscebam* (l7, Ind. Impft P1 de *concupisco, is, ere, ii, itum*) ; *uidebar* (l8, Ind. impft P1 de *uideo, es, ere, uidi, uisum* / *uideor, eris, eri, uisus sum*) ; *referebam* (l9, Ind. Impft P2 de *refero, fers, ferre, tuli, latum*) ; *loquebatur* (l10, Ind. Impft P3 de *loquor, eris, i, locutus sum*) ; *ardebam* (l11 et 12 ; Ind. Impft P1 de *ardeo, es, ere, arsi, arsum*) ; *nesciebam* (l 12, Ind. Impft P1 de *nescio, is, ire, ii, itum*).

Nous relevons également des verbes au plus-que-parfait : l3, *perueneram* (P1 de *peruenio, is, ire, ueni, uentum*) ; l7, *cœperam* (P1 de *coepio, ere, coepi, coeptum*) et l10 *persuaserat* (P3 de *persuadeo, es, ere, suadi, suasum*) ; mais aussi au parfait : l4, 2 occurrences de *mutauit* (Pft P3 de *muto, as, are, aui, atum*) ; l6, *fecit* (Pft P3 de *facio, is, ere, feci, factum*) ; l6, *uiluit* (Pft P3 de *uilesco, is, ere, uilui*, -) ; et au présent : l3, *mirantur* (Pst P6 de *miror, aris, ari, atus sum)* ; l4, *continet* (Pst P3 de *contineo, es, ere, tinui, tentum*) ; l4, *uocatur* (Pst passif P3 de *uoco, as, are, aui, atum*).

Traditionnellement, l'indicatif comporte six temps : présent, imparfait, futur, parfait, plus-que-parfait et futur antérieur. Morphologiquement, l'indicatif s'organise en deux groupes comprenant chacun trois tiroirs temporels : les manuels présentent généralement, d'une part, les temps de l'indicatif formés sur le radical du présent (présent, imparfait et futur) et, d'autre part, ceux formés sur le radical du passé (parfait, plus-que-parfait et futur antérieur). Ce premier niveau d'analyse est bien sûr à évoquer, compte tenu du niveau proposé pour cette étude : le collège, la classe de 3e.

En affinant l'approche, il est possible d'aborder les notions d'*infectum* et de *perfectum* : il y a en effet les temps de *l'infectum*, dont la formation repose sur le thème du présent (rappelons la définition du thème : le radical auquel sont adjoints des morphèmes

grammaticaux) : c'est ainsi le cas pour le présent *contine-t* (l4), l'imparfait, comme *cupi-eba-m* (l1) ou *arde-ba-m* (l 11 et 12) ou le futur, dont nous n'avons pas relevé d'occurrences dans notre extrait. Quant aux temps du *perfectum*, ils se forment sur le thème du parfait : il concerne donc le parfait, *fec-i-t* à la ligne 6 ou *uilu-i-t* à la ligne 6, le plus-que-parfait, *peruen-er-a-m* à la ligne 3 ou *persuas-er-a-t* à la ligne 10 ou le futur antérieur, dont l'extrait ne comporte aucun exemple.

À cette opposition morphologique binaire, s'ajoute une opposition aspectuelle, puisque les temps dits de *l'infectum* caractérisent les actions dont le procès n'est pas achevé, tandis que ceux, dits du *perfectum,* celles dont le procès l'est. Mais cela n'est pas si simple, puisque la forme *cœperam* à la ligne 7 peut susciter une hésitation pour le lecteur dans la compréhension, et donc dans la traduction du passage : en effet, la forme de parfait *cœpi* est souvent utilisée comme l'équivalent du présent, puisque le parfait fait commencer l'action dans le passé et la prolonge jusqu'au présent. C'est donc la valeur d'aboutissement de l'action et non sa valeur de passé en tant que telle, qui est retenue. Le contexte nous invite néanmoins à garder la valeur du plus-que-parfait, puisqu'il est bien question d'un parcours passé, d'un cheminement personnel qu'Augustin a emprunté.

Emplois et enjeux stylistiques des temps de l'indicatif

C'est cette variété et cette richesse des temps de l'indicatif qu'Augustin exploite avec beaucoup de finesse dans le récit de sa conversion, les *Confessions*. Rédigées vers 397-400, à un âge où leur auteur a atteint une certaine maturité (Augustin d'Hippone est né le 13 novembre 354 et mort le 28 août 430), les *Confessions* reviennent sur son parcours de conversion au christianisme, avec Dieu comme interlocuteur, témoin et destinataire de son propos.

