Emmanuelle KAËS, *Proust à l'école*

Genève, Droz, coll. Histoire des Idées et Critique Littéraire, 2020, 432 p.

Jacques-Philippe Saint-Gerand

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/pratiques/9588>

DOI : 10.4000/pratiques.9588

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Référence électronique

Jacques-Philippe Saint-Gerand, « Emmanuelle KAËS, *Proust à l'école* », *Pratiques* [En ligne], 189-190 | 2021, mis en ligne le , consulté le 23 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/9588> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.9588>

Ce document a été généré automatiquement le 23 juillet 2021.

© Tous droits réservés

Emmanuelle KAËS, *Proust à l'école*

Genève, Droz, coll. Histoire des Idées et Critique Littéraire, 2020, 432 p.

Jacques-Philippe Saint-Gerand

- 1 On connaît bien les travaux d'E. Kaës sur *Paul Claudel et la langue* (Paris, Garnier, 2011), couronné en 2012 du prix Georges-Dumézil par l'Académie française, et suivi de *La Linguistique de Claudel* en tant que directrice du volume (Paris, Garnier, 2014), puis du *Problème du style et de l'esthétique de la langue française* de R. de Gourmont comme editrice scientifique (Paris, Garnier, 2015 et 2016), et enfin de *L'Écrivain et son école*, en tant que co-directrice de publication (Paris, Hermann, 2017). Des travaux qui se signalent par une pérenne préoccupation de percer le ou les mystères de la relation de l'écrivain à ses années d'apprentissage.
- 2 Le volume dont il est question ici ne déroge pas. En sept chapitres abondamment documentés par un rigoureux travail de recherche des sources et une connaissance approfondie de la bibliographie critique sur M. Proust, tant l'homme que l'œuvre, l'auteure montre comment l'originalité et la singularité de l'œuvre de M. Proust trouvent leurs racines dans les années d'apprentissage du très jeune écrivain. Elle définit ainsi sa démarche comme celle d'une « archéologue et d'une archiviste » (p. 396). Ce pourrait être un surprenant paradoxe, et pourtant les pièces apportées au dossier par E. Kaës sont particulièrement probantes. L'introduction (pp. 9-17), classiquement rédigée après la rédaction de la démonstration, résume à grands traits les différentes étapes d'une démarche qui conduit à envisager la manière dont un écrivain a intégré ou non les modèles transmis par l'institution scolaire, et plus particulièrement dans le cas de M. Proust, réputé à tort écolier et lycéen épisodique, les valeurs attachées à ces derniers par un entourage familial constamment présent dont il est inutile de souligner la prégnance.
- 3 C'est précisément la fonction du Préambule (pp. 19-49) que de retracer ce parcours scolaire inhabituel dans lequel se confondent les deux voix, mais on peut aussi dire les deux voies de sa famille : « L'École est donc chez Proust reliée, selon des modalités très différentes, aux deux figures parentales. C'est l'École qui a rendu possible l'ascension sociale très rapide de son père, et l'on ne saurait limiter l'héritage maternel à un capital culturel de grande bourgeoisie transmis dans un cadre strictement familial : cet

héritage inclut aussi l'adhésion à la République et à ses valeurs de progrès et d'émancipation par l'École (valeurs peut-être relayées par les figures familiales d'Adolphe Crémieux et de Michel Bréal), que préfigure la très probable participation de Jeanne Weil à ce projet innovant d'enseignement public féminin que sont les cours Duruy dans les dernières années du Second Empire » (p. 22). On appréciera évidemment ici la référence à la grande figure de M. Bréal, qui sera d'ailleurs reprise à plusieurs occasions. E. Kaës retrace avec minutie les classes que le jeune M. Proust fréquente au lycée Condorcet, les premiers émois de son homosexualité avouée à mi-mots dans certains textes de *La Revue Lilas* (p. 40), ainsi que les amitiés qui lui faciliteront l'accès aux mondanités de l'époque (p. 41) ; puis elle retrace son parcours à la Sorbonne (pp. 46-48). Ce qui lui permet d'affirmer : « Contrairement à la légende d'un Proust souvent absent et dilettante, la jeunesse de l'écrivain a été marquée par l'École. Proust a suivi une scolarité complète et poussée, de la cinquième à la classe de philosophie au lycée Condorcet, suivie d'une licence de droit, d'un cursus à l'École des sciences politiques, et d'une licence de lettres option philosophie à la Sorbonne » (p. 49).

