



HAL
open science

Une néo-rhétorique d'école (1985-2005)

Dan Savatovsky

► **To cite this version:**

Dan Savatovsky. Une néo-rhétorique d'école (1985-2005). J.-L. Chiss, H. Merlin-Kajman, C. Puech (éds). Le français discipline d'enseignement: histoire, champ et terrain, Riveneuve Editions, 2011, 978-2360130412. halshs-00093582

HAL Id: halshs-00093582

<https://shs.hal.science/halshs-00093582>

Submitted on 20 Apr 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNE NÉORHÉTORIQUE D'ÉCOLE¹

Dans « Rhétorique et enseignement », un article de 1966, G. Genette tentait de mesurer toute la distance qui séparait alors l'enseignement littéraire de ce qu'avait été l'enseignement rhétorique un siècle plus tôt. Déplorant que notre culture s'intéressât médiocrement à l'histoire des méthodes et des contenus d'enseignement, il notait pour commencer :

Il suffit de considérer la façon naïve dont l'opinion se passionne autour de chaque projet de réforme pour constater qu'il s'agit toujours, dans la conscience publique, de *la* réforme de l'enseignement, comme s'il s'agissait de "réformer" une fois pour toutes un enseignement vieux comme le monde mais entaché de quelques "défauts" qu'il suffirait de corriger pour lui donner la perfection intemporelle et définitive qui lui revient de droit : comme s'il n'était pas de la nature et de la norme de l'enseignement d'être en perpétuelle réforme. L'idée commune implicite est que l'enseignement est une pratique qui va de soi, un pur organe de transmission du savoir, dépourvu de signification idéologique, dont il n'y a rien de plus à dire qu'il n'y a à voir dans une vitre parfaitement transparente. (Genette 1969 [1966] : 23-24)

Et après avoir comparé ce « tabou de silence » avec celui qui pèse sur le langage quand on le considère comme un « véhicule neutre, passif, sans influence sur les "idées" qu'il transmet », Genette concluait : « ici, de même, c'est l'institutionnalité, c'est-à-dire l'*historicité* de l'enseignement que notre culture ne sait pas ou ne veut pas percevoir ». (*ibid.* : 24)

À quarante ans de distance, quand on se rappelle les innombrables réactions suscitées par le dernier train de réformes des programmes d'enseignement des Lettres en France (1997-2000), il n'y aurait pas grand-chose à redire à cette analyse. Qu'il s'agisse, parmi tant d'autres écrits, des séries de pétitions, de lettres et d'articles alors parues dans la presse², de la prose ordinaire du collectif Sauver-les-Lettres (www.sauv.net) ou – sur un ton plus apaisé – de la livraison du *Débat* de mai-août 2005, ce qui frappe par contraste, sur fond de nostalgie, c'est le mutisme assourdissant sur l'histoire, l'absence – ou presque³ – de toute mise en perspective historique dès qu'il est question de défendre une littérature enseignée *sub specie aeternitatis*. Comme si, en oubliant ou en préférant ignorer que cet enseignement menacé d'extinction n'est pas « vieux comme le monde », qu'il est

¹ Nous publions ici une version remaniée d'un article paru dans les *Yale French Studies* 113, 2008 : 180-193

² Voir ainsi *Le Monde* des 4, 9, 16 et 31 mars 2000 : c'est la littérature ou la dissertation « qu'on assassine » !.

³ Dans le numéro du *Débat*, l'article d'A.-M. Chartier sur « L'Enfant, l'école et la lecture » fait figure d'hapax à cet égard (*Le Débat* 2005 : 194-220).

né entre 1880 et 1900 en succédant à l'enseignement rhétorique précisément, il fallait interdire ou s'interdire de penser, sur un mode conjuratoire, toute espèce de nouveau changement – ou du moins n'accepter sous le nom de « réforme » que des ajustements cosmétiques.

