

Nathalie Denizot

La scolarisation des genres littéraires (1802-2010)



Si la question des genres littéraires est une question classique dans le champ des études littéraires voire des sciences du langage, l'étude de leur scolarisation restait à entreprendre. C'est ce à quoi s'attache cet ouvrage, qui a pour objectif d'interroger et de décrire le statut des genres littéraires dans l'enseignement secondaire du français, pour comprendre leurs modes de scolarisation, leurs usages et leurs fonctions, depuis le début du XIXe siècle.

Il s'agit donc d'étudier les genres littéraires en tant que notion, articulée à différents paradigmes (la rhétorique, la poétique, les sciences du langage) et confrontée à d'autres modes de classification (tant dans la discipline que dans d'autres espaces comme les CDI des collèges et lycées). Mais il s'agit aussi de les appréhender en tant que corpus de textes, notamment à travers plusieurs études de cas contrastives : la construction scolaire d'un genre apparemment stabilisé, la tragédie dite classique, celle d'un genre éphémère, le biographique, celle d'un genre en construction, les textes fondateurs, ainsi que celle du roman, à travers une étude de la scolarisation des romans de Balzac depuis 1880.

Dans tous les cas, les formes scolaires des genres littéraires sont autant d'analyseurs et de révélateurs du français comme discipline scolaire, telle qu'elle a évolué du début du XIX^e siècle à nos jours.

Nathalie Denizot est maitre de conférences à l'Université de Cergy-Pontoise et membre du laboratoire EMA (EA 4507). Spécialiste de didactique du français, elle mène ses recherches principalement sur l'enseignement de la littérature et sur la construction des objets disciplinaires dans l'enseignement secondaire, notamment dans une perspective épistémologique et historique.





La scolarisation des genres littéraires (1802-2010)



P.I.E. Peter Lang

Bruxelles · Bern · Berlin · Frankfurt am Main · New York · Oxford · Wien

Nathalie Denizot

La scolarisation des genres littéraires (1802-2010)

Publié avec le soutien de la Fondation de l'Université de Cergy-Pontoise

Ce travail a bénéficié d'une aide de l'Université Sciences Humaines et Sociales – Lille 3/EA 4354 Théodile-CIREL.

Illustration de couverture : © Sylvie Meurot.

Toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite par quelque procédé que ce soit, sans le consentement de l'éditeur ou de ses ayants droit, est illicite. Tous droits réservés.

© P.I.E. PETER LANG s.A.

Éditions scientifiques internationales
Bruxelles, 2013
1 avenue Maurice, B-1050 Bruxelles, Belgique
www.peterlang.com; info@peterlang.com
Imprimé en Allemagne

ISSN 2033-4737 ISBN 978-2-87574-066-3 (paperback) ISBN 978-3-0352-6323-7 (eBook) D/2013/5678/66

Information bibliographique publiée par « Die Deutsche Nationalbibliothek ». « Die Deutsche Nationalbibliothek » répertorie cette publication dans la « Deutsche Nationalbibliografie » ; les données bibliographiques détaillées sont disponibles sur le site http://dnb.d-nb.de.

Table des matières

INTRODUCTION GÉNÉRALE	11
PREMIÈRE PARTIE LES FORMES SCOLAIRES DES GENRES LITTÉRAIRES	
Introduction	19
CHAPITRE 1	
L'héritage rhétorique (1802-1880)	
Tradition et enseignement rhétoriques	
Les genres rhétoriques scolaires	26
Rhétorique et apprentissage de l'écriture :	
les « genres » à produire	
Usages et secondarisation des genres	42
CHAPITRE 2	
Les paradigmes poétiques (1860-1960)	45
Emprunts théoriques de la poétique scolaire	48
Usages scolaires des genres poétiques	52
Historicisation du genre poétique	59
Deux paradigmes poétiques	66
CHAPITRE 3	
Les « nouveaux genres ». Linguistique et théories	(7
de la lecture (1960-2010)	
Ouvrir le corpus scolaire à la paralittérature	
Intégrer de nouveaux genres : les genres argumentatifs	
Permanence des cadres traditionnels dans les programmes	
L'ancien et le nouveau	83
CHAPITRE 4	
Classer les textes en classe de français.	0.5
Genres et autres modes de classification	
Le classement par auteurs	
Le classement vers/prose	90

Le classement chronologique	93
Les regroupements thématiques	
Les typologies de textes	
Un objet scolaire malléable et perméable	
CHAPITRE 5	
Classer les textes au CDI. Classifications et représentation	
des genres littéraires	
Libre accès et classifications décimales	
Littérature et classification	
Les genres littéraires dans la CDD	123
SECONDE PARTIE	
CONSTRUCTIONS ET CONFIGURATIONS GÉNÉRIQUES	
Introduction	133
CHAPITRE 6	
Un genre littéraire stabilisé. La « tragédie classique »	135
La scolarisation du théâtre	
Tragédie classique et vulgates scolaires	
Amphitextualité et caractérisation du genre	
CHAPITRE 7	
Un genre éphémère. Le biographique au lycée	159
Le biographique dans les programmes de première	
entre 2001 et 2007	
Le biographique avant 2001	
Le biographique au lycée entre 2001 et 2006	170
Le règne de l'autobiographie	179
CHAPITRE 8	
Un genre en construction? Les « textes fondateurs »	100
en sixième	
Humanités classiques et langues anciennes : 1938-1977	
Les textes anciens dans les années 1970-1990	
Les textes anciens dans les manuels des années 1970-1990	
Le programme de 1996 et le retour des textes anciens	
Des textes « anciens » aux textes « fondateurs »	
Une recomposition en cours?	214

