

Chapitre 1

L'enseignement de la littérature : perspective historique

Tout chercheur, qu'il le veuille ou non, est le produit de l'enseignement qu'il a subi. Et tout enseignement est, explicitement ou implicitement, fondé par une théorie de la matière enseignée.

Si bien que l'histoire de l'enseignement d'une discipline met en lumière les choix théoriques dominants à chaque époque, théorie et idéologie se confondant d'ailleurs quand la première est implicite et/ou ne travaille pas son rapport à ce qui pourrait la contredire.

Mais si un chercheur est, de surcroît, enseignant, on s'aperçoit qu'il est également le produit de l'enseignement qu'il dispense.

En ce cas, c'est même bien souvent des problèmes didactiques qui lui montrent la nécessité d'une recherche théorique.

Comme l'écrit Gérard Genette :

« Il est bien évident (...) que l'enseignement est une réalité historique qui n'a jamais été ni transparente ni passive : les structures du savoir et celles de l'enseignement ne coïncident jamais parfaitement, une société n'enseigne jamais tout ce qu'elle sait, et inversement elle continue souvent d'enseigner des connaissances périmées, déjà sorties du champ vivant de la science ; l'enseignement constitue donc un choix significatif, et à ce titre il intéresse l'historien. D'autre part, les méthodes et les contenus de l'enseignement

participent - éminemment - de ce que Lucien Febvre appelait l'*outillage mental* d'une époque, et par là encore ils sont objet d'histoire. »

I. LES TERMES « LITTERATURE » ET « ECRIVAIN »

A. Naissance des termes « Ecrivain », « Littérature », « Poète »

Dans un ouvrage intitulé *Naissance de l'écrivain*¹, Alain Viala montre bien comment l'évolution des choix terminologiques recouvre des perspectives différentes par rapport à la chose écrite.

Les *Lettres* désignaient d'abord ce qui relevait du savoir. Puis apparaît l'expression *Belles-Lettres* que Furetière ne répertorie pas comme un terme autonome

« On appelle les Lettres humaines, et abusivement les Belles-Lettres, la connaissance des Poètes et des Orateurs ; au lieu que les vraies Belles Lettres sont la Physique, la Géométrie et les sciences solides². »

Pour les modernistes qui rédigent le *Richelet*, le mot *littérature* a trois équivalents :

« La science des belles lettres. Honnêtes connaissances. Doctrine, érudition »

Viala conclut :

« A propos de *littérature*, les trois dictionnaires du XVIIe siècle semblent pour une fois d'accord : ils donnent tous comme sens fondamental du terme celui de *doctrine, érudition*. La littérature est définie là comme le savoir de celui qui a beaucoup lu et retenu;

¹ VIALA A., *Naissance de l'écrivain*, Minuit, Paris, 1985, 317 pages, p.270 et Sq.

² VIALA A., *Naissance de l'écrivain*, Minuit, Paris, 1985, p.281.

c'est un résultat de la réception des textes, et non l'art d'en produire, sème qui deviendra principal dans l'acception moderne du mot³. »

Il est donc clair qu'à l'origine le terme de littérature est relié à une activité lectorale plutôt que scripturale

Il faut noter également que le terme recouvre aussi bien des textes scientifiques qu'artistiques .

Il faudra attendre une stabilisation des emplois de *poète*, *auteur*, *écrivain* pour l'on voie apparaître (vers 1750) un lien entre *littérature* et visée esthétique.

L'évolution du mot *poète* est, à ce sujet, elle aussi significative :

« Au XVIIe siècle, dire de quelqu'un qu'il est poète peut signifier une qualité d'inspiration et de vision, dans la lignée de la tradition défendue par Montaigne; ou bien désigner l'utilisation de certaines formes d'écriture : le poète se définit alors par opposition au romancier, au dramaturge, à l'essayiste, etc. Mais dans les deux cas, le mot vaut comme une qualification seconde, comme un moyen de préciser à quelle variété d'écrivain on a affaire. Le nom de poète n'a préservé sa valeur positive qu'en restreignant son champ d'application : dès le XVIIe siècle, il ne pouvait désigner à lui seul l'ensemble des spécialistes du bien écrire. L'innovation majeure à cet égard fut l'utilisation du nom d'"écrivain" en ce sens.(...)

Pour désigner ceux qui écrivent, le mot d'usage le plus courant et d'acception la plus large était alors, comme de nos jours, celui d'*auteur*. En son sens général, il désignait quiconque a produit quelque chose ; son emploi pour désigner celui qui a produit un texte constituait une spécification fréquente, mais ne distinguait pas les particularités du texte considéré.

³ VIALA A., *Naissance de l'écrivain*, Minuit, Paris, 1985, p.281.

(...)

Ecrivain avait comme sens premier celui de *scribe*, *copiste* (dictionnaire de Nicot, 1606). La corporation des écrivains publics formait d'ailleurs un corps de métier solide et nanti de prérogatives. Mais un autre sens commence à prendre forme au XVI^e siècle et s'impose au XVII^e : celui qui désigne l'écrivain comme le créateur d'ouvrages à visée esthétique. Terme sans prestige particulier à l'origine, il conquiert une valeur laudative. (...) En quelques décennies, "écrivain" a rejoint "auteur" dans l'ordre des titres de dignité. (...) En fait, "écrivain" dépasse rapidement "auteur" comme terme référant à un prestige. Aux yeux des maîtres de la norme linguistique et esthétique, le nom d'écrivain doit être réservé aux seuls auteurs qui joignent à la création l'art de la forme (...) L'opposition entre les lettrés et les littérateurs (...) recoupe exactement la séparation entre les "gens de lettres" en général et les écrivains⁴. »

Vers 1750, les emplois sont stables :

« Voltaire dans le *Dictionnaire philosophique*, constate que le nom de *littérature* s'applique encore, de son temps, à des *ouvrages savants* aussi bien qu'aux *ouvrages de goût*. Il dénonce le premier de ces emplois comme un archaïsme et réclame que ce mot soit désormais réservé aux textes à visée esthétique⁵ »

B. L'enseignement de la littérature : ambiguïté des contenus

A quel moment la « littérature » est-elle devenue un objet d'enseignement ? Et quels contenus recouvrait alors le terme ?