Depuis une quarantaine d'années, l'histoire de l'éducation et l'histoire des disciplines scolaires ont permis de revisiter l'origine, les transformations ou les finalités du modèle éducatif sur lequel reposait l'enseignement littéraire de 1900 à 1970 ou 1980 environ⁴. Elles ont mis en lumière son difficile accouchement, les obstacles auxquels il s'est heurté par la suite, les causes de son affaiblissement récent⁵, contribuant ainsi à éclairer de nombreux débats d'opinion sur sa valeur ou son efficacité, sur son formalisme ou son élitisme aussi⁶. Mais en matière d'enseignement la nostalgie s'accommode mal de l'histoire ; ses objets de dilection apparaissent le plus souvent figés dans l'évidence d'une tradition immuable et partant intangible.

La remarque de Genette garde donc toute son actualité, à une précision et une réserve près, cependant. D'une part, depuis la parution de « Rhétorique et enseignement », l'histoire des Lettres telles qu'elles sont enseignées en France s'est enrichie de nouveaux épisodes. À partir de 1985, on assiste à des changements marqués dans les pratiques scolaires, des changements d'abord sporadiques et sans liens apparents, mais qui se sont étendus depuis une quinzaine d'années à l'ensemble du curriculum, puis ont été fixés et réunis sous la bannière d'une « refondation du français » (Boissinot 2000) – des changements que la réforme des programmes n'a donc pas produits, mais largement entérinés. A supposer que ces pratiques, qui relèvent d'une conception néorhétorique de l'enseignement, participent bien d'une *refondation* du français, elles nous renvoient à ce qu'avait été, fin 19^e-début 20^e siècle, la première *fondation du français* – si l'on veut bien du moins comprendre sous cette formule la mutation culturelle à l'issue de laquelle le *français*, matière scolaire qui associe l'étude de la langue à celle de la littérature (la *littéralangue*), s'est constitué en discipline autonome en se détachant à la fois des humanités classiques et de la rhétorique⁷. Quant à la réserve, elle porte sur ce qu'il faut entendre par *rhétorique*. Pour Genette, il s'agissait surtout d'une rhétorique des figures, d'origine savante⁸. Or la rhétorique scolaire, distincte en cela à la fois des techniques oratoires héritées de l'Antiquité et de la poétique des tropes, repose au premier chef sur un système

⁴ Voir notamment Baker & Harrigan 1980, Balibar 1985, Charles 1985, Chartier & Hébrard (éds) 2000, Chervel 1977, 1998 et 2006, Chevalier & Delesalle 1986, Compagnon 1983, Houdart-Mérot 1998, Hummel 1995, Jey 1998, Lejeune 1975, Mathieu & Thiesse 1981, Milo 1986, Petitjean & Privat (éds) 1999, Prost 1982, Savatovsky (éd.) 1995 et 2000, Savatovsky 2004.

⁵ Imputable, selon la doxa, à la « démocratisation » (c'est-à-dire à la massification) de l'enseignement, à « la pensée 68 » et/ou à la domination de la linguistique dans le champ des savoirs littéraires.

⁶ Ces débats se sont ouverts dans la foulée des événements de mai 1968 – voir le colloque de Cerisy sur l'enseignement de la littérature (1969. Actes in Doubrovsky & Todorov 1971) et le *Manifeste de Charbonnières* où des professeurs réunis pour « rénover » leurs pratiques professionnelles rappellent que « l'enseignement secondaire français n'est pas destiné à former de futurs professeurs de lettres ou de futurs critiques littéraires » (*Manifeste...* 1969 : exergue). Vécus comme le symptôme d'une nouvelle « crise du français » – une crise endémique en quelque sorte (Savatovsky éd., 2000 : avant-propos) –, ces débats n'ont pour ainsi dire pas cessé depuis.

⁷ Une telle évolution des études littéraires n'est pas propre à la France ; elle se réalise à peu près dans les mêmes conditions en Espagne (Guereña *et al.* 1994), aux Etats-Unis, en Allemagne ou au Royaume-Uni (Gossman 1982 : 355 sq.).

⁸ Avec, pour références principales, Du Marsais et Fontanier (Genette, *op. cit.* : 25-27).

d'exercices propre. Cela ne veut pas dire que, d'une manière ou d'une autre, l'enseignement n'ait pas su adopter, parmi les notions ou les procédés de la rhétorique savante ceux qui étaient didactisables, acceptables pour l'école. Mais pour l'essentiel, une discipline scolaire est un dispositif endogène, dont les formes et les finalités sont d'abord le produit de l'école et d'elle seule.