Mode des faits et non de la pensée, comme l'est le subjonctif, l'indicatif est particulièrement bien représenté dans ce récit. Augustin se montre donc en homme au cœur des événements, qu'il en soit l'auteur ou bien qu'il les vive selon la volonté de Dieu : les verbes à l'indicatif à la 1re personne du singulier soulignent son engagement personnel (l1 *cupiebam* ou l7 *cœperam*) tandis que ceux à la 3ème personne, l'effet produit sur lui (l6 *uiluit* ou l10 *persuaserat*). La prépondérance des temps passés de l'indicatif met également l'accent sur la lecture de *l'Hortensius* de Cicéron, moment important de sa conversion.

Augustin invite à le suivre dans sa découverte de ce dialogue philosophique de Cicéron. C'est ainsi qu'il ouvre l'épisode par l'emploi de deux verbes à l'indicatif imparfait (l1 *discebam* et *cupiebam*) : ce temps a la particularité de ne pouvoir situer le procès dans le temps et a besoin de s'appuyer sur une marque temporelle (en l'occurrence, à la ligne 1, *imbecilla aetate*) pour définir le contexte. Ce flou temporel permet d'installer un cadre, qui inscrit le propos dans la durée selon un point de vue interne du procès. Le recours au plus-que-parfait *peruueneram* (l3) complète la mise en place du contexte : temps de l'accompli et du passé, il désigne un procès comme antérieur au moment passé caractérisé par l'imparfait, mais dont la saisie est externe. Cette mise en relation du plus-que-parfait avec l'imparfait installe donc un arrière-plan global, idéal et nécessaire à la justification de sa conversion à la philosophie, puis au christianisme.

Afin d'instaurer un lien entre le présent et le passé, sa propre expérience et celle de ses lecteurs, Augustin a recours au présent gnomique : l3 « *mirantur* », l4 « *continet* » et « *uocatur* ». De fait, selon C. Touratier, *Syntaxe latine*, p. 100, « quand le contexte ou la situation énonciative ne situent pas le contenu de l'énoncé dans le temps, on a affaire à des énoncés gnomiques ou atemporels. Il s'agit de proverbes ou de sentences qui formulent une vérité d'expérience n'appartenant pas à une époque plus qu'à une autre ». *Fere*, avec le sens de « généralement », souligne la portée générale de l'affirmation *omnes mirantur*. Nous

sommes dans la même sphère interprétative avec les deux autres présents, *continet* et *uocatur* ; ce sont néanmoins de simples définitions, qui relèvent du concept, où le temps n'a pas de place.

Dépourvu de marqueur morphologique d'aspect ou de temps, le présent tire ses valeurs des données contextuelles. Il s'applique donc aussi bien à un procès ni accompli ni passé qu'à un procès accompli et passé. C'est donc à un savoir commun et intemporel qu'Augustin fait référence et auquel il invite ses lecteurs.

La présence de « *uero* » à la ligne 4 annonce une rupture de temps et donc de perspective. De fait, de la ligne 5 à la ligne 7, Augustin utilise le parfait : l5 « *mutauit* » (par deux fois), l6 « *fecit* » et « *uiluit* ». Le parfait s'oppose, d'une part, au présent en ce qu'il est porteur d'un repère temporel passé (contrairement au présent qui n'a aucun marqueur de temps), d'autre part, à l'imparfait et au plus-que-parfait en ce qu'il n'implique pas un repérage aspectuel spécifique. En effet, la notion d'accompli ou d'achevé participe à la fois de l'expression du temps et celle de l'aspect. La place centrale des verbes au parfait implique la métamorphose intérieure qui s'est réalisée et qui est, au moment où il écrit, accomplie. Augustin insiste d'ailleurs sur celle-ci par le recours de verbes au sémantisme marqué : *fecit* « il fit » et *mutauit*, « il changea ». L'anaphore de ce dernier stipule clairement le rapprochement entre sa lecture de l'*Hortensius* et sa conversion vers Dieu. La position initiale du verbe *uiluit* met en exergue le résultat de cette révélation : la prise de conscience de la vanité qui était la sienne avant cette lecture déterminante. C'est sur ce moment unique de grâce, cette étape cruciale de la conversion d'Augustin que se termine ce passage à l'indicatif parfait.

À partir de la ligne 7, et ce jusqu'à la fin, c'est de nouveau l'imparfait qui est utilisé. Seul le verbe au plus-que-parfait *persuaserat* de la ligne 10 revient sur cette découverte, accomplie, de l'*Hortensius*. Augustin est de nouveau dans une situation d'attente puisque sa conversion n'est pas complète. L'imparfait traduit donc l'attente de la seconde conversion, à laquelle la lecture d'un texte antique l'a préparé.