⁴ VIALA A., *Naissance de l'écrivain*, Minuit, Paris, 1985, p.276 et 277.

⁵ VIALA A., *Naissance de l'écrivain*, Minuit, Paris, 1985, p.282.

Claude Désirat et Tristan Hordé⁶ découvrent, dans les programmes de l'Ecole normale de l'an III (1795), la première apparition de la littérature comme titre d'une matière d'enseignement dans une institution scolaire d'Etat.

Voici le tableau des enseignements où la littérature prend place⁷ :

Les travaux des Ecoles normales seront distribués dans l'ordre suivant :

Duodi et septidi	1° Histoire naturelle 2° Chimie 3° Agriculture	<i>Daubenton</i> <i>Berthollet</i> <i>Thouin</i>
Tridi et octidi	1° Géographie 2° Histoire 3° Morale	<i>Buache et Mentelle</i> <i>Volney</i> <i>Bernardin de Saint-Pierre</i>
Quartidi et nonidi	1° Grammaire 2° Analyse de l'entendement 3° Littérature	<i>Sicard</i> <i>Garat</i> <i>Laharpe</i>

Dans un premier temps, Laharpe définit la littérature « comme tout ce que les anciens attribuaient au grammairien, au rhéteur, au philosophe et n'exclut que les sciences physiques, les sciences exactes, les arts et les métiers »⁸.

Cependant, il fera seulement un cours d'éloquence.

Inversement, les spécialistes chargés des cours de grammaire (Sicard) et d'analyse de l'entendement (Garat) seront, eux, amenés à

⁶ DESIRAT C., HORDE T., « Les écoles normales : une liquidation de la rhétorique ? », in *LITTERATURE*, « Frontières de la rhétorique », mai 1975, numéro 18, Larousse, Paris, page 31

⁷ DESIRAT C., HORDE T., « Les écoles normales : une liquidation de la rhétorique ? », in *LITTERATURE*, « Frontières de la rhétorique », mai 1975, numéro 18, Larousse, Paris, page 33.

⁸ DESIRAT C., HORDE T., « Les écoles normales : une liquidation de la rhétorique ? », in *LITTERATURE*, « Frontières de la rhétorique », mai 1975, numéro 18, Larousse, Paris, page 34.

faire l'éloge des poètes (Garat) ou l'étude du discours (Sicard).

Ces hésitations sur le contenu montrent bien l'ambiguité de la matière, relevée par plusieurs chercheurs :

« S'agit-il d'apprendre à lire ou d'apprendre à écrire ? On soutient avec une certaine justesse que c'est la lecture qui forme le style, et l'enseignement de la littérature se trouve écartelé entre deux ambitions : l'ambition de transmettre un savoir *sur* la Littérature ou le savoir-faire en lequel consiste une partie de la littérature.⁹ »

Nous allons voir qu'au dix-neuvième siècle, on ne cessera de s'éloigner du savoir-faire pour aboutir au triomphe du « discours sur », qui dominera tout le vingtième siècle. Gérard Genette pose ainsi le problème du devenir de la rhétorique au XIXe siècle :

II. L'ENSEIGNEMENT DE LA RHETORIQUE

« Le destin de la rhétorique nous offre d'ailleurs un exemple caractéristique de cette relative autonomie par rapport au savoir, qui fonde l'historicité de l'enseignement. Dans la conscience littéraire générale, l'esprit de la rhétorique traditionnelle est mort, on le sait bien, dès le début du XIXe siècle, avec l'avènement du romantisme et la naissance - conjointe - d'une conception historique de la littérature ; mais ce n'est qu'un siècle plus tard (en 1902) que l'enseignement secondaire prendra acte de cette révolution en débaptisant la classe de Rhétorique. Hugo déclare la guerre à la rhétorique, mais Rimbaud apprend encore l'art de la *mise en tropes* et des vers latins.

Aujourd'hui, donc, et très officiellement, la

⁹ LEJEUNE P., « L'enseignement de la "littérature" au lycée au siècle dernier », in *LE FRANCAIS AUJOURD'HUI*, janvier 1975, numéro 28, Paris, page 17.

rhétorique a disparu de notre enseignement littéraire. Mais un code d'expression (et un instrument intellectuel) d'une telle envergure ne s'évanouit pas sans laisser des traces ou sans trouver de successeur : sa mort ne peut être, en réalité, qu'une relève, ou une mutation, ou les deux à la fois. Il faut donc plutôt se demander *ce qu'est devenue la rhétorique, ou par quoi elle a été remplacée dans notre enseignement*¹⁰. »

Comme l'écrit Philippe Lejeune :

« ce qu'on appelle souvent "littérature" dans l'enseignement secondaire jusqu'à la moitié du siècle, c'est tout simplement la rhétorique, c'est-à-dire non pas *l'étude* de la littérature au sens actuel, mais *l'apprentissage pratique de l'art d'écrire*, apprentissage pour lequel on dispose de *règles théoriques* (c'est à proprement parler la rhétorique) et *d'exemples à suivre*, de *modèles à imiter* (ce sont les auteurs) : l'auteur ou le texte étudiés se sont eux-mêmes soumis aux dites règles, et il n'y a entre l'élcolier qui fait ses devoirs et les auteurs conseillés qu'une différence de degré dans le savoir-faire et le talent et non pas de nature¹¹ »

La rhétorique

« Au XIXe siècle, la rhétorique n'est pas une discipline séparée et l'erreur de bien des historiens est d'avoir pris à la lettre le nom de la classe de Rhétorique, comme si la rhétorique au sens étroit du mot en constituait le fond exclusif. Elle fait partie d'une discipline plus vaste, qu'on appellera selon les cas belles-lettres ou littérature. (...) »

¹⁰ GENETTE G., *Figures II*, Seuil, Paris, 1969, 294 pages.