- 4 Suivent alors sept chapitres qui décrivent et analysent l'influence exercée autant par les méthodes de travail inculquées dans les programmes de français de l'époque que par les maîtres chargés de les faire respecter. Dans le premier chapitre (pp. 51-98), l'auteure montre le passage de l'amplification, exercice rhétorique, à la dissertation, exercice critique (p. 82) par excellence : « Substituer à la culture excessive de la mémoire le développement du jugement et de l'initiative propre à l'enfant ; aux procédés *a priori*, à l'abus des règles abstraites, la méthode expérimentale qui va du concret à l'abstrait et déduit la règle de l'exemple » (p. 53), comme le notait Jules Ferry en 1880. Les 16 « compositions en français » rédigées par le jeune M. Proust entre la classe de quatrième (1883-1884) et la classe de rhétorique (1888-1889), conservées dans le fonds Proust de la BNF, servent ici de support à la démonstration des conséquences du passage de l'amplification à la dissertation : *disposition*, *exorde*, *péroration* sont alors supplantés par *plan*, *exposé*, *conclusion* (p. 89). E. Kaës propose alors deux échos romanesques de cette transformation du modèle scolaire en analysant la manière dont Jean Santeuil compose une narration (pp. 68-86) et la composition de Gisèle dans *À l'ombre des jeunes filles en fleurs* (pp. 87-97), et en montrant comment s'opposent au fond ces deux fragments : tandis que Jean Santeuil « établit un *continuum* positif entre l'exercice scolaire et la création littéraire » (p. 97), la composition de Gisèle porte en digression « une critique radicale de l'écrit scolaire que M. Proust constitue en repoussoir de la création » (*ibid.*). Dans le second chapitre de son ouvrage (pp. 99-154), l'auteure traite de « la symbolisation d'une vocation », c'est-à-dire des conditions dans lesquelles, depuis l'adolescence, se mettent en place chez M. Proust « une forme de religiosité intellectuelle et de sacralisation de la littérature » (p. 105) qui confinent au besoin irrépensible d'"élévation" morale et spirituelle » (p. 114). C'est ainsi que s'institue sur le long terme un débat constant « entre littérature et philosophie » (p. 123), la première étant en quelque sorte considérée « comme une philosophie *en acte* dans et par l'écriture littéraire » (p. 124). L'agrégation de philosophie, qui avait été supprimée en 1852 sous Napoléon III, est réinstaurée en 1863 par Victor Duruy, signant en quelque sorte la fin du règne des rhéteurs et l'avènement de celui des penseurs. C'est donc une discipline encore neuve que le jeune M. Proust a hâte d'aborder lorsqu'il quitte en 1888 la classe de rhétorique et accède au niveau supérieur : « passage de classe, au sens scolaire du terme » (p. 125), mais également au sens d'entrée dans un univers de réflexions propre à l'âge adulte.

- 5 Au-delà de cette étape d'un parcours scolaire, en s'appuyant sur des extraits finement analysés de *Du côté de chez Swann* et de *Jean Santeuil*, ainsi que, plus particulièrement dans ce dernier, sur le « Cahier de français » d'une petite Bretonne (p. 144), E. Kaës montre pourquoi, désormais, « la littérature a affaire à de "l'étrange" dans la langue » (p. 154) en cherchant le potentiel poétique des noms communs ou la poésie même des noms propres, comme à la même époque Arsène Darmesteter publiait *La Vie des mots étudiée dans leurs significations*.