Prolongement

Le IV^e^ siècle est une période décisive dans l'histoire du christianisme : alors que sectes et autres hérésies se multiplient, le paganisme vit ses derniers instants. L'école est l'un des cadres de cette guerre idéologique à laquelle se livrent les chrétiens les plus fervents, opposés à la culture profane considérée comme contraire à la foi, et les nostalgiques de la culture païenne. Que faire donc de l'héritage légué par la littérature païenne ? C'est à cette question que doivent répondre écrivains et formateurs de cette époque et de tous horizons, d'Hippone (actuelle Algérie) à Césarée (en Cappadoce).

Contemporain d'Augustin, Basile de Césarée (né en 329 et mort, selon la tradition, le 1^er^ janvier 379), l'un des principaux Pères de l'Église et l'un des grands théologiens du IV^e^ siècle, fait partie de ces intellectuels chrétiens chargés de réfléchir à cet important débat. Doté d'une double formation, tant profane que chrétienne, il a conscience de l'importance de la littérature classique païenne. C'est ainsi qu'il rédige son *Discours aux jeunes gens, sur l'utilité qu'ils peuvent retirer de la lecture des livres profanes.* Dans ce bref discours, peut-être dédié à ses neveux, Basile de Césarée défend une culture profane très décriée. Dans un florilège de textes profanes, destinés à la lecture des jeunes chrétiens, il montre que tout n'est pas immoral et que de nombreux exemples peuvent servir à l'éducation morale des jeunes.

Le chapitre 7 de ce discours illustre parfaitement la démarche de Basile : des anecdotes, abordées au mode indicatif, est tirée une leçon de morale sous la forme de recommandations syntaxiquement marquées : « μηδὲ τῆς ἐντεῦθεν ὠφελείας ἀπολειπώμεθα » aux lignes 3-4 ou

« οὐ πιστευτέον » à la ligne 14. Les modèles de conduite donnés dans les œuvres païennes permettent alors de justifier leur lecture. Les écrits profanes sont alors considérés comme les premières étapes, à la manière des *exempla* (οἷον, l4), permettant l'accession à la compréhension de l'Ancien et du Nouveau Testament. De fait, il existe une certaine convergence entre l'idéal philosophique de sagesse païenne, dénuée de passion, et l'idéal chrétien : d'où la lecture morale des textes, à l'image de celle des textes philosophiques. La ferveur chrétienne ne peut donc cacher celle pour la littérature païenne de l'évêque de Césarée (en Cappadoce).

Le document iconographique confirme cette approche humaniste et érudite des théologiens comme Augustin. De fait, *Saint Augustin dans son cabinet de travail* est une fresque réalisée aux alentours de 1480 par Sandro Botticelli dans l'église Ognissanti de Florence. Augustin y est présenté assis à son pupitre, dans une attitude extatique, le regard porté vers le haut, sa main droite posée sur son cœur, dans un mouvement expressif. Il tient dans sa main gauche l'encrier dans lequel il a posé sa plume, après avoir écrit une lettre à Saint Jérôme, qui se meurt alors à Bethléem. L'humanisme d'Augustin est illustré par les livres sur les rayonnages qui se trouvent derrière lui -traité de géométrie- et par la sphère armillaire. À ces attributs d'intellectuel humaniste s'ajoute la mitre, couvre-chef réservé aux évêques. Augustin incarne donc cette figure fondamentale du savant païen et du fervent chrétien.

Le recours à une culture commune, classique et non chrétienne, pour asseoir une culture chrétienne se retrouve en effet dans d'autres domaines artistiques, comme le confirme le document complémentaire extrait d'un manuel de 3^{e}, *Latin 3^{e}. Langue et culture*. Il y est clairement indiqué que les chrétiens « reprennent très souvent des motifs iconographiques traditionnels de l'art gréco-romain pour leur donner une signification religieuse nouvelle ». La figure d'Orphée illustre parfaitement la continuité des deux cultures. Orphée est un aède mythique, fils du roi Œagre et de la muse Calliope ; il sait, par les accents de sa lyre, charmer les animaux sauvages et émouvoir les être inanimés : il n'est donc pas étonnant de voir Orphée assimilé à la figure du bon pasteur qui ramène auprès de Dieu les brebis égarées. La juxtaposition de la mosaïque représentant Orphée (doc 3) et du médaillon central d'une fresque d'époque chrétienne, retrouvée dans les catacombes de saint Priscille (doc 2), se prête parfaitement à cette lecture. Selon Reynal Sorel, *Dictionnaire du paganisme grec*, p. 379, le chant d'Orphée « spacifie, rassemble, harmonise, apaise ».