¹¹ LEJEUNE P., « L'enseignement de la "littérature" au lycée au siècle dernier », in *LE FRANCAIS AUJOURD'HUI*, janvier 1975, numéro 28, Paris, page 16

Ce domaine des belles-lettres inclut, outre la grammaire, la rhétorique, la poésie et la littérature, cette dernière comprenant l'histoire, le roman, la critique, etc. Aussi l'enseignement littéraire comprend-il, à côté des manuels de rhétorique, des manuels de morceaux choisis des plus grands auteurs, latins et français. (...)

L'erreur de perspective vient ici du fait que l'on n'a vu l'enseignement de la rhétorique qu'à travers deux livres, les *Tropes* de Dumarsais et les *Figures* de Fontanier, comme s'ils remplissaient à eux seuls l'espace de la rhétorique. Il faut en vérité les envisager comme des répertoires, des instruments au service d'un enseignement beaucoup plus vaste et beaucoup plus ambitieux. La connaissance des figures était secondaire par rapport aux deux volets de la formation littéraire, l'analyse des textes d'un côté et la composition de l'autre. L'ouvrage de Noël et De la Place montre bien le lien qui existe entre les deux exercices, tous deux au service d'une formation morale : "Chaque morceau de ce Recueil, en offrant un exercice de lecture soignée, de mémoire, de déclamation, d'analyse, de développement oratoire et de critique, est en même temps une leçon de vertu, d'humanité ou de justice, de religion, de dévouement au Prince et à la patrie, de désintéressement ou d'amour du bien public, etc.¹². »

La praelectio était l'exercice central de la pédagogie des Jésuites, portant sur des textes latins ou grecs. Le maître lisait le texte, dégageait les idées, signalait les diverses interprétations faites, appréciait l'éloquence (la disposition, l'équilibre des parties), le style (la propriété des termes et l'élégance), en tirait une leçon

¹² MOLINO Jean, « Quelques hypothèses sur la rhétorique au XIXe siècle », in *REVUE D'HISTOIRE LITTERAIRE DE LA FRANCE*, « La rhétorique au XIXe siècle », mars/avril 1980, numéro 2, Armand Colin, Paris, 1980, page 182 et 183.

morale¹³. Appliqué aux textes français, cet exercice donnera l'analyse littéraire.

Le *discours français* sera le couronnement de la pratique rhétorique.

« Enseigner le français et en aborder les textes, c'était doter l'élève d'un art du discours approprié aux emplois civils, de même que le latin le dotait des compétences nécessaires aux fonctions d'Eglise ou de justice¹⁴. »

L'analyse littéraire

« De 1852 à 1902, est inscrit au programme un exercice qui a totalement disparu aujourd'hui, bien qu'il ait joué un rôle important dans l'arbre généalogique des exercices littéraires. Il s'agit de *l'analyse littéraire* d'auteurs français, mais aussi latins et grecs, et de *l'analyse de morceaux*, pratiquées en rhétorique, en seconde et en troisième : ce sont elles qui engendrent à la fois l'explication de textes et la dissertation littéraire¹⁵. »

La lecture expliquée

« Jusqu'aux instructions officielles de 1882, les textes de lecture courante servent à la lecture expressive et à la dictée. La dictée corrigée, les mots difficiles expliqués, le morceau peut être appris par cœur.

¹³ CHEVALIER J.C., « La pédagogie des collèges jésuites », in *LITTERATURE*, « Le discours de l'école sur les textes », octobre 1972, numéro 7, Larousse, Paris, page 120

¹⁴ VIALA A., « De la praelectio à la lecture expliquée », in *TEXTUEL*, « Commenter, Expliquer l'explication de texte », 1987, numéro 20, S.T.D., Paris, page 34.

¹⁵ CHERVEL A., « Observations de l'enseignement de la composition française », in *ENJEUX*, « écrire, disent-ils... », janvier 1987, numéro 11, Cédocef, Namur, page 33.

A partir de 1882, on note un tournant important : on parle désormais officiellement de "lecture expliquée". C'est-à-dire que parallèlement à l'explication lexicale on cherche, la plupart du temps à l'aide d'exercices oraux, à s'assurer de la compréhension du texte pris comme déroulement. La diffusion de cette attitude nouvelle est assurément lente et doit être mise en parallèle avec la tendance à affirmer l'importance des exercices écrits. On assiste à un glissement progressif de la lettre vers la narration. Plus exactement, la lettre perd son caractère de communication sociale fonctionnelle (plus de lettres de vœux écrites au mois de décembre) pour prendre la plupart des attributs de la rédaction. Bien souvent cette rédaction a pour base explicite une imitation, une glose ou un prolongement de la page étudiée¹⁶. »

L'histoire littéraire

Elle est introduite en 1840 dans les nouveaux programmes du baccalauréat.