CHAPITRE 9 Scolarisation du roman et morceaux choisis. Le corpus scolaire balzacien217 Les romans de Balzac dans un ensemble de manuels Balzac et les finalités morales de la discipline : Pratiques de lecture-écriture : usage scriptural et usage lectoral 242 CONCLUSION GÉNÉRALE 259 Bibliographie 269 Bibliographie générale 269 Textes institutionnels 287 Index des noms de personnes 291

Introduction générale

La question des disciplines scolaires – qui est curieusement restée longtemps dans l'ombre, comme le fait remarquer Yves Reuter (2007a, p. 85) – fait depuis quelques années l'objet de travaux dans le champ des didactiques, à la suite de l'article fondateur d'André Chervel (1988/1998). Comment définir et délimiter une discipline ? Quelles sont ses composantes? Quels effets vise-t-elle? Quels rapports entretientelle avec les espaces extra-disciplinaires et extra-scolaires, et notamment avec les disciplines de référence? Toutes ces questions sont d'autant plus cruciales pour la discipline « français » que, comme le montrent par exemple Dan Savatovsky (1995) et Martine Jey (1998), elle n'a émergé qu'assez récemment dans l'histoire de l'enseignement, et que sa construction a été le lieu de tensions et de compromis qui ont marqué tant les contenus que les pratiques. D'ailleurs, le français est toujours le lieu de tensions sociales parfois fortes, autour de l'orthographe, de la lecture ou de la littérature par exemple, tensions auxquelles il faut ajouter les remises en cause de son autonomie : Bernard Schneuwly (2007a, p. 9) évoque ainsi les tendances de certains systèmes scolaires à déstructurer. dissoudre, décloisonner, voire reconfigurer la discipline.

L'étude des disciplines scolaires est donc un enjeu important pour les didactiques. Cet ouvrage¹ s'inscrit ainsi dans ce champ de recherches, en cernant une catégorie d'objets disciplinaires : les *genres textuels*, et plus particulièrement les genres *littéraires*. Ce sont en effet, dans l'enseignement du français, des objets aussi insaisissables qu'incontournables : incontournables parce qu'ils sont constitués, depuis longtemps, comme objets de savoir et comme pratiques de lecture et d'écriture ; insaisissables parce que leur définition, leur statut, voire leurs usages n'ont cessé de se modifier au gré des époques et des situations didactiques. Qui plus est, s'ils sont à première vue anodins et inoffensifs, ils se révèlent en réalité être des objets d'enseignement problématiques, au carrefour des tensions et des débats qui agitent l'enseignement du français : naguère décriés par les tenants d'un enseignement rénové de la littérature parce que « marqué[s] du sceau de l'archaïsme voire du label

-

Il est issu d'une recherche doctorale (Denizot, 2008), menée au sein du laboratoire Théodile-CIREL sous la direction d'Yves Reuter.

réactionnaire des Belles Lettres »², ils ont été plus récemment vilipendés aussi violemment par les adversaires des réformes des programmes du lycée dans les années 2000 : l'entrée par les genres et les registres serait une façon de nier l'histoire littéraire et la littérature, de privilégier des « moules simplificateurs » aux dépens des chefs d'œuvre, de vouloir créer une « culture commune » à l'aide de ces « lieux communs », bref de renoncer à l'« humanisme historique » qui fait la grandeur de l'enseignement du français (Wainer, 2002).

La question du genre est donc au cœur des questions liées à la discipline, en tant qu'objet disciplinaire chargé d'enjeux et ancré dans une longue histoire, mais aussi en tant que se pose à travers lui la question des relations que la discipline français entretient avec les espaces extrascolaires : les genres littéraires appartiennent aussi à d'autres sphères socioculturelles que l'école. Enfin, le genre littéraire a en quelque sorte une double existence au sein de la classe : d'une part en tant que concept³, et d'autre part en tant que corpus de textes. C'est d'ailleurs dans ces deux acceptions qu'il m'intéresse ici : même lorsque le genre n'est pas en tant que tel un concept disciplinaire, des genres sont étudiés, privilégiés, disqualifiés, que ces genres soient ou non visibles en tant que genres et qu'ils fassent ou non le sujet de descriptions ou de prescriptions précises.

La question qui guide cet ouvrage est donc celle des rapports complexes que la discipline « français » entretient, dans l'enseignement français⁴, avec les genres littéraires : quels genres – et quelles théories des genres - sont présents dans la discipline, et avec quels statuts? Comment ces genres sont-ils construits - lorsqu'ils le sont - en tant qu'objets d'enseignement? Et quels sont leurs fonctions et leurs usages?

Mais que faut-il entendre ici par genre littéraire? On sait que la question du genre a fait couler beaucoup d'encre et suscite encore de nombreuses publications. Dans la perspective qui est la mienne, j'adopterai une définition souple, inspirée de Bakhtine, et qui ne cherche ni à hiérarchiser, ni à inclure les genres : autrement dit, roman, roman policier, poésie, tragédie, autobiographie, épopée, etc. sont ici des genres, et

J'emprunte l'expression – au prix d'un léger détournement – à l'éditorial d'un numéro de Recherches (1990) consacré aux Genres, qui s'interrogeait déjà sur la réhabilitation des genres.

Concept ou notion? La frontière entre les deux termes me semble, en ce qui concerne le genre, parfois difficile à tracer - comme souvent en sciences humaines et en didactique (cf. Daunay, Reuter, Schneuwly, 2011, p. 16 sq.). Je ne chercherai donc pas à la théoriser et j'emploierai tantôt l'un tantôt l'autre terme de manière quasi synonymiaue.