Ce sont ces formes et ces finalités que nous chercherons d'abord à préciser, avant d'indiquer en quoi la « refondation » récente du français nous apparaît une tentative pour restaurer la rhétorique.

La rhétorique scolaire : fabriquer et transformer des textes

Le trait dominant de l'enseignement rhétorique en vigueur jusqu'à la fin du 19^e siècle, la visée commune à des pratiques somme toute fort différentes les unes des autres, c'est la *fabrication* et la *transformation des textes*. Directement hérités de la pédagogie de l'Âge classique, celle des Jésuites principalement, les exercices rhétoriques ne mettent pas l'élève en mesure de montrer qu'il a goûté et qu'il a compris, grâce au commentaire littéraire ou à l'analyse grammaticale, l'extrait d'œuvre ou l'énoncé de langue ordinaire soumis à son examen. Ils lui permettent de se placer lui-même en position d'écrire, à l'instar et à l'imitation des écrivains, toutes choses égales d'ailleurs⁹.

Cela ne signifie pas, bien entendu, que les œuvres soient soustraites à la lecture en tant que telle. Mais la lecture (ou la traduction, s'agissant des auteurs grecs et latins) est surtout l'occasion d'intérioriser des procédés scripturaux afin de les mettre en œuvre dans l'exercice¹⁰. Là réside la principale différence avec l'enseignement des Lettres, tel qu'il a prédominé par la suite. L'explication de textes, exercice roi de la littérature enseignée dans la première moitié du 20^e siècle¹¹, fait appel à des savoirs exogènes : l'histoire de la littérature ou l'histoire de la langue dans un premier temps – auxquelles sont venues s'adjoindre plus tard, à mesure qu'on avance dans le siècle, la narratologie, la poétique, la linguistique textuelle, les théories de l'argumentation, la critique génétique, etc. Elle consiste à construire une glose, un métadiscours où l'on cherche à rendre raison des textes – posture herméneutique. Dans l'exercice rhétorique, en revanche, le savoir sur les textes (les préceptes de composition, les règles classiques davantage que l'histoire littéraire) demeurant implicite, il n'est

⁹ Les maîtres en formation aussi : la *Ratio discendi et docendi* de Jouvancy (1692) insiste déjà sur le fait que pour permettre aux futurs maîtres (les *juniores*) d'amener leurs futurs élèves à la connaissance et à l'amour des belles lettres, il ne faut pas seulement qu'on leur apprenne à les connaître, mais aussi (d'abord ?) à les pratiquer pour leur propre compte.

¹⁰ « Pour être en état d'y réussir (les élèves de Rhétorique) doivent avoir fait dans les autres classes, par la lecture des auteurs, un amas et une provision de termes et des manières de parler de la langue dans laquelle ils entreprennent d'écrire ; en sorte que, lorsqu'il s'agira d'exprimer quelque pensée et de la revêtir de termes convenables, ils trouvent dans leur mémoire, comme dans un riche trésor, toutes les expressions dont ils auront besoin » (*Traité des études* [1726-28], Livre IV, chap. 2, « De la composition », in Rollin, 1821-1825, tome 26 : 13).

¹¹ On peut rappeler ici en quels termes Lucien Febvre évoquait l'importance de l'explication de textes dans la formation intellectuelle d'un étudiant français de la première moitié du 20^e siècle : « dans le domaine des études modernes, les jeunes hommes façonnés intellectuellement par une culture à base unique de textes, d'explications de textes, passaient, sans rupture d'habitudes, des lycées, où leurs habitudes de textuaires les avaient seuls classés, à l'École normale, à la Sorbonne, aux Facultés, où le même travail d'études de textes, d'explications de textes leur était proposé ». (« De 1892 à 1933. Examen de conscience d'une histoire et d'un historien », Leçon inaugurale au Collège de France [1933], in Febvre 1995 [1953] : 5-6).

mobilisé qu'en vue de la production écrite. Et cette production à son tour est d'abord une transformation.