« En 1840, cesse l'époque où l'élève devait seulement parler comme l'auteur étudié, et commence celle où il parle aussi de l'auteur. A vrai dire, cela reviendra vite à singer le critique ou l'historien : mais l'important est que le type de langage de l'élève commence à pouvoir n'être plus identique à celui de l'oeuvre étudiée¹⁷. »

Apparaissent des manuels d'*histoire de la littérature française*. A partir de 1880, les programmes s'étendent jusqu'au romantisme.

¹⁶ FRAISSE E., « L'invention d'une littérature scolaire : les manuels de morceaux choisis de 1872 à 1923 », in *ETUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE*, juillet/septembre 1985, numéro 59, Didier Eruditon, Paris, page 106-107.

¹⁷ LEJEUNE P., « L'enseignement de la "littérature" au lycée au siècle dernier », in *LE FRANCAIS AUJOURD'HUI*, janvier 1975, numéro 28, Paris, page 19.

Mais il n'y a aucune ouverture donnée aux élèves sur la littérature de leur temps. A la fin du XIXe siècle, l'histoire littéraire est violemment critiquée, en particulier par Gustave Lanson dans *L'Avant-Propos* de son *Histoire de la littérature française* :

« On a faussé ces derniers temps l'enseignement et l'étude de la littérature. On l'a prise pour matière de programme, qu'il faut avoir parcourue, effleurée, dévorée, tant bien que mal, le plus vite possible, pour n'être pas "collé" : quitte ensuie, pour le reste, à n'y songer de la vie. Ainsi, voulant tout enseigner et tout apprendre, absolument tout, n'admettant aucune ignorance partielle, on aboutit à un savoir littéral sans vertu littéraire. La littérature se réduit à une sèche collection de faits et de formules propres à dégoûter les jeunes esprits des œuvres qu'elles expriment¹⁸. »

La composition en français

Elle est introduite dans toutes les classes en 1880, quand Jules Ferry décide de remplacer le discours latin du baccalauréat par une composition française. Comme l'explique André Chervel,¹⁹ (dont je résume ici l'apport), auparavant, on apprenait à écrire en français en rédigeant en latin (des vers, des narrations, des discours) et la composition était un exercice à trous : on les remplissait par la technique du larcin ou du centon. C'est-à-dire que l'élève devait mémoriser des centaines de pages et de lieux communs pour réussir cet exercice. Pas d'invention personnelle surtout. A partir de 1880, on laisse plus de place à la liberté de l'enfant à la condition

¹⁸ LEJEUNE P., « L'enseignement de la "littérature" au lycée au siècle dernier », in *LE FRANCAIS AUJOURD'HUI*, janvier 1975, numéro 28, Paris, page 22.

¹⁹ CHERVEL A., « Observations sur l'histoire de l'enseignement de la composition française », in *ENJEUX*, « écrire, disent-ils... », janvier 1987, numéro 11, Cédocef, Namur, page 29 et sq.

cependant que l'écriture fasse la preuve du sens moral de l'enfant. Les manuels sur l'art d'écrire (...) (On remarquera l'ambiguïté du mot art qui connote tantôt la technique, tantôt l'esthétique) fleurissent après 1872, date à laquelle le ministère Jules Simon ose mettre en cause, dans des textes officiels, la trop grande importance des langues mortes dans l'enseignement du français.

Il en découle un changement appréciable ainsi commenté par Viviane Isambert-Jamati :

« Lentement, une discipline, dont l'importance dans les lycées peut paraître évidente, est née : l'apprentissage d'une langue maternelle écrite d'une façon élégante, mais non calquée sur le latin (...) l'application réelle de ces textes (...) ne fut évidemment pas immédiate, mais d'après les références des palmarès des ouvrages scolaires, discours et vers latins (sinon thèmes) se sont lentement éteints. La composition française, elle, prit suffisamment d'importance pour que l'on vit fleurir des "manuels sur l'art d'écrire". Il en existait déjà auparavant, indistinctement destinés à la rédaction en latin ou en français²⁰ »

En même temps apparaissent « l'expression orale, la lecture expliquée, les leçons de vocabulaire (liées aux leçons de choses), la poésie et avec elle la récitation classique (qui remplace l'ancienne récitation de grammaire ou d'arithmétique), la lecture indépendante (*privée* ou *particulière*) à laquelle on était jusque là tout-à-fait hostile »²¹.

²⁰ ISAMBERT-JAMATI V., « L'enseignement de la langue écrite », in *REVUE DES SCIENCES HUMAINES*, 1979, numéro 2, page 174.

²¹ ISAMBERT-JAMATI V., « L'enseignement de la langue écrite », in *REVUE DES SCIENCES HUMAINES*, 1979, numéro 2, page 174.

L'explication de textes

Selon les instructions de 1890, elle devient le principal exercice de la classe de français.

« L'explication française n'a plus pour but explicite de contribuer à former le style des élèves. En 1890, en effet, les instruction officielles font disparaître le discours français des programmes ; cette disposition est confirmée en 1902 et 1911. Dès lors, la composition française porte sur des sujets d'histoire littéraire et, progressivement, elle va rencontrer la forme, un temps canonique, de la dissertation littéraire. Peu à peu, se met en place un nouveau système dans lequel l'explication française sert de point d'appui à la dissertation. (...)

Parallèlement à la suppression du discours français en 1890, disparaissent des programmes les textes relevant de l'art oratoire. (...)