Une comparaison avec l'enseignement du français langue maternelle dans les autres pays francophones reste à faire.

s'il m'arrivera de parler de sous-genres, ce sera plus par commodité ou, comme le propose Dominique Maingueneau (1998, p. 56), pour distinguer différentes spécifications discursives. Je définis donc les genres comme des constructions socio-historiques reposant sur des critères hétérogènes (formels, thématiques, historiques, pragmatiques, énonciatifs, etc.). Cette hétérogénéité est partie intégrante de la définition de la notion d'autant que, comme le souligne Karl Canvat (1998, p. 274), c'est sa faible consistance théorique qui en fait justement l'intérêt.

Venons-en à l'adjectif littéraire : il sert ici à caractériser des sortes de genres, si je puis dire, et n'a pas d'autre sens que celui qu'on lui donne dans l'institution scolaire. Or la définition scolaire de la littérature a subi des variations importantes selon les époques et les configurations disciplinaires: jusqu'aux années 1970-1980, étaient littéraires par définition⁵ les textes scolarisés en cours de français. Jusqu'à la fin du XIX^e siècle d'ailleurs, voire parfois au-delà, étaient par là même littéraires aussi bien les œuvres des historiens⁶ que celles des critiques littéraires, aussi bien les discours des prédicateurs que ceux des hommes politiques, aussi bien les textes sacrés que les textes des naturalistes. Les années 1970-1980 marquent une rupture souvent commentée : on introduit à l'école, à côté des textes littéraires, d'autres textes, articles de presse, publicités, écrits ordinaires, fonctionnels, etc., puis suivra la « littérature de jeunesse » qui, pour les uns, devenait moins littéraire d'être « de jeunesse », et pour les autres, donnait une légitimité « littéraire » à des textes qui jusqu'ici étaient le plus souvent relégués hors de la littérature patrimoniale. Prenant donc acte de la fluctuation des délimitations du « littéraire », et de l'imprécision de sa définition, je ne chercherai pas ici à conceptualiser la notion, que j'emploie dans une acception minimale : est littéraire dans ce travail tout texte que l'école considère comme tel, aussi bien donc les discours de Napoléon dans les manuels de la fin du XIX^e siècle que les albums de jeunesse de ce début du XXI^e siècle, qui deviennent littéraires du seul fait d'appartenir justement à la *littérature* de jeunesse.

Mon étude concerne donc les genres littéraires qui sont objets d'enseignement et d'apprentissage en cours de français, dans l'enseignement secondaire essentiellement (général, technique et technologique, professionnel) et qui, de ce fait, deviennent des genres scolaires⁷. Mais elle ne

On pourrait presque dire, en usant d'une métaphore informatique, « par défaut ».

Pendant la majeure partie du XIX^e siècle, l'enseignement de l'histoire est à la charge du professeur de lettres, dans le cadre de l'enseignement des humanités. Le corpus des textes « anciens », que j'étudie dans le chapitre 8, permet de voir à l'œuvre une autre forme des relations qui unissent les deux disciplines.

J'utilise « scolaire » dans un sens générique, comme un équivalent de « genres propres à l'école » ou « genres travaillés à l'école ». Je n'utilise donc pas ici la dis-

concerne pas les genres scolaires que sont par exemple la dissertation ou le commentaire, même si certains de ces genres – la dissertation par exemple : cf. Chervel, 2006, p. 668 – ont pu exister à d'autres époques à l'extérieur de l'école comme genres littéraires : c'est la constitution des corpus de textes à lire et à étudier que j'interroge, dans les collèges et les lycées.

On l'aura compris, ce ne sont pas tant les genres littéraires qui m'intéressent que ce que j'ai nommé les *formes scolaires* des genres littéraires. Plus que la question : « qu'est-ce qu'un genre littéraire ? », je poserai donc dans une première partie la question suivante : « qu'est-ce qu'un genre littéraire, du point de vue de l'école ? » En effet, l'attention portée aux genres et le choix des catégories génériques par l'école témoignent de son rapport à la littérature, et au-delà de son positionnement face aux définitions possibles de la discipline français. C'est dans cette mesure que les genres littéraires m'intéressent, en ce qu'ils sont révélateurs (au sens quasi photographique du terme) d'une *image* de la discipline : interroger les genres littéraires à l'école, c'est interroger la conception que l'école se fait (ou a pu se faire) de la littérature, en même temps que la représentation qu'elle a du *français* comme discipline scolaire.

Il s'agit donc dans une première partie de construire une sorte de cartographie des définitions scolaires du genre, pour cerner la spécificité éventuelle des définitions scolaires, voire chercher les échos des théories « savantes » dans le champ scolaire, et pour comprendre comment la discipline a construit et parfois reconstruit la notion. J'examinerai ainsi, à travers les principaux textes officiels ainsi que les manuels, la construction scolaire des genres dans plusieurs paradigmes disciplinaires ou prédisciplinaires depuis le début du XIX siècle. Puis je placerai les genres scolaires dans une perspective plus vaste, celle des modes de classement des textes, tout d'abord dans la discipline (classement par auteur, chronologique, par type de texte, etc.), et ensuite aux frontières

.

tinction entre genres scolaires, pédagogiques et disciplinaires, qui permet de rendre compte de l'imbrication dans l'univers scolaire de *trois systèmes*: les systèmes scolaire, pédagogique et disciplinaire (Reuter, 2007b). Cette distinction, très éclairante lorsqu'il s'agit de « décrire les productions discursives en tant qu'elles sont plutôt spécifiques à certains espaces ou plutôt transversales » (Delcambre, 2007, p. 29), me semble moins utile dès lors que l'on reste – comme dans cet ouvrage – à l'intérieur d'un des systèmes (en l'occurrence le système disciplinaire).