À la figure d'Orphée descendant aux Enfers pour ramener du royaume des morts sa douce Eurydice se superpose celle du berger. Il n'y a qu'un pas à franchir pour assimiler le mythe d'Orphée avec la résurrection du Christ. Dans le courant orphique, l'âme est prisonnière du corps et porte le fardeau d'un crime originel. Elle ne pourra se purifier qu'au terme de nombreuses réincarnations et d'une conduite de vie faite de jeûnes, d'ascétisme et d'initiation personnelle. Ainsi, l'orphisme, à la fois religion secrète de par son caractère initiatique et philosophie, promesse d'une vie après la mort, a-t-il pu être interprété comme un prélude au christianisme.

Bibliographie :

A. Ernout-F. Thomas, *Syntaxe latine*, Klincksieck, Paris, 1989, p. 220-229

C. Touratier, Syntaxe latine, Peeters, Louvain-La-Neuve, 1994, p. 94-101

R. Sorel, *Dictionnaire du paganisme grec*, Les Belles Lettres, Paris, 2015 (article « orphique (genre de vie) », p. 378-386.

M. Dulaey, *Des forêts de symboles : l'initiation chrétienne et la Bible (Ier-IVe siècles)*, Le livre de poche, Paris

Pour conclure, le jury tient à souligner que l'ensemble des copies a semblé plus satisfaisant que lors des sessions antérieures. Peu de copies n'ont traité qu'une version ou omis la question. Cette dernière a été beaucoup plus réussie que les années précédentes. Les conseils donnés dans les précédents rapports ont été lus, compris et appliqués. Nous constatons donc un réel progrès cette année, dont nous ne pouvons que féliciter les candidats.

ÉPREUVE DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Rapport présenté par Marie Bommier-Nekrouf et Karine Abiven.

Définition de l'épreuve : texte officiel

« L'épreuve s'inscrit dans le cadre des programmes des classes de collège et de lycée. Elle porte sur un texte de langue française accompagné d'un ou de plusieurs documents à visée didactique ou pédagogique (notamment extraits de manuels ou travaux d'élèves), le tout constituant le dossier d'une leçon. Elle consiste en une explication de texte assortie d'une question de grammaire scolaire. 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 et s'appuyant sur un ou plusieurs documents liés à la question posée.

L'exposé est suivi d'un entretien avec le jury, au cours duquel le candidat est invité à justifier ses analyses et ses choix didactiques ou pédagogiques, à manifester sa capacité à mobiliser une culture littéraire, artistique et grammaticale pour l'adapter à un public ou à un contexte donné, et à dire comment il aborderait pour un niveau de classe donné le texte et la question de grammaire proposés.

Durée de la préparation : trois heures ; durée de l'épreuve : une heure (exposé : quarante minutes ; entretien : vingt minutes) ; coefficient 2. »

(extrait de l'arrêté du 19 avril 2013, paru au JO du 27 avril 2013)

La première épreuve orale de mise en situation professionnelle a trouvé ses marques. Le rapport de référence de la session de 2014, année de la première mise en œuvre de

l'épreuve, y a largement contribué, et il sera consulté avec le plus grand profit, autant que celui de l'année 2015. Ceux-ci sont disponibles en ligne :

- pour la session 2014
  http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/capes_ext/78/5/lettres_350785.pdf
- pour la session 2015
  http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/capes_ext/70/5/lettres_473705.pdf

Le présent rapport, nourri des témoignages de nombreux membres du jury – que nous voulons ici remercier de leurs contributions – s'inscrit donc dans la droite ligne des précédents, et se focalisera sur certains points.

Dans ce propos liminaire, nous souhaitons attirer l'attention sur le fait qu'il s'agit d'une seule et même épreuve, et que le dossier sur lequel elle porte constitue un ensemble que le jury a pensé dans sa cohérence. Le document iconographique et la grammaire ne sont donc pas à considérer comme des appendices à traiter de façon secondaire. Ils doivent permettre d'enrichir la lecture du texte, les approches s'infusant réciproquement. Certes, il convient de distinguer trois moments distincts pour l'explication du texte, l'analyse de l'image et la question de grammaire. Il faut rappeler ici le déroulement de l'épreuve : l'explication de texte et l'analyse de l'image constituent un premier temps (25 à 30 minutes) et l'exposé grammatical un second temps (10 à 15 minutes), dans les limites de 40 minutes maximum pour la totalité de l'exposé oral. Mais il existe une forte concordance entre ces deux parties de l'épreuve.