Puisque, désormais, on étudie les textes pour disserter ensuite de leur contenu, puisqu'ainsi il s'agit d'apprendre aux lycéens à réfléchir et développer leur esprit critique, le style passe au deuxième plan. Accessoire, cette question est certes résolue par la théorie de l'imprégnation : la lecture des auteurs français fréquemment répétée a comme but secondaire de former le style des jeunes lycéens, sans que des exercices précis soient prévus à cet effet, comme cela l'était dans le système des Humanités. Ainsi, c'est à leur insu, pourrait-on dire, sans qu'ils fassent l'effort véritable d'y réfléchir spécialement, que les élèves du secondaire doivent acquérir un style personnel. Autrement dit, la théorie de l'imitation est conservée dans son principe mais on en use à son égard avec une certaine mauvaise conscience et une réelle désinvolture. En se refusant à reconnaître la réalité de la situation, on n'en tire pas toutes les conséquences pratiques ; on reste plutôt dans le flou à ce sujet. Aussi, dans ce nouveau système, pour la question du style, les élèves des lycées sont-ils livrés à eux-mêmes, à leurs

capacités et intuitions individuelles, c'est-à-dire, sans aucun doute, au libre jeu des priviléges et handicaps socio-culturels que détermine leur origine familiale. Tant que les établissements furent réservés à l'élite des fils de famille, la chose n'avait pas grande importance puisque l'égalité devant la culture était réalisée de fait dans un milieu relativement restreint. A partir du moment où l'enseignement secondaire reçoit un public sociologiquement différencié, une telle situation ne peut que créer ou renforcer de graves inégalités dans le rapport des élèves à la langue qu'ils utilisent²². »

Quelques mises en perspective stimulantes

J.F. Massol et **Marc Buffat** terminent tous deux leur étude historique sur l'explication de texte par le souhait d'un retour aux pratiques d'écriture. Marc Buffat met en lumière le conflit science/littérature.

« Il est inutile d'insister sur le lien qu'un tel exercice a avec l'histoire littéraire. Il apparaît dans notre enseignement à un moment précis, celui où la littérature cesse d'être un modèle (classes de rhétorique) pour devenir un objet (clases d'histoire de la littérature), c'est-à-dire, celui où la science comme valeur l'emporte sur la littérature (toujours comme valeur), la lecture, sur l'écriture, la réception sur la production, etc. (Cela impliquant qu'il y a conflit entre les deux, ce conflit entre les "scientifiques" et les "littéraires", dont on peut se demander s'il est bien clos.) Toujours est-il qu'outre l'ouverture de l'exercice, une véritable mutation de l'enseignement du français, consisterait à rendre ses droits à la production, à considérer l'élève, non seulement comme un lecteur,

²² MASSOL J.F., « De la traduction au commentaire », in *TEXTUEL*, « Commenter, Expliquer l'explication de texte », 1987, numéro 20, S.T.D., Paris, page 72 à 74.

mais aussi comme un écrivain (sans valorisation de ce terme)²³. »

Jean Molino conclut quant à lui :

« Le problème essentiel de la pensée n'est ni celui de la découverte des idées ni celui de leur originalité, il est celui de leur ordre. (...)

Il s'agit de rattacher les pensées à un certain nombre de principes fondamentaux dont elles seront la conséquence logique. (...)

Cette rhétorique qui triomphe dans l'enseignement est, dès le début du siècle, en butte aux critiques des écrivains novateurs et en particulier des poètes. (...)

Parallèlement à cette critique de l'ancienne rhétorique, se constitue une rhétorique nouvelle, qui prolonge sur bien des points la littérature et les façons de penser de la deuxième moitié du XVIII^e siècle. Cette nouvelle rhétorique est d'abord une rhétorique de la sensibilité. (...)

Le but de toute éducation rhétorique est de conduire l'élève, en l'échauffant, jusqu'au point d'incandescence où son génie s'allumera au contact des grands orateurs du passé : "Echauffé par leur génie, l'homme à qui la nature en a donné une étincelle sent le sien s'allumer tout à coup ; et, conduit par les seuls maîtres qu'ils ait eus, l'imagination et le goût, il abandonne les rhéteurs et s'élance hardiment dans la carrière". On le voit, les grands thèmes de la rhétorique romantique sont déjà présents dans les manuels du début du siècle²⁴. »

²³ BUFFAT Marc, « Sur Pierre Clarac », in *TEXTUEL*, « Commenter, Expliquer l'explication de texte », 1987, numéro 20, S.T.D., Paris, page 146.

²⁴ MOLINO Jean, « Quelques hypothèses sur la rhétorique au XIX^e siècle », in *REVUE D'HISTOIRE LITTERAIRE DE LA FRANCE*, « La rhétorique au XIX^e siècle », mars/avril 1980, numéro 2, Armand Colin, Paris, 1980, page 185 à 187.

Daniel Grojnowski met en lumière une évolution en trois temps :

« d'abord c'est la croyance en l'imitation des textes modèles qui domine, ensuite, devant la stérilité que cela implique, on affirme que le seul modèle qui doit guider l'écriture c'est l'imitation de la nature (on "ne doit pas écrire avec ce qui a été écrit mais avec son âme et son cœur" dira Victor Hugo), enfin, on découvre que ce qui fait le style c'est le caractère particulier de chacun : le critère de l'originalité était né et avec lui, le mythe de la nudité, de la transparence du style, qui ne doit point afficher le travail dont il est le résultat. "Quand on dit qu'un discours sent le travail, constate le cardinal Maury, c'est la preuve évidente qu'il n'est point assez travaillé". (...)²⁵ »

« A la langue-miroir correspond le verre parfaitement translucide d'un style qu'on ne perçoit pas » Est-il nécessaire d'ajouter que cette évolution vers l'originalité conduit à penser que le style ne s'enseigne point.