J'utilise le terme, commode, de savoir « savant », pour désigner les savoirs « théoriques » sur les genres, que ces théories relèvent de la littérature, de la linguistique ou de la didactique, même si les critiques qu'il soulève (par exemple Bronckart et Plazaola, 1998 ou Ropé, 1994) me semblent fondées. Mais je rejoins ici l'opinion de Schneuwly (1995/2008, p. 52), qui trouve l'expression « suffisamment opérationnelle ».

de la discipline, en interrogeant les conceptions génériques qui ressortent des classements des livres dans les CDI (Centre de documentation et d'information) : la discipline français entretient en effet des liens privilégiés avec les CDI, en tant qu'ils visent aussi des objectifs pédagogiques autour du rapport au livre et à la littérature.

Cette cartographie scolaire du genre, en partie historique, a comme objectif de mieux cerner les contours scolaires des genres littéraires, et les systèmes de classement dans lesquels ils sont pris, tout autant d'ailleurs qu'ils les configurent. Elle ne peut cependant suffire : les genres, pas plus que les autres objets de travail à l'école, ne sont des objets naturels, mais bien des constructions socio-historiques, dont il est important d'interroger les enjeux et les finalités dans la classe de français. C'est à cela que sera consacrée la seconde partie, qui cherche à comprendre les *modes de construction* des catégories génériques dans la discipline français, à travers quatre études de cas : la tragédie dite « classique », le « biographique », les « textes fondateurs » et les romans de Balzac.

Mon travail interroge donc l'histoire de la discipline français. Mais mon approche se veut didactique, et le détour par l'histoire est un moyen de mieux comprendre ce qui se joue dans la discipline en matière d'enseignement et d'apprentissages des textes. C'est pourquoi les corpus sur lesquels s'appuie cette recherche sont de natures diverses : manuels scolaires, textes officiels et institutionnels, discours sur la discipline, enquêtes auprès des enseignants. Il s'agit, dans tous les cas, d'analyser les discours scolaires sur les genres, pour voir comment ils construisent des formes scolaires des genres, et quels sont leurs enjeux.

PREMIÈRE PARTIE

LES FORMES SCOLAIRES DES GENRES LITTÉRAIRES

Introduction

Le cadre de la première partie est historique : pour suivre les évolutions de la notion de « genre » dans la sphère scolaire, ie vais tout d'abord l'étudier à travers trois grandes périodes, bien identifiées par les historiens de la discipline. La première, encore prédisciplinaire et qui va de 1802, date de création des lycées impériaux, jusqu'en 1880, est marquée par les humanités, et donc par l'enseignement de la rhétorique (chapitre 1); la deuxième, de 1860 jusque dans les années 1960, voit se reconfigurer la poétique traditionnelle, sous la double influence de l'ouverture du corpus des textes et de l'histoire littéraire (chapitre 2); la troisième, des années 1960 jusqu'à maintenant, est marquée par la linguistique et des approches moins patrimoniales du corpus scolaire (chapitre 3). Pour chaque période, je m'attache à la fois à cerner la définition de la notion « genre », et en même temps à identifier les différentes catégories textuelles qu'elle recouvre. Cette cartographie diachronique permet donc de dessiner les contours scolaires de cet objet qu'est le genre littéraire et/ou textuel. Elle fait apparaître tout d'abord qu'il n'y a pas *une* mais *des* formes scolaires du genre : si l'on suit la notion dans les programmes et les manuels depuis le début du XIX^e siècle, elle prend des statuts assez différents et apparaît nettement comme n'étant pas un objet disciplinaire stable ni homogène – et ce d'autant plus que le terme ne renvoie pas nécessairement toujours aux mêmes réalités, ni ne s'ancre dans les mêmes fondements théoriques. Selon les époques, il peut en effet s'articuler à la rhétorique, à la poétique, et plus généralement à la littérature, mais aussi à l'histoire littéraire et à la linguistique. Derrière l'apparente consensualité du terme, il y a en fait des choses assez différentes : non pas un genre, mais des genres. André Petitiean (2001, p. 125) dit de la description qu'elle est « perméable » aux changements disciplinaires : il en est de même sans doute pour un certain nombre d'objets de la discipline français, dont le genre. Sous l'apparente stabilité lexicale, se cache une réelle polysémie, voire des acceptions assez radicalement différentes.

Ces trois chapitres montrent également qu'à ces différentes *formes* scolaires correspondent différents *usages* scolaires, et que ces formes et ces usages varient en fonction des finalités disciplinaires. J'ai ainsi identifié trois grands types d'usage des genres, qui correspondent aux

La discipline ne se mettant en place qu'à la fin du XIX^e siècle (cf. Jey, 1998), je nomme « prédisciplinaire » la configuration dont elle est l'héritière.

formes de genres des trois époques. Dans la première configuration (1802-1880), un processus de secondarisation absorbe et transforme les genres rhétoriques et conduit à de véritables créations didactiques, correspondant à des pratiques d'écriture scolaire (portrait, narration, discours, etc.). Dans la deuxième configuration (1860/1880-1960), articulée autour de pratiques de lecture et de commentaire des textes littéraires, les genres rhétoriques s'affaiblissent au profit des théories poétiques, et les genres sont reconstruits, remodélisés et historicisés pour décrire, classer et hiérarchiser la littérature de l'école. Enfin, la troisième configuration (de 1960 à nos jours), caractérisée par l'apport des sciences humaines et une certaine ouverture du corpus scolaire vers la paralittérature ainsi que vers des textes non spécifiquement littéraires, reconfigure à nouveau les genres pour les adapter aux « nouveaux » genres que sont par exemple les genres argumentatifs. Les genres fonctionnent donc comme des concepts intégrateurs, qui permettent de faire entrer de nouveaux objets disciplinaires dans la classe, sans bouleverser tout l'ensemble.