En effet les connaissances grammaticales ne sont pas seulement utiles pour répondre à cette dernière question : elles sont fondamentales, ne serait-ce que pour accéder au sens littéral des textes, qui peuvent contenir des constructions syntaxiques difficiles, et au-delà, pour étayer l'explication littéraire d'un regard stylistique, fondé sur des faits de langue précis. Quant à l'image, elle s'inscrit dans un rapport dialectique avec le texte dont elle peut enrichir l'interprétation, et vice-versa : l'explication de texte permet la lecture de l'image dont elle éclaire des aspects peut-être anecdotiques mais aussi et surtout historiques ou esthétiques.

Cette cohérence forte de l'épreuve implique une répartition équilibrée du temps de préparation (3 heures au total) : il est raisonnable de consacrer de 30 à 45 minutes à la grammaire, et 2 heures 30 à 2 heures 15 à l'explication de texte et à la lecture de l'image.

Explication de texte et lecture de l'image

L'image associée au texte est proposée comme un document d'appoint. Il n'y a donc pas lieu de développer une analyse de l'image pour elle-même, mais celle-ci est à mettre en rapport avec le texte, au cours de l'explication, au(x) moment(s) le(s) plus opportun(s), dans l'introduction, dans la phase conclusive et/ou au fil du commentaire. Il s'agit de faire dialoguer le texte et l'image, de mettre en écho deux systèmes de signes, dont les résonances réciproques peuvent stimuler l'interprétation. En effet l'analyse iconographique requiert tout autant que l'analyse textuelle une méthode et un vocabulaire spécifiques, ainsi que des connaissances précises dans les domaines culturel et esthétique.

Le document iconographique tel qu'il est pensé pour l'épreuve obéit à trois principes qui doivent guider la préparation durant l'année universitaire et la démarche du candidat le jour de l'oral du concours. Il peut être d'abord informationnel et documentaire : une gravure représentant la bataille d'*Hernani* et un extrait du drame hugolien invitent à des remarques historico-littéraires et esthétiques que suggèrent à la fois l'image et le texte. Il peut être analogique, et entrer dans un rapport d'ordre discursif et/ou référentiel avec le texte : l'illustration d'une fable de La Fontaine invite à lire dans tel poème de Baudelaire un jeu avec

le discours moral, ou encore un tableau de Dali (« Persistance de la mémoire ») interprété comme une sorte de « vanité » fait écho à un sonnet de du Bellay des *Antiquités de Rome* où l'on peut entendre une méditation sur la condition humaine. Il peut aussi être d'ordre purement esthétique ; la manière dont l'image est construite entre en écho concordant ou discordant avec le texte, et permet d'en percevoir les caractéristiques esthétiques (ce qui suppose la capacité à analyser esthétiquement une œuvre iconographique) : cela vaut par exemple pour l'art de la caricature, et ses enjeux.

Or certains candidats se limitent à des impressions, à une glose floue, parfois même sans se soucier de la légende du document : l'aigle impérial foudroyé par les *Châtiments* dans un dessin de Daumier pour *Le Charivari* devient « une forme décharnée, peut-être un fantôme ». D'autres se contentent d'une description hâtive et anecdotique de l'image, considérée comme simple illustration thématique du texte. Si l'on ne peut exclure, dans certains cas, ce type de rapport au texte, il s'avère toujours insuffisant. Ainsi, sur un dossier proposant le rapprochement entre un extrait du conte de Voltaire, *Zadig*, et une caricature de Caran d'Ache sur l'affaire Dreyfus (« Ils en ont parlé »), un candidat se contente de dire que « le dessin montre comme le texte des personnages qui se battent lorsqu'ils parlent de religion ». Il passe ainsi à côté de l'esthétique et des procédés de la caricature, mis en œuvre dans des langages différents, et qu'il eût fallu confronter. À l'inverse, un candidat a su conclure brillamment une explication d'un extrait du livre I des *Essais* Montaigne, en le rapprochant de l'esthétique grotesque perceptible dans un autoportrait d'Andrea Mantegna (palais ducal de Mantoue). L'analyse esthétique de l'image permet ainsi d'éclairer le texte et d'en problématiser certains aspects. L'étude raisonnée d'un tableau de François Dubois, « Le Massacre de la Saint-Barthélemy » (1572-1584) fournissait une clé de compréhension d'un extrait des *Tragiques* d'Agrippa d'Aubigné : les lignes de fuite du tableau désignent en effet la responsable, sans doute Catherine de Médicis, placée juste devant une porte suggérant l'entrée de l'Enfer dont surgissent des personnages quasi démoniaques. La géométrie et les motifs symboliques du tableau conduisent ainsi à un rapprochement interprétatif extrêmement fécond. Une autre candidate explique avec bonheur un poème d'André Chénier, « La jeune Tarentine » comme l'évocation sensuelle d'une jeune femme, Myrto (son nom même connotant le myrte, plante consacrée par les Anciens à Vénus), livrée à un destin tragique ; et elle enrichit son interprétation du texte par l'observation d'une image muséographique, une photographie prise au Musée d'Orsay représentant au premier plan une sculpture d'Auguste Clésinger (1847), « Femme piquée par un serpent », et au second plan l' « Olympia » de Manet (1863). Elle relève alors dans la statue quelques détails descriptifs faisant écho au texte (la couleur blanche du marbre renvoyant à « la robe d'hyménée », le bracelet ornant le bras de la jeune femme « qui fait penser à la jeune Tarentine abandonnée sur la plage ») ; puis allant au-delà de ces observations, elle met judicieusement en rapport le titre de la sculpture évoquant le personnage mythique d'Eurydice avec la tradition orphique à laquelle renvoie, dans le texte, le tissage des voix qui mêle la déploration lyrique des Nymphes à celle du poète. Puis, outre la dimension élégiaque, elle relève dans le texte la poésie érotique du blason, en la rapprochant de l'abandon du corps dénudé de la femme qui s'offre aux regards, représentée par le sculpteur d'une part, par le peintre d'autre part. Comment comprendre autrement l'articulation entre le poème de Chénier et le tableau de Manet ? Enfin elle convoque le genre du tombeau, « monument » poétique qui immortalise le sujet, en le mettant en rapport avec l'art de la statuaire. On le voit, l'explication du texte et l'analyse de l'image s'infusent et s'enrichissent réciproquement.