- 6 Comme on peut s'y attendre, le troisième chapitre aborde la question de « La copie ou le conflit des modèles » (pp. 155-197) puisque la question se pose pour M. Proust de dégager progressivement son propre modèle littéraire et esthétique intérieur en opposition aux différents modèles qu'expose l'École. C'est dans ce cadre qu'E. Kaës étudie « un des premiers "devoirs de français" de Proust » (p. 155) : « Histoire de Denis Revolle », et un texte un peu moins connu, « Les nuages », que l'on peut respectivement dater des années 1884 et 1886. En repérant dans le premier l'influence des modèles d'Honoré de Balzac, Théophile Gautier et même Émile Zola, l'auteure montre que « le jeune Proust remplit parfaitement le cahier des charges de l'exercice de la narration » (p. 172), tel que l'exige l'institution scolaire, « tout en le transformant en une expérimentation sur la langue du roman » (*ibid.*). Dans le second, que l'on peut considérer comme le prétexte à imiter des modèles et « qui fait jouer les automatismes de l'amplification » (p. 174) rhétorique, E. Kaës repère d'abord le patron narratif à suivre du Bernardin de Saint-Pierre des *Études de la nature* (1784), reconfiguré en 1815 (posthume) dans les *Harmonies de la nature*, lesquelles renferment une description des nuages devenue depuis le modèle même de toute description comme en atteste la reprise de ce texte dans toutes les anthologies de l'époque. Puis elle relève l'influence du « modèle lamartinien de la méditation » (p. 181) ainsi que celle d'un « complexe intertextuel baudelairien » (p. 184) beaucoup plus problématique car il fait manifestement appel, lui aussi, à l'influence du René de Chateaubriand du *Voyage en Amérique* (p. 191). Tous ces indices retrouvés et méticuleusement analysés permettent à l'auteure de conclure avec force que « l'écriture scolaire de Proust renvoie moins à des objets du monde qu'à ce complexe de représentations déjà intégré à la mémoire de la littérature » (p. 197).

- 7 C'est pourquoi, dans le cheminement de cet ouvrage, s'impose dès lors un quatrième chapitre dévolu à l'étude de « La "belle langue" de l'École » (pp. 199-270). En effet, les années d'apprentissage de M. Proust placent la grammaire dans une position très subalterne au regard de la littérature ; son enseignement même est minoré en tant que tel et la conscience des formes de la langue continue de se faire jour dans l'esprit des lycéens à travers les seuls exercices de version ou de thème latins. Il en résulte pour le jeune M. Proust une relation complexe et ambiguë à la langue, et notamment à cet objet énigmatique qu'est la langue littéraire : « Le canon des auteurs promu par l'enseignement nourrit la représentation de la langue littéraire que se construit l'élève ; celle-ci agit en retour comme un "formant" à l'écriture » (p. 203). Le recours aux travaux de Gilles Siouffi opéré par E. Kaës se justifie en partie par référence à une conception hâtive et une acception banalisée par l'usage de l'expression « langue littéraire », telle que celle développée par exemple par Gilles Philippe et al. (*La Langue littéraire. Une histoire de la prose en France de Gustave Flaubert à Claude Simon*, Paris, Fayard, 2009), sur laquelle je reviendrai d'ailleurs, ainsi qu'à propos de l'ouvrage dirigé par Martine Jey. Ce recours ne manque pas cependant de laisser en suspens bien des

questions relatives aux usages littéraires de la langue, roman, théâtre, poésie, qui reste telle qu'en elle-même en chacune de ses époques : à savoir une machine à produire des représentations dont la plupart relèvent des perceptions épilinguistiques, de l'imaginaire, des écrivains et des lecteurs, et non pas des seules catégories grammaticales.