Étudier les formes scolaires du genre ne peut cependant se cantonner à cette première approche diachronique : en tant qu'ils sont des *outils* de l'enseignement et des apprentissages, les genres ne peuvent être pris isolément, d'autant que d'autres modes de classement des textes ont pu exister – voire coexister – à l'école à différentes époques : classement par auteurs, par formes (en dehors du genre, il y a par exemple la distinction vers/prose, longtemps structurante à l'école), classements thématiques, chronologiques, mais aussi méthodologiques² voire classements par niveaux (collège/lycée; 6e/5e/4e/3e, etc.) ou par filières (général/professionnel: filles/garcons). Les deux derniers chapitres de cette première partie se proposent donc de replacer les genres dans un certain nombre de ces systèmes de classification et de classement des textes, qui sont des systèmes théoriques - scolaires ou extrascolaires - complexes et variables selon les configurations disciplinaires. Car il se joue dans les catégories textuelles quelque chose d'essentiel, qui questionne à la fois les frontières de la littérature à l'école, et celles de la discipline français. Classer les textes, nommer des catégories, c'est en effet délimiter un territoire – pour reprendre la métaphore de la carte et de la cartographie - et configurer en quelque sorte le champ de la littérature et de son enseignement.

Dans le chapitre 4, les genres sont ainsi confrontés aux modes de classements alternatifs qui existent ou ont existé dans la discipline, pour voir ce que ces autres types de classification (thèmes, types, etc.) per-

_

On pourrait également signaler comme une variante des classements méthodologiques les organisations de manuels autour des différentes rubriques et/ou objets d'études des programmes.

mettent de comprendre de la construction disciplinaire des genres textuels. Quant au chapitre 5, il fait une incursion aux frontières cette fois de la discipline, en interrogeant les usages des genres dans les CDI (Centres de documentation et d'information) des collèges et des lycées, qui recomposent les catégories littéraires au travers des outils bibliothéconomiques qui leur sont propres, et particulièrement les classifications décimales. Ce détour, qui offre un point de vue différent sur l'objet, permet d'observer un usage moins spécifiquement disciplinaire que ceux qui sont propres à la classe de français : nous verrons cependant que la même instabilité et la même souplesse caractérisent les genres dans les classifications décimales, et qu'il peut être reconfiguré différemment selon les finalités visées par les documentalistes mais que, dans tous les cas, il véhicule et contribue à construire une représentation scolaire de la littérature.

CHAPITRE 1

L'héritage rhétorique (1802-1880)

La refondation de l'Université sous le Premier Empire marque un nouvel âge pour l'enseignement secondaire dont les contenus, comme le souligne Françoise Mayeur (1981/2004), sont paradoxalement marqués par une grande permanence, malgré les nombreux plans d'étude qui jalonnent le siècle (p. 551) :

Cette instabilité de l'enseignement secondaire qui connut en un siècle quinze plans d'études différents est le trait qui fut le plus sensible aux contemporains. Mais après les mutations survenues au XX^e siècle, c'est bien au contraire l'unité de l'enseignement secondaire dans ses finalités, la relative stabilité de ses effectifs, la suprématie des humanités classiques qui apparaissent les caractères dominants.

Or cette refondation de l'Université et la création des Lycées qui lui est corrélée (en 1802) s'accompagnent d'un retour de la rhétorique, comme le montrent les travaux de Françoise Douay-Soublin (notamment 1992 et 1999). Latin et exercices oratoires reviennent en force, et le néo-classicisme de l'Empire réimpose la rhétorique, qui devient le paradigme dominant pendant une grande partie du siècle. La configuration prédisciplinaire de la majeure partie du siècle est ainsi marquée par un rapport particulier aux textes et aux genres, qui sont objets de production bien plus que de lecture. C'est après le tournant des années 1870-1880 que la *littérature* l'emporte sur les *belles-lettres*, la *poétique* sur la *rhétorique*, et la lecture sur l'écriture – du moins dans l'enseignement secondaire.

C'est ainsi que je m'attacherai dans ce premier chapitre au « genre » comme catégorie de la rhétorique, pour interroger son mode d'existence dans l'enseignement secondaire entre 1802 et 1880.

Tradition et enseignement rhétoriques

Avant d'être « littéraire », le genre est en effet une catégorie rhétorique. Il a donc une existence ancienne et importante dans l'enseignement secondaire, longtemps marqué par la rhétorique et ses catégories.

L'enseignement de la rhétorique au XIX^e siècle

Pendant une grande partie du siècle, la rhétorique est la discipline qui enseigne l'art d'écrire, et elle est l'enseignement principal de la classe qui porte son nom. Le baccalauréat comporte à l'oral des questions de rhétorique (et une liste de notions est donc également au programme des classes), et à l'écrit une épreuve de discours latin, épreuve reine de la rhétorique. Cependant, si la rhétorique a régné sur l'enseignement secondaire depuis le XVII^e siècle jusqu'à la fin du XIX^e siècle. Chervel (2006, p. 728 sq.) rappelle que les cours de rhétorique des établissements scolaires ont connu des variations importantes, et que la rhétorique scolaire, à la fin du XIX^e siècle, est marquée par plusieurs évolutions : son intérêt s'est déplacé de l'invention et de la disposition vers l'élocution, au point qu'elle tend parfois à se restreindre à l'enseignement des figures¹; le corpus des exemples utilisés pour son enseignement est de plus en plus littéraire, et fait appel de plus en plus à des textes en langue française, et plus seulement latine ou grecque; enfin, elle a intégré à son corpus de connaissances des savoirs propres aux « belles-lettres » (genres littéraires, style, courants littéraires, grands auteurs, etc.). D'ailleurs, comme le souligne Aron Kibédi Varga (1970/2002, p. 11), et comme on peut le constater dans les traités de rhétorique en usage au XIX^e siècle, les exemples poétiques sont très nombreux, parfois autant que les exemples oratoires.