Le type même de l'exercice rhétorique est représenté par la *narration* et par le *discours*, pratiqués aussi bien en latin qu'en français. Il s'agit dans les deux cas d'« amplifier » des énoncés. L'exercice ne propose pas, tels nos modernes sujets de dissertation, un problème à résoudre mais une « matière » à enrichir sous quelque forme que ce soit : le récit, la lettre, l'entretien, la harangue, etc. Cette matière (ou « argument »), c'est-à-dire le point de départ de l'exercice, est le synopsis d'un récit (dans la narration) ou d'une pièce oratoire (dans le discours), un squelette narratif ou argumentatif auquel l'élève devra donner chair, qu'il devra étendre par degrés en utilisant tous les ressorts intériorisés de l'art littéraire et dont il compensera les lacunes stylistiques en le réécrivant pour le convertir en un texte de facture réputée littéraire.

Dans le cas du discours, l'amplification exige de faire appel aux lieux communs de la culture humaniste, consignés dans les recueils de morceaux choisis. Dans le cas de la narration, il faut mobiliser des connaissances historiques, anecdotiques le plus souvent mais exemplaires (de « beaux traits »), en insérant dans la matière initiale des dialogues, des portraits et des descriptions – un exercice à trous, en quelque sorte. L'inscription de nombreuses oeuvres oratoires, historiques ou philosophiques aux programmes des classes de Lettres jusqu'en 1880 ou le recours à des anthologies spécialisées (les *Narrationes*, les *Conciones* et leurs homologues français¹²) s'expliquent en grande partie par l'exigence de fournir à l'élève des exemples à imiter dans ses discours et ses narrations¹³.

Voici, à titre d'exemple, le début d'une narration de Flaubert, alors élève de Quatrième au collège royal de Rouen (1835) :

Matière : Frédéric donne à un de ses courtisans une boîte dans laquelle est le portrait d'une tête d'âne. Chevrin y substitue celui du roi et le passe à table (...).

Narration : Votre grand-père vous a-t-il jamais parlé de Frédéric, roi de Prusse ? C'était un grand homme sec et courbé, à cheveux poudrés, et qui s'appuyait toujours sur une longue canne de jonc (...). Un jour il appela Chevrin, lui remit une petite boîte en lui disant affectueusement : « Chevrin, je t'ai toujours connu comme un ami fidèle, voici un gage de ma reconnaissance » (...). (G. Flaubert, *Narrations et discours*, Bibliothèque Nationale de France, N.A.F., Mss. 14137).

¹² Un des manuels de narration française le plus souvent réédité au 19^e siècle est celui de Filon (1827).

¹³ L'auteur français qui revient le plus fréquemment dans les programmes de français des grandes classes du lycée et des concours de recrutement des professeurs de Grammaire et des Lettres jusqu'à la fin du 19^e siècle est Bossuet, pour ses sermons et ses oraisons funèbres. Inscrit chaque année au programme de l'agrégation des Lettres depuis 1866 (date de l'introduction à ce concours d'une liste annuelle de textes), Bossuet disparaît pour ainsi dire des listes après 1898. S'agissant de « l'histoire », dans les grandes classes aussi, notamment de l'histoire moderne, c'est *Le Siècle de Louis XIV* de Voltaire qui la représente le plus souvent – avant que Lanson ne s'en inquiète : « Pourquoi ce *Siècle* figure-t-il sur nos programmes, quand la liste d'ouvrages qui y sont inscrits est si courte ? Est-ce un livre essentiel ? Pourquoi ne laisse-t-on pas aux professeurs d'histoire le soin d'y renvoyer les élèves ? » (in *Revue Universitaire*, 1893-I : 259). Quant aux petites classes, jusqu'à la fin du Second Empire, le programme prévoyait d'aborder *Les Mœurs des Israélites* (1681) et *Les Mœurs des Chrétiens* (1682) de l'abbé Fleury ou *l'Histoire des révolutions de Suède et de Portugal* (1689-1695) de l'abbé Vertot – remplacés par *l'Histoire de Charles XII* de Voltaire à partir de 1880.