« Reconnaître que *le style c'est l'homme* , comme le fait toute une tradition, c'est adhérer à une conception qui fait de l'écriture le médium du sacré et de l'auteur un médiateur privilégié par la naissance et les dons du ciel. »²⁶

Gérard Genette ²⁷ fait le point d'une façon très claire. (Je résume ici son propos). L'enseignement littéraire au XIXe siècle a pour

²⁵ GROJNOWSKI Daniel, « Pouvoirs de la rhétorique : théories de l'écrit dans la tradition scolaire », in *LITTERATURE*, « Le savoir de l'écrit », mai 1985, numéro 58, Larousse, Paris, page 123

²⁶ GROJNOWSKI Daniel, « Pouvoirs de la rhétorique : théories de l'écrit dans la tradition scolaire », in *LITTERATURE*, « Le savoir de l'écrit », mai 1985, numéro 58, Larousse, Paris, page 123.

²⁷ GENETTE Gérard, *Figures II* , Seuil, Paris, 1969.

caractéristique

- 1/ « une rhétorique explicite et déclarée »
- 2/ « une étude de la littérature qui se prolonge tout naturellement en un apprentissage de l'art d'écrire »
- 3/ l'accent mis sur l'*elocutio* (choix et arrangement des mots).

Au XXe siècle la situation est la suivante :

- 1/ la rhétorique est devenue implicite (le terme a disparu et même il est devenu péjoratif).
- 2/ on a instauré une séparation absolue entre le descriptif et le normatif. « L'art d'écrire cesse d'être l'objet principal de l'enseignement. » La littérature cesse d'être un « modèle » pour devenir un « objet ». On écrit de la *méta-littérature*, la rhétorique que l'on apprend est donc « méta-méta-littérature, discours magistral tenu sur la façon dont on doit tenir un discours scolaire sur le discours littéraire²⁸. »
- 3/ la rhétorique de l'*elocutio* est remplacée par « la mystique du plan ».

Mais ce qui se passe dans le secondaire n'est pleinement significatif que si on le situe par rapport à ce que proposent les autres niveaux d'enseignement. Ce sont eux qu'il faut observer maintenant.

III. LECTURE, ECRITURE ET LITTERATURE DANS LES DIFFERENTS NIVEAUX SCOLAIRES

A. Les premiers enseignements de lecture-écriture

Au dix-septième siècle, en France comme en Angleterre, les

²⁸ GENETTE Gérard, *Figures II*, Seuil, Paris, 1969, p.29-30..

deux apprentissages sont dissociés :

« D'une part, l'acquisition de la maîtrise de la lecture est faite avant sept ans, généralement hors l'école, grâce aux soins de la mère, d'une femme ou d'un pasteur faisant office de pédagogue ; d'autre part, ce n'est que dans la huitième année, généralement à la *grammar school*, qu'est mené à bien l'apprentissage de l'écriture. Or, c'est justement entre sept et huit ans que les garçons des milieux les plus pauvres sont mis au travail, pour apporter un revenu complémentaire ou un surplus de bras. (...) Il en résulte que la population des lecteurs potentiels doit être plus large que celle des signataires²⁹, surtout en milieux populaires, puisque les textes confirment que la signature appartient à l'apprentissage de l'écriture (...) Il n'est dès lors pas possible de restreindre aux seuls pourcentages d'alphabétisation, classiquement calculés (d'après la capacité à signer), la capacité à la lecture des sociétés traditionnelles.

Une telle hypothèse est-elle généralisable ? Sans doute, et d'abord de l'Angleterre à la France. Les mêmes paramètres s'y retrouvent en effet : une identique dissociation à l'intérieur de la petite école des deux apprentissages élémentaires ; une structure démographique semblable qui fait qu'à sept ans un enfant sur huit a déjà perdu son père et doit contribuer au revenu familial (...)

Généralisation, ensuite des hommes aux femmes. Dans toutes les sociétés d'ancien régime, et encore au dix-neuvième siècle, existe en effet une alphabétisation féminine réduite à la seule lecture, conforme à une représentation commune qui n'est pas seulement populaire de ce que doit être l'éducation des filles. *L'Ecole des Femmes* en donne un bon témoignage³⁰. »

²⁹ ceux qui sont capables de signer de leur nom.

³⁰CHARTIER Roger, « Du livre au lire » in *Pratiques de lectures*, Rivages, Marseille/Paris, 1985, page 65.

Dans une *Histoire de la grammaire scolaire*, André Chervel précise à propos de l'école au XIXe siècle :

« La progression était réglée d'une manière immuable. On apprenait à lire avant de commencer l'écriture. Et jusqu'en 1850, c'est par la lecture du latin qu'on débutait, avant d'apprendre à lire en français. On terminait par la lecture de l'écriture manuscrite (...) »

Du reste, l'arriération de l'enseignement primaire de ce temps-là ne doit pas masquer sa relative adaptation aux besoins d'une société française qui n'évolue encore que lentement. Si l'on enseigne à lire à l'enfant dans le psautier latin, les nécessités de la messe y sont bien pour quelque chose. Si, pour les élèves les plus avancés, l'un des exercices en faveur est la copie de contrat, de sous-seings privés, de modèles de quittance ou de reconnaissance de dettes, c'est que, pour beaucoup, l'usage de l'écriture dans leur vie d'adulte, ne sortira pas de ce cercle limité de pratiques. Si la rédaction est et restera encore longtemps totalement inconnue, c'est que l'écriture enseignée aux enfants du peuple veut être une écriture servile, une écriture d'imitation, étroitement liée à des modèles. On comprend l'importance que revêt pour cette pédagogie, l'exercice de la copie, ou la pratique du "par cœur" (...) apprentissage de la docilité totale, puisque l'enfant n'a même pas droit à l'initiative et à la réflexion personnelle qu'exige la dictée. Et l'élève copie interminablement, des pages de la Bible ou d'un manuel de lecture (...) »³¹.