L'enseignement de la rhétorique disparaît officiellement en 1880, lorsque les réformes de Jules Ferry suppriment le discours latin et le cours magistral de rhétorique. Il ne faut pourtant pas se tromper, et voir dans le XIX^e siècle le siècle de la mise à mort de la rhétorique, sacrifiée après des siècles de règne sur l'enseignement classique. Françoise Douay-Soublin (1994; 1999) a montré au contraire comment le XIX^e siècle a tout d'abord *restauré* la rhétorique, mise à mal et discréditée à la fin du XVIII^e siècle et tout au long de la Révolution Française, mais réhabilitée dans la première moitié du XIX^e, et encore très présente jusqu'à la fin du XIX^e, malgré les lois de Jules Ferry et son abandon

.

Cela dit, cette question de la restriction de la rhétorique aux figures est discutée. C'est Gérard Genette (1972) qui, le premier, dans un article justement intitulé « la rhétorique restreinte », a avancé l'idée que « l'histoire de la rhétorique est celle d'une restriction généralisée », dans un mouvement qu'il qualifiait de « réduction tropologique » (p. 22-23). Ce faisant, il avait conscience de proposer, expliquait-il, « une vue plus que cavalière » de l'histoire de la rhétorique, qu'une « immense enquête historique » devrait « détailler et corriger » (p. 22). Françoise Douay-Soublin, qui a fait le travail qu'il appelait justement de ses vœux, dépouillant plusieurs centaines d'ouvrages de rhétorique du XIX^e siècle, a montré combien sa thèse est inexacte (1999, p. 1075) : « Sur nos 250 ouvrages en effet, 5 exactement se restreignent aux figures ». Le propos de Chervel doit donc être pris avec précaution, et ne pas être généralisé.

officiel. Contrairement à ceux qui pensent que l'enseignement de la rhétorique est resté stable jusqu'aux réformes de la Troisième République (notamment Compagnon, 1983), elle dresse un tableau plus nuancé, faisant apparaître une chronologie en trois temps, « restauration », « renaissance » et « remise en cause », entre deux « éclipses » (1994, p. 150-151).

La date de 1880 marque donc bien un tournant dans l'histoire de l'enseignement de la rhétorique, mais il ne faut pas être dupe de cette périodisation commode. Tout d'abord, si la « renaissance » se situe entre 1820 et 1850/60², l'influence de cet enseignement perdure bien au-delà de sa disparition officielle, et la classe de rhétorique ne perd son nom qu'en 1902 (pour devenir la classe de « première »). Mais en même temps, la suppression du cours magistral de rhétorique en 1880 résulte de remises en cause plus anciennes, et comme le montre Chervel (2006, p. 748-49), l'enseignement *systématique* de la rhétorique prend fin dès le Second Empire. Lorsque Jules Ferry supprime la rhétorique, il ne fait donc que confirmer un mouvement déjà bien amorcé.

Genres de genres rhétoriques

Si la rhétorique scolaire – entendue ici comme la rhétorique enseignée à l'école – a marqué de son empreinte l'enseignement secondaire ainsi que la définition du « genre », l'un des éléments fondamentaux du système rhétorique, « le "ciel des Idées" rhétorique », pour reprendre l'expression de Fumaroli (1980/1994), emprunte à différentes traditions, que je rappelle très brièvement.

Pour Aristote, les genres³ de la rhétorique (délibératif, judiciaire et démonstratif) sont des genres « de cause », déterminés d'abord par les classes d'auditeurs, et liés aux périodes de temps (présent, passé, futur) ainsi qu'aux buts considérés. À la différence des genres de la *Poétique*, fondés sur les *modes* de la *mimèsis*, et donc sur des critères en quelque sorte internes aux textes, les genres rhétoriques d'Aristote se basent sur la situation d'énonciation et sont plutôt liés à ce qu'on appellerait maintenant des domaines du discours, ou des formations socio-discursives, le politique, le judiciaire et le discours d'apparat.

Les traités de rhétorique traditionnels font coexister ces trois genres avec une deuxième acception du terme, empruntée également à la

_

Douay-Soublin (1999, p. 1151) qualifie également de « rhétorique tardive » la période 1855-1862, qui marque un point culminant de l'enseignement rhétorique.