Mais à côté de la narration et du discours, presque tous les exercices scolaires alors pratiqués, depuis les classes élémentaires et les classes de Grammaire des lycées (Sixième, Cinquième, Quatrième) jusqu'aux classes de Lettres (Troisième, Seconde, Rhétorique et Philosophie), qu'ils soient français ou latins, participent du même paradigme disciplinaire¹⁴. Ce qui les distingue à cet égard n'a trait qu'au type de transformation requis. Les *vers latins* consistent à *convertir* en vers une matière en prose – prose et poésie latines étant conçues comme deux langues distinctes, obéissant chacune à une syntaxe propre : *soluta oratio* vs *stricta oratio*. L'*analyse littéraire* revient à *résumer* un chapitre ou quelques pages, la contraction alors attendue n'étant guère que l'envers d'une amplification. Les exercices grammaticaux destinés aux jeunes élèves procèdent de la même conception. Ainsi, dans les *cacographies* et les *cacologies* la matière source a préalablement été truffée d'erreurs par le professeur (ou par l'auteur du manuel) : erreurs d'orthographe, dans le cas des cacographies ; erreurs de syntaxe ou de « composition », dans celui des cacologies¹⁵. Il revient à l'élève de les *rectifier*. Amplifier, contracter, transposer, rectifier : ce sont là des exercices du faire, du passage à l'acte, qui n'exigent pour ainsi dire pas de commentaires.

Traduire et imiter

De là, deux traits principaux par lesquels l'exercice rhétorique se distingue de l'exercice littéraire plus tardif.

Son premier trait marquant est qu'il est conçu comme une traduction intralinguale ou interlinguale, une *conversio*, autrement dit une réécriture – les *argumenta convertenda* dont il était déjà question dans la pédagogie jésuite devant être compris aussi bien comme des énoncés ou des textes à traduire (au sens moderne du mot) que comme des textes à « tourner » autrement (ou à « retourner », pour les vers) à l'intérieur d'une même langue.

Le second trait, c'est que l'exercice rhétorique a partie liée de manière intime avec la doctrine littéraire classique, au point qu'au 19^e siècle les deux principales acceptions du mot « classique » (l'auteur qui fait autorité – le *classicus scriptor* – et qui appartient à l'un des trois « Grands Siècles » littéraires, d'une part, et « ce qui est à l'usage des classes », d'autre part) en sont venues à n'en plus faire qu'une seule. Dans la mesure où la littérature classique, dans chacune des trois *langues classiques*, celle des *Siècles classiques* isomorphes (le Siècle de Périclès, d'Auguste et de Louis XIV), est la seule digne d'être enseignée et où les règles de composition, le modèle de langue à imiter dans les exercices français, latins et grecs sont issus du classicisme, la seule véritable manière de faire *la classe* est celle de l'enseignement secondaire dit *classique*. Malgré la mise en place progressive de cursus secondaires sans latin ni grec¹⁶, la discipline *français* n'a émergé si lentement que parce qu'on affirme partout et depuis toujours, comme une sorte de postulat, qu'il « est très difficile, sinon impossible d'enseigner le

¹⁴ Seul le grec échappe à ce dispositif. L'enseignement du grec ne connaît ni narration, ni discours, ni vers. Uniquement le thème, la version et l'explication des auteurs. Par *explication*, comme pour le latin, il faut entendre ici la traduction orale *ex tempore*, entremêlée de commentaires grammaticaux et littéraires, issue de la *praelectio*, telle qu'elle avait été codifiée dans la *Ratio studiorum* jésuite.

¹⁵ Parmi les manuels de cacographies ou de cacologies les plus répandus : Boinvilliers 1803, Le Tellier 1811, Lequien 1818.

¹⁶ L'enseignement « spécial » en 1863, l'enseignement des jeunes filles en 1882.

français sans autre instrument que le français lui-même »¹⁷. Jusqu'à la fin du 19^e siècle, la culture *du* second degré (de l'enseignement secondaire) demeure une culture *au* second degré, « à la puissance deux »¹⁸, tout entière subordonnée – on le sait – à la mise en perspective, au décentrement requis par la littérature, la langue, la civilisation de l'antiquité, surtout latine, et à la valeur contrastive des grammaires grecque et latine. Et quand il s'agit d'étudier en classe un texte ou un spécimen de langue française ou de langue grecque, la principale question qui revient inlassablement est : *quatenus a latina differt*.