- 8 C'est pourquoi, lorsqu'il est question d'aborder « l'imaginaire de la langue et de la littérature auquel s'adosse l'écriture commençante » (p. 204), on s'étonne un peu de ne pas voir plutôt mentionnés les travaux d'Anne-Marie Houdebine-Gravaud consacrés à l'Imaginaire de la langue, et notamment *L'Imaginaire linguistique. Un niveau d'analyse et un point de vue théorique* (Paris, Éd. L'Harmattan, 2005). En effet, si dans le cas de M. Proust cet imaginaire est bien en relation avec l'« aspect social, fortement marqué par le travail de la distinction » (*ibid.*) de la langue (p. 205), c'est à une sémiologie des indices qu'il conviendrait de s'en remettre pour comprendre le « jeu de tension dialectique avec le sociolecte de l'École » (p. 211) auquel l'écrivain est conduit au fur et à mesure qu'il révoque « les “patrons” stylistiques stabilisés et comme sédimentés dans la langue de l'École ou empruntés aux styles contemporains » (*ibid.*), plutôt qu'aux matériaux bruts de la grammaire. L'étude des formes de la phrase et des usages de l'adjectif est certes intéressante en première analyse mais elle ne s'attache qu'aux formes les plus superficielles, et par là évidentes, de « la phrase longue, fortement hiérarchisée, dont les emboîtements syntaxiques servent un processus de distinction et d'explication » (p. 228).
- 9 Or, par l'intermédiaire de la notion de rythme, que l'on trouve trop peu utilisée dans ces développements (seulement pp. 242-243), c'est à un autre objectif que celui de s'approprier une langue à soi qu'il conviendrait d'assigner la critique de la langue de l'École à laquelle s'astreint M. Proust dès le milieu des années 1880 : parvenir à définir et maîtriser le « sentiment esthétique » (p. 268) que l'unité de la phrase doit révéler. Si, à cet égard, certains écrivains font en quelque sorte de l'oxymore leur marque de fabrique, E. Kaës note avec justesse que, dans le cas de Proust, c'est l'hypallage « qui se voit placée au cœur de sa théorie du style » (p. 269) dans la mesure où « cette figure “tient ensemble” et “immobilise” deux mots dénotant des sensations distantes dans l'espace et le temps » (p. 270), ce qui est une manière neuve d'envisager stylistiquement le statut et le fonctionnement de la métaphore. On pourrait d'ailleurs renvoyer ici à quantité de travaux récents envisageant cette figure sous un angle cognitif (par exemple, Zoltan Kövecses, « Cultural Variation in Metaphor », *European Journal of English Studies*, 8/3, 2004, pp. 263-274) afin de sortir des schémas traditionnels de représentation du mécanisme métaphorique.
- 10 Dans le plus bref chapitre v, « La “narration française” comme laboratoire du roman. Représenter la vie intérieure » (pp. 271-300), l'auteure étudie les formes de représentation de la parole proférée que l'on trouve dans les premières copies scolaires de M. Proust, et aboutit dans un premier temps à la conclusion que « l'élève y restitue la parole ou le discours intérieur du personnage à la troisième personne, sans rupture temporelle ni personnelle avec le cotexte narratif, configuration particulièrement favorable, on le devine, à l'apparition du discours indirect libre » (p. 278). Ce qui a pour conséquence d'infléchir l'écriture dans le sens d'un « “approfondissement de la vie intérieure” corrélé à une représentation minimaliste et abstraite du monde extérieur » (p. 289). Si « la pratique précoce et régulière de la version latine » (p. 290) a certainement influencé l'usage extensif que M. Proust fait du style indirect libre, une

conséquence finement soulignée par E. Kaës est « l'importance accordée à la réverbération de l'événement dans la conscience des personnages » (p. 299), un trait qui se détecte dès les narrations scolaires et qui se prolonge dans les textes de la production officielle.