Autres types de rapport entre texte et image, la discordance ou le contrepoint sont tout aussi féconds. Certes la représentation de la nature chez Verlaine (*Ariettes oubliées*, I) et le peintre Claude Gellé dit Le Lorrain (« Paysage pastoral », 1644) constitue une thématique commune, mais la mise en relation du texte et de l'image pouvait se lire sur le mode de

l'opposition ou de la divergence : chez le peintre, la représentation de la nature emprunte les codes du paysage classique dans une mise en ordre idéalisée, une composition réglée (partage du tableau selon une diagonale), avec des éléments d'architecture antique, et des références mythologiques expurgées de tout érotisme ; dans le poème, la nature, dans une composition tremblée, est évoquée par touches successives ne formant pas vraiment un paysage au sens visuel du terme, mais chaque élément naturel (arbres, oiseaux, herbe, cailloux) est caractérisé par le son qu'il produit, et se trouve investi d'une forte charge érotique et psychologique, « le paysage » prenant une dimension métaphorique. De la même façon un photogramme de la mise en scène de *Tartuffe* par Monique Lenoble (2014) n'était en aucun cas l'illustration de l'extrait de la scène d'exposition de la pièce de Molière proposé dans le dossier. La confrontation montrait bien plutôt le décalage entre le portrait flatteur du faux-dévot brossé par Mme Pernelle et le « vrai » Tartuffe exalté par le désir qu'il éprouve pour Elmire dans la fameuse scène où Orgon est caché sous la table. Elmire apparaît sur l'image non plus comme une femme supposée futile et légère mais comme une victime crucifiée (elle est renversée, les bras en croix, dans une scène de viol symbolique si l'on en juge par la posture suggestive de Tartuffe). Le texte à étudier n'apparaît plus comme une digression (il y est question de Daphné, de son petit époux, d'Orante…), mais il trouve toute sa justification dans la logique de la scène d'exposition puisqu'il traite de l'hypocrisie ambiante, celle précisément que l'image met en évidence.

C'est un contrepoint d'un autre ordre que montrait un dossier confrontant un extrait de *Bouvard et Pécuchet* et un tableau d'Alexandre Cabanel, *«* Phèdre » (1880). Le travestissement burlesque de la scène de tragique, désopilant, repose sur l'écart entre l'hypotexte admirable et l'hypertexte parodique. La distance, ironique chez Flaubert, peut trouver un écho décalé dans le tableau de Cabanel : l'écart esthétique est remarquable entre la scène racinienne et la représentation romantique de la reine antique, belle gisante allongée sur un lit d'apparat, dans une chambre richement décorée, qui s'abandonne toute au désespoir, dans une posture langoureuse et sensuelle, le regard rendu d'autant plus ténébreux par le contraste avec sa peau laiteuse et diaphane.

L'interprétation du document iconographique suppose donc, comme un texte, une vigilante attention à sa nature même, à sa datation et à son inscription dans l'histoire, dans l'histoire des idées ou dans un courant esthétique, à sa construction, à toute une sémiotique enfin.