Or, la rhétorique est indissociable de cet aspect du classicisme scolaire. Pas seulement parce que les techniques rhétoriques sont un héritage de l'Antiquité. Mais aussi parce que la doctrine esthétique classique présuppose, d'une part, que l'imitation est au ressort de la création littéraire, d'autre part, qu'écrire est un métier qui s'apprend, un *ars* au sens ancien du mot. Si donc écrire (« composer » – terme générique) peut s'apprendre en suivant des règles, il n'y a entre le savoir-faire de l'auteur et celui de l'élève qu'une différence de degrés, pas de nature. La création littéraire étant conçue comme un exercice, selon les principes classiques, l'exercice de composition peut être mis au cœur de l'enseignement des Lettres tout entier. S'il est possible de décrire la facture des textes littéraires comme le résultat d'un certain nombre de techniques et de procédés, les mêmes qui sont à l'œuvre dans l'exercice scolaire, c'est en réalisant l'exercice qu'on pourra connaître intimement les textes qui mobilisent ces techniques.

Quand, à partir de 1880, les études de *français* se sont peu à peu constituées de manière autonome, elles ont exigé une redéfinition du classicisme, c'est-à-dire du type de littérature acceptable par l'école, s'agissant surtout de la littérature française. Cette redéfinition s'est faite à la fois par extension et par restriction.

Extension progressive de l'enseignable à des genres littéraires jusque là exclus¹⁹ et à des époques situées au delà et en deçà du noyau dur classique de la seconde moitié du 17^e siècle. A partir de 1870, les listes d'auteurs sont peu à peu élargies, par cercles concentriques, d'abord au premier 18^e s. et au premier 17^e s., puis au 16^e s. et au dernier 18^e s., enfin au Moyen Âge et au 19^e s. De toutes ces extensions, l'intégration de la littérature médiévale au corpus des œuvres au programme est sans doute celle qui revêt le plus d'importance pour la constitution du *français*, pas seulement parce que cette littérature est la seule à pouvoir être véritablement qualifiée de « nationale », mais aussi parce qu'elle est à la fois l'Autre et le Même, donnant naissance à un savoir et à des pratiques qui préparent la mise en place du *français*. Le Même : il y a continuité sur le plan littéraire entre Moyen Âge et Renaissance – telle est du moins la thèse qu'on voit désormais

¹⁷ L'helléniste A. Croiset, doyen de la Sorbonne de 1898 à 1919, in *L'Enseignement secondaire*, 2, janvier 1890 : 27.

¹⁸ Marion, article « Enseignement », *La Grande Encyclopédie* (M. Berthelot dir.), 1885-1901, tome XV : 1109.

¹⁹ Le roman est le dernier grand genre littéraire à pouvoir faire son entrée dans les programmes du lycée, mais pas avant 1902. C'est au même moment (en 1900) qu'un roman français est inscrit pour la première fois au programme de l'agrégation de Grammaire, *Notre-Dame de Paris*, suivi de *La Princesse de Clèves* en 1901 (qui figure aussi cette année-là au programme du concours des Lettres) et de *Salammô* en 1902. Dès le début des années 1890, cependant, des professeurs du haut enseignement commençaient à s'émouvoir de l'absence du genre romanesque dans les programmes : « cette omission s'expliquait autrefois, à l'époque où les critiques reléguèrent le roman dans les bas-fonds de la littérature : alors l'histoire de ce genre était mal connue, et jugée d'importance médiocre. Mais aujourd'hui, avec les travaux de MM. Brunetière, Faguet, Le Breton, Claretie, Morillot, un tel scrupule ou un tel oubli n'a plus sa raison d'être. » (R. Pichon, in *Revue Universitaire*, 1893-2 : 150).

défendue dans les nouvelles histoires de la littérature qui paraissent alors²⁰. L'Autre : la mise en regard contrastive de l'ancien ou du moyen français et du français classique ou moderne offre des avantages didactiques comparables à ceux que présente l'étude du latin. Enfin, la connaissance du Moyen Âge fournit un espace de projection scolaire à un savoir linguistique – celui de la philologie romane – alors en pleine expansion et donne lieu à de nouveaux exercices qui préfigurent l'explication française²¹.