- 11 C'est ainsi que, par la prégnance de ses modèles, il est possible d'envisager le sixième chapitre, « L'École au prisme du roman » (pp. 301-349). *Jean Santeuil*, par exemple, propose une « microsociologie des professeurs » (p. 302) et des élèves dans laquelle l'onomastique a une place déterminante (p. 307). Dans *La Recherche*, en revanche, cette sociologie « combine la représentation d'interactions minuscules, qui se cristallisent dans des anecdotes, des saynètes, et la macrosociologie de l'ample tableau romanesque qui permet d'inscrire les trajectoires des deux personnages, Bloch et Brichot, particulièrement actifs et mobiles socialement » (p. 349). Ainsi l'École tout comme l'Université deviennent-elles les lieux par excellence dans lesquels la représentation de la littérature et son étude se trouvent aux antipodes de la perception qu'en ont les salons mondains.
- 12 Le septième et dernier chapitre de cette importante étude s'attache dès lors à comprendre l'influence de « L'inconscient scolaire de Marcel Proust » (pp. 351-389) car, à l'examen des pièces précédentes du dossier minutieusement analysées par E. Kaës, il apparaît que l'École ne peut pas être uniquement considérée comme une réalité positive vécue par le jeune M. Proust, enfant et adolescent. Elle est aussi « une manière de penser la valeur qui structure, ponctuellement, sa réflexion sur l'art et les "écoles" littéraires et artistiques » (p. 351). C'est, par exemple, ce que montrent les très rigoureuses annotations et corrections que le jeune Marcel suggère en 1888 pour le poème *Amour* à Daniel Halévy (p. 352), où l'on croirait presque parfois retrouver l'antique veine critique du F. de Malherbe correcteur d'A. de Montchrestien ou de P. Desportes. Lorsque, plus mûr, le jeune homme s'attache à rendre compte des événements littéraires contemporains, ses écrits « mettent en évidence le *continuum* qui unit les formes discursives et les catégories transmises par l'École à celles de la critique : elles ont en partage la visée de décrire, d'évaluer et d'interpréter les œuvres » (p. 355). L'ambivalence de la position de M. Proust à l'endroit de la rhétorique est particulièrement significative à cet égard. D'une part « l'École, c'est la rhétorique qui s'identifie elle-même au cliché » (p. 362), mais, d'autre part, M. Proust, en choisissant scrupuleusement ses exemples trouve chez Ferdinand Brunetière et son *Apologie de la rhétorique* (1890) la justification « qu'il faut qu'on ressuscite » cette morte (p. 363) dont il convient de « ranimer et de renouveler la mémoire » (*ibid.*). Ce qui n'est évidemment pas sans rappeler le Charles Baudelaire du Salon de 1859 : « Je ne crains pas qu'on dise qu'il y a absurdité à supposer une même éducation appliquée à une foule d'individus différents. Car il est évident que les rhétoriques et les prosodies ne sont pas des tyrannies inventées arbitrairement, mais une collection de règles réclamées par l'organisation même de l'être spirituel. Et jamais les prosodies et les rhétoriques n'ont empêché l'originalité de se produire distinctement. Le contraire, à savoir qu'elles ont aidé l'éclosion de l'originalité, serait infiniment plus vrai » (*Œuvres complètes*, éd. par M.-A. Ruff, Paris, Éd. Le Seuil, 1968, p. 399).
- 13 Et c'est évidemment ici qu'apparaît de nouveau dans sa plus grande et trompeuse duplicité la question de l'existence même et d'une nature intrinsèque de la langue littéraire. E. Kaës note certes le « subtil glissement sémantique qui fait passer le signifié du mot "langue" de la langue de tous à la langue littéraire » (p. 364), mais elle fait

immédiatement suivre cette remarque d'une autre formulation démentant implicitement et subrepticement cette dernière représentation : « Le jeune critique se montre en effet particulièrement sensible à l'historicité de la langue de la littérature, pensée d'abord comme suite de styles d'époque » (*ibid.*). Par cette juxtaposition de deux formulations non superposables se met en place une opposition, et donc une distinction nécessaire, entre la formulation adjectivale épithétique qui confère essentiellement à la langue sa nature littéraire, et la formule de complémentation adnominale qui, à l'inverse, sélectionne dans la langue les traits fonctionnels lui permettant d'accéder aux critères définitoires de la littérature. Dans le premier cas, il existerait donc une sorte d'évidente immanence littéraire de la langue, une sorte de donnée brute admise sans discussion ni examen que l'on peut décrire au travers des catégories grammaticales instituées qui font d'ailleurs une lexie à part entière de la collocation ; dans le second cas, c'est à construire sémiologiquement un modèle plausible de la langue telle qu'elle est pratiquée dans les œuvres littéraires, que le linguiste ou le critique doit s'atteler, avec tous les risques résultant de ce que la littérature emprunte 1 000 traits ordinaires à la langue de tous pour faire entendre cependant une voix singulière, pour donner à construire et à voir des représentations échappant aux normes d'usage. C'est pourquoi, dès 1896, dans la pensée de M. Proust « le cliché se voit placé au cœur de la réflexion [...] sur la langue et la littérature » (p. 366). Par-delà les débats sur le décadentisme et le symbolisme, on n'en comprend que mieux pourquoi, d'une part, « le modèle scolaire intervient [...] comme une arme dans la critique de l'avant-garde [...] dont il s'agit de minorer les audaces formelles et la rupture proclamée avec la tradition » et comment, d'autre part, il participe de la promotion « des valeurs comme la clarté et le respect du "génie permanent de la langue" » (p. 389) que révèle pour M. Proust « une morale personnelle de l'effort, du travail et de la discipline » (*ibid.*).