Il faut d'ailleurs préciser que nous traduisons généralement par « genre » ce qu'Aristote nomme en fait plutôt « espèce » : qu'il s'agisse de la *Rhétorique* ou de la *Poétique*, le terme grec utilisé est en effet *eidê* (espèce), et non *genos* (genre). Notre « genre » vient de la tradition latine, qui a souvent traduit *eidê* par *genus*. Cicéron par exemple parle des « genres » (*genera*) rhétoriques.

rhétorique antique (mais plutôt à Cicéron, particulièrement dans le *De Oratore*), celle des genres de *style*, avec la fameuse trilogie du sublime, du simple et du tempéré. Chez Aristote comme chez Cicéron et leurs successeurs, le style relève d'une des *parties* de la rhétorique, l'*élocution*, et est lié généralement aux *figures*. Les genres de style ne sont donc pas à mettre sur le même plan que les genres de cause : là où ces derniers concernent la structure d'ensemble du système et catégorisent des situations d'énonciation, les catégories de style visent un point particulier de la technique de l'orateur, dans la partie de sa pratique oratoire qu'est l'élocution. On voit bien pourtant comment l'on peut facilement glisser de l'un à l'autre, en attribuant à chaque situation une pratique langagière particulière, et en figeant l'association de telle situation et de telle pratique. J'aurai l'occasion de revenir sur la question, notamment avec la célèbre « roue de Virgile »⁴, qui a eu une importance non négligeable dans l'enseignement de la rhétorique.

Enfin, la tradition française, reconfigurant les genres d'Aristote, distingue entre deux et cinq genres, comme le rappelle Douay-Soublin (1999, p. 1089-1090), évoquant l'extension qu'ont connue les genres oratoires depuis le XVII^e siècle :

Aux trois genres d'éloquence distingués par Aristote [...], la rhétorique française du XVII^e siècle [...] avait substitué une expression duelle, « la chaire & le barreau », opposant prioritairement l'éloquence « sacrée » du prédicateur et l'éloquence « profane » de l'avocat ou du ministère public, auprès de qui vinrent se ranger ensuite l'académicien, [...] puis l'homme de lettres, historien ou moraliste [...]. Or les dictionnaires du XIX^e siècle [...] mettant les écrits à part, s'accordent pour assigner à l'éloquence cinq genres majeurs – « éloquence religieuse, judiciaire, parlementaire, militaire, académique » – rapportés à cinq lieux d'exercice : « la chaire, le barreau, la tribune, les camps, l'Université ».

C'est à partir de ces différentes traditions que les traités de rhétorique scolaire configurent le « genre ».

Les genres rhétoriques scolaires

Qu'est-ce donc qu'un « genre rhétorique » à l'école, et dans quelle mesure est-il un concept scolaire ? C'est à ces questions que je vais maintenant tenter d'apporter des éléments de réponse, à partir d'un double corpus : d'une part les principaux plans d'étude de la seconde moitié du XIX^e siècle (le plan Fortoul de 1852 ; ceux de Victor Duruy concernant l'enseignement classique d'une part, en 1863 et 1865, et l'enseignement secondaire spécial d'autre part, en 1863-1866 ; et enfin le plan d'études de 1874, après la chute du Second Empire) ainsi que les

-

⁴ J'y reviens *infra*. Cf. aussi Barthes, 1970/2002, p. 548.

principaux textes officiels régissant le baccalauréat entre 1840 et 1880 (cf. Piobetta, 1937); d'autre part, différents manuels ou ouvrages scolaires représentatifs⁵ de la période : l'incontournable *Traité des Études* de Rollin (dans une édition de 1855) et le non moins célèbre Principes de la Littérature de Charles Batteux (1764/1802)⁶; deux Rhétorique française, la première de Jean-Baptiste Crevier (1765), et la seconde de Louis Domairon (1822), ainsi que la Nouvelle Rhétorique de J.-V. Le Clerc (1823/1830); le Cours de Littérature d'Eugène Géruzez (1857) : deux éditions du recueil de textes de Noël et Delaplace, Lecons Françaises de Littérature et de Morale, la seconde édition de 1805 et la vingt-deuxième de 1836⁷. Certains de ces manuels sont bien antérieurs à la période qui nous intéresse ici (notamment Rollin et Batteux), mais tous sont encore en usage dans les classes de la première moitié du XIX^e siècle, au moins, et c'est à ce titre que je les consulte ici, justement dans des éditions du XIX^e siècle⁸. Cette permanence est d'ailleurs un indice intéressant d'une forme de permanence et de stabilité des savoirs scolaires, notamment rhétoriques.

Je montrerai que les genres rhétoriques à l'école, loin d'être les catégories stables qu'ils ont l'air d'être, sont définis de manière mouvante et souvent ambiguë, parce que la rhétorique scolaire, inversant la démarche d'Aristote, les utilise en réalité comme des catégories préconstruites pour ranger les textes du corpus scolaire.

Des catégories apparemment stables

Si l'on examine les questions de rhétorique au baccalauréat ainsi que les manuels, les genres peuvent apparaître comme des catégories relativement stables tout au long du XIX^e siècle. Dans la première moitié du XIX^e siècle, la rhétorique en effet est une épreuve du baccalauréat, et fournit donc des questions d'oral : dans ce contexte, les candidats peuvent être amenés à définir les trois genres de cause ou les trois genres de style. Le manuel de J.-V. Le Clerc, *Nouvelle Rhétorique*, dont la pre-

_

Tous les manuels appartiennent aux listes des ouvrages « approuvés par l'Université » (cf. Chervel, 1986, p. 350 ; cf. aussi Douay-Soublin, 1999, p. 1150, qui signale les traités de Géruzez ainsi que les recueils de Noël et Delaplace dans son palmarès des auteurs à succès, établi selon le nombre de rééditions).

Tout d'abord publié sous le titre *Cours de Belles-Lettres distribué par exercices* (1747-1748), il devient ensuite *Cours de Belles-Lettres, ou Principes de la Littérature* (1753) puis simplement *Principes de la Littérature* (1764) : cf. Chervel, 2006, note 9, p. 762. On peut ainsi suivre au fil des rééditions le passage des Belles-Lettres à la Littérature (sur le sujet, cf. Caron, 1992).

Le catalogue de la BNF signale 29 éditions entre 1804 et 1862. Sur ce choix de l'édition de 1836, voir infra.