³¹ CHERVEL André, *Histoire de la grammaire scolaire ... et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français*, Payot, Paris, 1977, page 143.

Ségolène Le Men³² qui a étudié les abécédaires du XIXe siècle souligne, elle, l'échelonnement des apprentissages et montre bien que l'écriture est toujours postérieure à la lecture :

Elle signale comme trait général de la pédagogie traditionnelle, « l'échelonnement des apprentissages, qui fait de la lecture, de l'écriture et du calcul des étapes successives » (p.121)

Suivant un principe analogue, la classe des petites écoles de Démia était morcelée en niveaux progressifs :

« Afin d'enseigner avec une méthode facile à lire aux enfants, le maître divisera son école en classes différentes, par rapport à la capacité des écoliers, dont les uns sont aux *lettres*, les autres aux *syllabes*, ou aux *mots* ou aux *phrases* etc.

Ainsi il rangera :

dans la I, ceux qui apprennent à connaître les lettres, que l'on peut montrer dans une grande table, ou dans un petit alphabet,

dans la II, ceux qui apprennent à épeler, c'est-à-dire à joindre les lettres pour en faire des syllabes,

dans la III, ceux qui apprennent à joindre les syllabes pour en faire des mots,

dans la IV, ceux qui lisent le latin par phrases, ou de ponctuation en ponctuation,

dans la V, ceux qui commencent à lire le français,

dans la VI, les plus capables de la lecture,

dans la VII, ceux qui lisent les mots,

dans la VIII, ceux qui écrivent.

Quand l'école est nombreuse, on peut subdiviser chacune de ces classes en diverses bandes, savoir la première classe en quatre bandes.

La première bande sera de ceux qui apprennent le nouvel alphabet disposé par lettres simples comme c, e,

³² LE MEN S., *Les abécédaires illustrés du XIXe siècle*, Editions Promodis, Paris, 1984, 338 pages.

o, g, etc.

La seconde de ceux qui apprennent les lettres qu'on appelle mêlées comme a, d, b, e, etc.

La troisième de ceux qui apprennent les lettres abrégées comme a, e, i, o, u.

La quatrième de ceux qui lisent les lettres doubles comme ss, st, ct, etc. » (p.126-127)

On peut constater, à partir de ces analyses, que les pratiques d'écriture sont (plus encore que celles de lecture) la conséquence (puis le signe) des inégalités sociales (privilège des hommes, privilège des riches).

Il faudra attendre 1833 pour que l'enseignement de l'écriture soit associé à celui de la lecture .

A la fin du siècle,sans doute à la lumière de la grammaire historique et de l'étude des langues vulgaires, les méthodes changent :

« On reconnaît à l'enfant le droit de rédiger lui-même des textes, dans des limites étroites bien sûr. Car il ne s'agit pas de le laisser s'égarer : ce sont les idées du maître, préalablement dictées en classe, que l'élève est invité à développer, dans un ordre qu'il n'a pas à choisir lui-même (...)

"Faites des phrases" dit le maître, c'est-à-dire des phrases de la langue écrite, des phrases "correctes", d'où auront été expulsées les mille et une facilités que se donne l'usage parlé. Orthographe, grammaire, "français national scolaire" : voilà un ensemble qui fonctionne en symbiose. C'est à cette création originale de l'école française que tendait l'évolution de la grammaire scolaire au cours du XIXe siècle³³. »

³³ CHERVEL André, *Histoire de la grammaire scolaire ... et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français*, Payot, Paris, 1977, page 166.

Comme le montrent Renée Balibar et Dominique Laporte dans leur étude sur *Le français national*, les causes de cette uniformisation linguistique sont surdéterminées par

« la combinaison dans la formation sociale de trois éléments : un marché national "intérieur", une langue commune, un Etat national centralisé³⁴. »

B. La littérature

Qu'en est-il du *rappo**rt à la littérature* ?

L'ouvrage de Renée Balibar, *Les français fictifs*, montre que s'il est pratiquement inexistant dans le primaire où l'on transmet au peuple les valeurs fonctionnelles du langage, il devient la *marque distinctive* des études secondaires et supérieures réservées à la bourgeoisie :

« D'un côté les dictées, phrases séparées, lectures courantes d'après Victor Hugo, Flaubert, Maupassant, etc. ; d'un autre côté, les morceaux choisis et oeuvres complètes des auteurs du programme qui portaient les mêmes noms.

Par le jeu de l'argent (les études secondaires étaient payantes et très longues), de la disposition des diplômes (le Certificat d'études primaires était passé à douze ans, l'entrée en sixième des lycées se faisait à dix ans en pratique), mais aussi par le rapport structural des contenus d'enseignement (les connaissances primaires, particulièrement en français, n'étaient pas destinées à être confirmées mais au contraire "mises en question" par l'enseignement des français littéraires), *l'enseignement du peuple n'était pas l'enseignement de la bourgeoisie*³⁵. »

³⁴ BALIBAR Renée, LAPORTE Dominique, *Le français national*, Hachette, Paris, 1974, page 57.

³⁵ BALIBAR Renée, *Les français fictifs*, Hachette, Paris, 1974, page 146.

Les classes de Lettres, puis de Rhétorique, réservées aux privilégiés, conjuraient les dangers de l'égalité linguistique instaurée dans le primaire et déterminaient l'échelle des valeurs littéraires. Le style l'emportait sur la forme nationale et l'écrivain représentait le verbe transcendental opposé à la valeur opératoire de l'écriture primaire.