- 14 Citant en conclusion (pp. 391-396) un extrait d'une lettre de M. Proust à Madame Catusse, E. Kaës note le regret de l'écrivain de n'avoir pas été officiellement le professeur qu'il a souvent été, comme conseiller d'écriture de ses camarades ou simplement comme exigeant critique de ses contemporains : « D'abord, j'ai toujours été d'accord avec Maman sur le point [...] je n'aurais pu faire dans la vie qu'une chose, [...] c'est un excellent professeur. Et par conséquent l'estime des Professeurs m'est très précieuse » (p. 391). Un aveu qui signe parfaitement l'engramme laissé par l'École dans la construction intellectuelle et artistique de M. Proust : « L'École prend place dans le grand roman comme un rouage, parmi d'autres, de l'analyse proustienne du monde social. Elle apparaît aussi comme une composante essentielle de cette alliance de l'écrivain, du professeur et de l'étudiant qui, à la faveur de l'affaire Dreyfus, donne naissance à "l'intellectuel" » (p. 395-396).
- 15 En annexes à ce travail (pp. 397-405), l'auteure fournit les pièces du dossier sur lesquelles s'appuie son analyse : les *productions* (pour reprendre un terme de didactique quelque peu anachronique) scolaires de M. Proust, puis la transcription de deux devoirs inédits (p. 399), ainsi que la source latine (Tacite) d'un canevas rhétorique imposé, et enfin une liste des sujets de baccalauréat donnés par la faculté de Paris l'année du baccalauréat de M. Proust (1888) lors des sessions d'août et novembre (p. 403-405). Une abondante bibliographie qui, toutefois, « ne reprend pas la totalité des références littéraires et critiques citées dans cet ouvrage » (pp. 408-421) précède enfin un index des noms parfaitement documenté. On retrouvera avec plaisir et intérêt dans cette bibliographie plusieurs manuels oubliés de rhétorique, dissertation et grammaire du XIX^e siècle, d'autant plus importants à repérer et étudier que les auteurs nés au début

du dernier tiers d'un siècle, amenés à être eux-mêmes écrivains à l'orée du siècle suivant, sont naturellement construits, intellectuellement et culturellement, sur le socle de ces objets trop vite oubliés parce qu'ils ne paraissent, en première apparence, que comme des outils parfaitement triviaux.

- 16 De ce volume très soigneusement réalisé et rédigé d'une plume alerte, on retiendra donc une enquête minutieusement menée sur les rapport complexes à l'individu des structures cognitives imputables aux expériences scolaires, lesquelles, dans certains cas particuliers, font le grand écrivain qui se démarque de la banalité conformée des auteurs. Si l'on peut, comme il a été dit ci-dessus, ne pas être d'accord avec l'utilisation de la notion trompeuse de *langue littéraire*, il n'en reste pas moins qu'E. Kaës signe ici, de nouveau, sur le cas exemplaire de M. Proust, une très utile étude des mécanismes de conversion de la langue de l'École en création littéraire. Or nous savons bien que la littérature demeure un objet très difficile à saisir puisque, pétri de la même matière que la langue ordinaire, il ne peut prétendre à cette valorisation que par la grâce du style, d'un style comme processus et *energeia*, et non comme doctrine figée dans et par les moules scolaires, ainsi que le notait déjà J. Bersani (*Le Grand Atlas des littératures*, Paris, Encyclopædia universalis, 1990)... N'est-ce pas d'ailleurs M. Proust qui notait que « *le style n'est pas une affaire de technique mais de vision* » (« À propos du style de Flaubert » [1920], repris dans *Chroniques*, Paris, Gallimard, 1928, pp. 193-206) ? Reste ici, volume refermé, une très intéressante et fructueuse étude pour éclairer de manière neuve les tréfonds d'un œuvre littéraire devenu emblématique d'une esthétique originale soutenue par une écriture qui s'est constituée avec et contre les modèles de l'École.
-

AUTEUR

JACQUES-PHILIPPE SAINT-GERAND

F-63380 Miremont, France