A part Crevier, mais une édition de sa *Rhétorique* est encore rééditée en 1812, d'après le catalogue de la BNF.

mière édition date de 1823 et qui fournit en fin de volume (p. 411-412) une « Série de questions à l'usage de ceux qui se préparent aux Examens dans les classes de Rhétorique et à la Faculté des Lettres », libellées comme autant de « matières » à développer, propose ainsi comme deuxième question : « Des trois Genres, démonstratif, délibératif, judiciaire ».

À ces questions font écho celles publiées en 1840 par le ministère de Victor Cousin, qui remplace au programme du baccalauréat ès-lettres les questions de rhétorique par des « questions littéraires ». Il serait trop long de reproduire ici la liste entière (cf. Piobetta, 1937, p. 748-749), puisqu'elle comporte cinquante questions⁹, classées selon quatre rubriques : « de la littérature en général », « poésie », « éloquence » et « histoire littéraire ». Les questions d'« éloquence » sont bien évidemment des questions de rhétorique, et deux des vingt-neuf questions concernent les catégories traditionnelles des genres oratoires et des genres de style :

Éloquence

8. De l'ancienne division de l'éloquence en trois *genres*.

30. De l'ancienne distinction des trois *genres* de style.

Les genres apparaissent donc dans les questions du baccalauréat de la première moitié du XIX^e siècle comme des notions assez stables, directement héritées de la tradition antique.

Cette stabilité se retrouve dans les manuels, qui consacrent tous plusieurs pages à la définition des genres de style et des genres d'éloquence, en se référant généralement aux auteurs antiques : Rollin intègre dans son propos de longs passages extraits de Démosthène, de Cicéron, « modèles d'éloquence les plus parfaits », ainsi que de Saint Augustin, entre autres prédicateurs ; Géruzez quant à lui prend la peine d'expliquer en deux ou trois pages pourquoi la division d'Aristote sur les trois genres d'éloquence est tout à fait pertinente, malgré les critiques ; Le Clerc annonce (p. IX) qu'il suivra l'« ordre méthodique » d'Aristote, « que toutes les innovations faites depuis quelque temps n'ont pu parvenir à remplacer ». D'autres s'en tiennent à « la division commune qui est bonne et censée » (Crevier, 1765, p. 16), ou à une formulation imper-

_

Le programme du baccalauréat ès-lettres comportait alors 500 questions, dont 150 pour l'épreuve de l'explication de textes, et 350 pour les questions (en philosophie, littérature, histoire, géographie, mathématiques et physique-chimie), qui étaient tirées au sort. L'examinateur n'était donc pas maître de ses questions, et ce système favorisait toute une industrie de préparateurs, qui assistaient aux épreuves orales et fabriquaient des manuels indiquant la meilleure façon de répondre à telle ou telle question (cf. Piobetta, 1937, p. 69, qui dit que l'épreuve était alors sous « le règne du manuel »).

sonnelle : « On réduit généralement tous les grands discours [...] à trois genres », écrit Domairon (1822, p. 295), reprenant visiblement la formule de Batteux, qui commence ainsi son chapitre sur les « différents genres d'oraison » (tome 4, p. 14) : « On les réduit ordinairement à trois ».

Cicéron, Aristote, Quintilien, Saint Augustin, tous les grands théoriciens de la rhétorique sont donc convoqués pour définir les genres, genres de style ou genres de « cause » 10, généralement rebaptisés « genres d'oraison », « genres d'éloquence » ou « discours oratoires ».

Le genre rhétorique : une catégorie ambivalente

Mais cette forme de stabilité ne va pas sans tensions, et le genre des traités de rhétorique est en réalité une catégorie ambivalente, écartelée entre « genres » de cause et « genres » de style. On retrouve cette double acception dans tous les manuels, qui définissent les deux notions sans que cela soit signalé comme problématique. « Genres de style » ou « genres d'éloquence », le contexte suffit à lever l'ambiguïté. Il est clair pourtant, comme je l'ai déjà évoqué, que le mot est employé dans deux sens différents : le genre de cause est une « division » de l'éloquence ; le « genre » de style est un « genre d'écrire » (dit Rollin qui traduit Cicéron et ses *genera dicendi* au plus près). C'est ce deuxième sens que l'on retrouve sans doute aussi dans le programme de 1852, qui prévoit comme « exercices français » en classe de troisième des « récits et lettres d'un genre simple » et en classe de seconde des « récits, lettres, descriptions de divers genres ». Cette formulation, qui disparaît des programmes suivants, ne correspond visiblement pas au genre comme « division » des Beaux-Arts, mais se réfère plutôt à la théorie des genres de style – à moins qu'il ne s'agisse du sens encore plus général, et que genre ici soit synonyme de manière.

En tout cas, les choses semblent simples : d'un côté des catégories génériques (les genres d'éloquence) ; de l'autre, des catégories stylistiques (les genres de style), parfois plus proches des tons ou des registres que de ce qu'on nommerait maintenant genre. Et l'on sait quels succès ont eu les approches stylistiques pendant une bonne partie des XIX^e et XX^e siècles, notamment après l'affaiblissement de la rhétorique. D'ailleurs, même dans les manuels de rhétorique, les catégories de style prennent souvent beaucoup plus de place que les catégories d'éloquence, et on voit se développer toute une théorie du style : Domairon (1822) par exemple consacre toute la première partie de sa *Rhétorique* (près d'un tiers du volume) aux « ornements du discours », et développe toute

Seul des traités que j'ai consultés, celui de Crevier reprend ce « genre de causes », directement emprunté à Aristote.