L'image, on le voit, n'est ni un à-côté ni un appendice du dossier, elle entre dans un rapport dialectique avec le texte dont elle éclaire certains aspects et vice versa.

Explication de texte et grammaire

L'explication de texte est suivie ou précédée, dans l'ordre que choisit le candidat, par une étude grammaticale : celle-ci porte sur une question ciblée, qui concerne un nombre restreint d'occurrences du texte, et qui est assortie d'une page (ou d'un extrait de page) d'un manuel de collège ou de lycée. Rappelons que le sujet dont traite le manuel est connexe à la question de grammaire à traiter, et ne la recoupe jamais entièrement (le document pédagogique sera relatif à l'attribut pour une question sur l'adjectif, ou inversement ; il traitera des groupes prépositionnels pour une question sur les circonstants, ou inversement, etc.).

La grammaire, au cœur du métier d'enseignant de français

Si nous avons pris le parti cette année conjoindre les remarques sur les explications littéraire et grammaticale, c'est pour rappeler que ce sont deux facettes d'un même exercice,

non seulement le jour du concours, mais surtout dans la vie future de l'enseignant. Un professeur de français, notamment au collège (mais pas seulement), aura au quotidien des exercices et des leçons de grammaire à expliquer, reformuler, corriger. C'est pourquoi nous sommes inquiets devant plusieurs faits récurrents : l'impasse totale sur cette question, le nombre croissant d'exposés très courts (deux à trois minutes), ou d'exposés présentant des lacunes et des fautes grammaticales rédhibitoires. Nous avons aussi parfois entendu des exposés grammaticaux presque vides accompagnant des explications littéraires de qualité et engagées (comme si seule comptait l'approche littéraire et que la grammaire était une contrainte négligeable). C'est méconnaître non seulement qu'une note sur 20 à part est dévolue à la grammaire (un quart des points de la note finale), mais surtout que le candidat ne saurait échapper à la grammaire s'il obtient le concours : elle sera même au cœur de son métier. Et il n'a pas à en avoir peur.

Car ce qui est requis est loin d'être très abstrait ou éloigné de ce qui servira plus tard devant les élèves. Ceci doit rassurer les candidats : on ne leur demande rien qui ne soit à leur portée, mais les connaissances de base sur les principales questions relatives à la syntaxe et aux parties du discours. Un candidat capable de donner correctement la nature et la fonction d'un mot, d'analyser les propositions d'une phrase, d'identifier les modes et les temps verbaux et leurs emplois aura déjà fait une bonne partie du chemin, et ne pourra qu'en reconnaître l'utilité pour lui-même et ses interlocuteurs futurs. Que les candidats ne se découragent donc pas *a priori* dans leur préparation à cette épreuve : les attendus sont de maîtriser les savoirs du secondaire et d'en livrer une présentation synthétique, complète et, si possible, critique.

Le rendement interprétatif du sujet de grammaire

De plus, s'atteler ainsi au détail du texte ne peut être que profitable pour l'explication littéraire elle-même. Un seul exemple : dans tel extrait de *La Princesse de Clèves*, analyser correctement l'enchâssement des subordonnées dans une longue phrase complexe (« Quand elle pensait que monsieur de Nemours voyait bien que […], qu'il voyait bien aussi que […], qu'au contraire […], qu'elle était cause que […] et que […], elle trouvait que […] ») est nécessaire pour comprendre le sens littéral du texte d'une part, et pour rendre compte de l'analyse psychologique rendue possible par l'écriture même de Mme de La Fayette. Une mise en garde semble ici utile : il ne s'agit pas de parasiter systématiquement l'explication de texte par un métalangage grammatical hors de propos. Pendant l'explication littéraire d'un vers des *Tragiques* d'Agrippa d'Aubigné (« Tout s'élève contre eux : les beautés de Nature […] »), il n'est pas utile de décrire qu'on a affaire à un groupe prépositionnel, puis à un groupe nominal étendu avec complément du nom. Mieux vaut se contenter de gloser l'absence d'article dans le second groupe, qui, associé à l'usage de la capitale, permet de personnifier la nature. Si l'examen du détail du texte est un attendu évident de l'explication littéraire, une description, même correcte, de certains mots ou groupes de mots n'est pertinente que si elle sert l'interprétation de celui-ci.