« La division linguistique inhérente à la scolarisation n'est pas, contrairement à ce qu'on pouvait observer dans certaines formations sociales précapitalistes, une division entre des "langues" différentes (une "langue du peuple", dialecte, patois ou argot, et une "langue de la bourgeoisie"), elle suppose au contraire une langue *commune*, elle est la contradiction de pratiques différentes d'une même langue (...) pratique "primaire" de la *rédaction-narration*, exercice de "simple" apprentissage de la langue "correcte", exprimant la "réalité", et la pratique "secondaire" de la *dissertation-explication de textes*, exercice formellement "créateur", supposant l'utilisation et l'imitation des textes littéraires.³⁶ »

On voit comment la rencontre de la littérature fonde une éducation destinée à quelques privilégiés : ceux qui (issus essentiellement de la bourgeoisie) ont les moyens d'accéder aux classes de seconde et première des lycées.

André Chervel note que la composition française est le centre d'un dispositif complexe car elle est préparée non seulement par des exercices de composition pure mais aussi par des exercices de pure élocution (style, rigueur, esprit logique) ou d'acquisition de connaissances culturelles plus larges (langue, esprit, goût). Elle a

³⁶ BALIBAR Renée, *Les français fictifs*, Hachette, Paris, 1974, page 27.

remplacé le discours latin comme clé de voûte du dispositif d'enseignement et cela dure encore avec la pratique de la dissertation littéraire.

Tout comme le discours latin était inadapté aux mutations du système éducatif en 1880, il semble bien, explique André Chervel, que la dissertation (épreuve à laquelle, au siècle dernier, s'affrontait seulement 5% de la population) soit à son tour inapte, un siècle après, pour « servir de modèle de référence ultime » dans une société où 80% de jeunes gens seront acceptés au baccalauréat.

Tout dans ce parcours incite à s'interroger sur les raisons d'une disparition au cours du vingtième siècle : celle de l'écriture en tant que pratique artistique dans l'institution scolaire.

On retiendra donc de ce parcours que le XIXe siècle se caractérise par

- la restriction progressive du champ de la littérature.
- la restriction des pratiques d'écriture à celles métatextuelles du commentaire et de la dissertation.
- l'inégalité face aux apprentissages.

Bibliographie du chapitre

- BALIBAR Renée, *Les français fictifs*, Hachette, Paris, 1974. 290 pages.
- BALIBAR Renée, LAPORTE Dominique, *Le français national*, Hachette, Paris, 1974.
- BUFFAT Marc, « Sur Pierre Clarac », in *TEXTUEL*, « Commenter, Expliquer l'explication de texte », 1987, numéro 20, S.T.D., Paris, page 139 à 146.
- CHARTIER Roger, « Du livre au lire » in *Pratiques de lectures*, Rivages, Marseille/Paris, 1985, page 61 à 88
- CHERVEL André, *Histoire de la grammaire scolaire ... et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français*, Payot, Paris, 1977.
- CHERVEL André, « Observations de l'enseignement de la composition française », in *ENJEUX*, « écrire, disent-ils... », janvier 1987, numéro 11, Cedocef, Namur, page 29 à 39.
- CHEVALIER Jean.Claude., « La pédagogie des collèges jésuites », in *LITTERATURE*, « Le discours de l'école sur les textes », octobre 1972, numéro 7, Larousse, Paris, page 120 à 128..
- DESIRAT Claude, HORDE Tristan, « Les écoles normales : une liquidation de la rhétorique ? », in *LITTERATURE*, « Frontières de la Rhétorique », mai 1975, numéro 18, Larousse, Paris, page 31 à 50.
- FRAISSE E., « L'invention d'une littérature scolaire : les manuels de morceaux choisis de 1872 à 1923 », in *ETUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE*, juillet/septembre 1985, numéro 59, Didier Eruditio, Paris, page 102 à 109.
- GENETTE Gérard, *Figures II*, Seuil, Paris, 1969, 293 pages.
- GROJNOWSKI Daniel, « Pouvoirs de la rhétorique : théories de l'écrit dans la tradition scolaire », in *LITTERATURE*, « Le savoir de l'écrit », mai 1985, numéro 58, Larousse, Paris, page 107 à 123.
- ISAMBERT-JAMATI V., « L'enseignement de la langue écrite », in *REVUE DES SCIENCES HUMAINES*, 1979, numéro 2.
- LEJEUNE Philippe., « L'enseignement de la "littérature" au lycée au siècle dernier », in *LE FRANCAIS AUJOURD'HUI*, janvier 1975, numéro 28, Paris, p.15 à 24.
- LE MEN S., *Les abécédaires illustrés du XIXe siècle*, Editions Promodis, Paris, 1984, 338 pages.
- MASSOL Jean François, « De la traduction au commentaire », in *TEXTUEL*, « Commenter, Expliquer l'explication de texte », 1987, numéro 20, S.T.D., Paris, page 63 à 75.
- MOLINO Jean, « Quelques hypothèses sur la rhétorique au XIXe siècle », in *REVUE D'HISTOIRE LITTERAIRE DE LA FRANCE*, « La rhétorique au XIXe siècle », mars/avril 1980, numéro 2, Armand Colin, Paris, 1980, page 181 à 192.

VIALA Alain, *Naissance de l'écrivain*, Les Editions de Minuit, Paris, 1985,

317 pages.

VIALA A., « De la proelectio à la lecture expliquée », in *TEXTUEL*,

« Commenter, Expliquer l'explication de texte », 1987, numéro 20,
S.T.D., Paris, page 31 à 38.