À ce propos, commencer par l'explication grammaticale (pendant la préparation en trois heures et pourquoi pas pour l'exposé) peut être une bonne solution pour articuler immédiatement étude de la langue et interprétation. On se doute que les candidats commencent leur préparation par l'explication et finissent, dans le temps qu'il leur reste (parfois sans doute bien court), par traiter la question de grammaire. Or, la question de grammaire permet une entrée orientée dans le texte car elle vise souvent à attirer l'attention sur des faits de langue essentiels ensuite pour l'explication. Par exemple, le sujet « valeurs et emplois des tiroirs verbaux de l'indicatif » dans une page de Saint-Simon, qui présentait une alternance de tiroirs embrayés sur la situation d'énonciation et de tiroirs coupés de celle-ci, aurait pu inciter le candidat à mesurer l'importance de l'opposition entre les systèmes

énonciatifs dans la page ; l'analyse de nombreuses formes accomplies aurait dû le mettre sur la piste d'un feuilletage temporel complexe. Ailleurs, dans la scène de la répétition du meurtre de *Lorenzaccio*, la question « les pronoms personnels » qui nécessite d'envisager entre autres le mode de référence de chacune des occurrences, devait pousser le candidat à prendre en compte la complexité énonciative du monologue. Généralement, la question de la double énonciation, essentielle au théâtre et pourtant souvent négligée par les candidats, peut être saisie par une question de grammaire portant sur les types de phrases ou autres sujets relatifs à l'énonciation. Parfois, la question de grammaire, si elle était préparée avant l'explication, devrait permettre, pour des textes d'un abord plus difficile, de mieux envisager le sens littéral. Dans tel extrait d'« Hérodiade » de Mallarmé, la question sur les constructions verbales avait été choisie pour attirer l'attention du candidat sur les inversions syntaxiques récurrentes dans le poème et pour lever au moins une des difficultés de compréhension du texte ; tous les candidats ont déploré dans leur introduction d'explication de texte l'hermétisme mallarméen, sans voir que leur absence de compréhension du texte venait d'abord de leur incompréhension des structures phrastiques.

Il convient de rappeler néanmoins que la question de grammaire n'est pas toujours posée en vertu de son rendement stylistique ou interprétatif. Il ne s'agit pas de tirer les faits de langue requis pour le sujet de grammaire vers une interprétation hors de propos. Le sujet de grammaire est parfois posé en vue de tester des connaissances pour elles-mêmes, et le candidat saura sûrement évaluer s'il y a lieu de les exploiter pour son explication de texte.

Un exposé exhaustif et raisonné

Comment organiser ensuite l'examen minutieux qu'on aura préparé ? Il faut comprendre que le relevé sec des occurrences équivaut à la pure paraphrase dans l'explication de texte : c'est bien un relevé exhaustif, classé et commenté des occurrences qui est demandé. Les exposés se réduiront sinon à une pure description, qui n'excèdera pas deux à trois minutes : si les dix à quinze minutes dévolues à la grammaire sont suffisantes, elles sont aussi nécessaires. C'est dans ce temps qu'on aura le loisir de proposer une introduction synthétique du problème posé, de présenter son plan raisonné, puis de classer et commenter ses occurrences. Un exposé général agrémenté de quelques exemples choisis dans le texte ne peut obtenir une bonne note, même s'il est correct : l'exhaustivité est requise. On attend surtout une analyse de chacune des occurrences : préciser la nature et la fonction s'il s'agit d'une partie du discours, sans oublier les considérations syntaxiques ou sémantiques adéquates (le type de référence pour un pronom et le segment qu'il reprend ou annonce s'il est anaphorique ; l'antéposition ou la postposition d'un adjectif, et les effets de sens associés, etc.). C'est le cœur même de l'exposé, et non une information accessoire, que de donner la nature d'une subordonnée complétive (est-elle conjonctive pure ou interrogative indirecte ?) et sa fonction (est-elle COD du verbe, séquence de l'impersonnel, complément du nom ?). À ce titre, on n'oubliera jamais de préciser le terme qui régit le constituant analysé : de quel verbe tel groupe est-il complément, de quel nom l'adjectif est-il épithète ?

On pourra finir l'exposé de grammaire en fournissant une éventuelle ouverture stylistique vers l'explication de texte si cela semble pertinent (voir *supra*), ou en rassemblant les faits de langue marqués en diachronie par exemple pour un texte en français classique, ou significatifs quant à un autre plan de la variation linguistique (tel sujet sur les marques de la langue orale dans un passage du *Voyage au bout de la nuit* appelle certainement des remarques sur le rôle connotatif de l'oralité célinienne, faisant signe vers une certaine esthétisation de la langue populaire). Cette dernière partie doit toujours être évaluée en fonction de sa pertinence quant au texte proposé : si aucune idée force n'apparaît, rien ne sert de se forcer à élaborer une conclusion postiche.