Mais parallèlement, il y a restriction, repli du corpus canonique des oeuvres sur la sphère du « purement littéraire », qui est aussi le purement scriptural²². Ce repli n'est pas propre à l'école. Il affecte pareillement, on le sait, la « littérature » en général et correspond à un partage interne au champ littéraire, dont les lignes se sont progressivement dessinées tout au long du 19^e siècle, mais qui ne trouve d'écho à l'école que sur le tard. Annoncé dès la fin du siècle précédent, ce partage a été rendu possible grâce à l'essor du Romantisme et au « sacre de l'écrivain » (Bénichou 1973), après que le vaste domaine indistinct des « Belles-lettres », des « ouvrages de l'esprit » s'est scindé, que l'oeuvre de création littéraire a cessé d'être pensée comme étant de même nature que l'oeuvre doctrinale, morale ou philosophique, l'essai critique ou le discours public.

La lecture expliquée

La mutation qui correspond au passage des exercices rhétoriques aux exercices herméneutiques met près de soixante ans à s'accomplir. Les cacographies et cacologies sont les premières à céder la place, brutalement, vers 1840. Elles sont supplantées dans les classes élémentaires par la dictée d'orthographe assortie de questions d'*analyse logique* et d'*analyse grammaticale*. Vers 1870-1875, ce sont les vers latins qui cessent d'être pratiqués, dans les lycées d'abord, dans les facultés des lettres ensuite. Ils sont remplacés par des travaux d'analyse métrique et prosodique. Puis vient le tour du discours français, supprimé au baccalauréat en 1880. On lui substitue la composition française de type critique qui nous est restée sous le nom de *dissertation littéraire*.

Quant à l'explication de textes, si fortement liée au nouveau paradigme herméneutique, sa mise en place est lente et laborieuse. Elle connaît une première étape en 1840, avec l'inscription à l'oral du baccalauréat d'une liste d'auteurs français à expliquer²³. Mais sans tradition ni technique avérée, l'explication française reste lettre morte. On le sait, ce n'est que vers 1900, codifiée par Lanson et Brunot, qu'elle finira par être véritablement enseignée. Pendant longtemps, les professeurs ne voyaient tout simplement pas ce que pouvait bien vouloir dire « expliquer » un texte qui n'exigeait pas d'être transposé d'une langue à l'autre ou transformé dans une même langue. Seule la fréquentation des auteurs grecs et latins était réputée formatrice pour l'esprit :

²⁰ Voir Petit de Julleville (1975 [1896-1900], vol. 3 : 2)

²¹ Voir Savatovsky 2004.

²² Le corpus est progressivement « désencombré », selon l'expression de Brunetière (1898 : vi), de toutes les oeuvres qui constituaient le fond de l'ancienne rhétorique.

²³ Et en 1844 à l'agrégation de Grammaire. A l'oral de 1845, à une époque où rendre compte d'un texte en classe pouvait difficilement se concevoir sans le mettre en regard d'un autre texte, et pour la toute première fois lors d'un concours de recrutement des professeurs, on demande à un candidat de comparer deux textes français : « Des principales différences grammaticales qui existent entre la langue de Fleury dans les *Mœurs des Israélites* et la prose de Voltaire dans *l'Histoire de Charles XII* ».

Qui lit tout d'un trait une page de Pascal ou de Bossuet (...) ne la comprend jamais qu'en gros, c'est-à-dire qu'à demi. Le thème et la version obligent à peser chaque mot, à en préciser la valeur, à en chercher l'équivalent ; il faut en outre, relever tous les rapports des idées entre elles, des mots entre eux, deviner le sens caché du texte ; enfin il faut transposer le tout, d'une langue dans une autre différente, comme un musicien qui transpose un air. Le résultat final, c'est qu'on a refait pour son propre compte le travail du penseur et de l'écrivain ; on a repensé sa pensée et ressuscité la forme vivante dont il avait fait son organe. (...) La lecture cursive des ouvrages écrits dans la langue maternelle ressemble à une promenade dans un musée ; la traduction d'une langue dans l'autre ressemble à la copie d'un tableau : l'une fait des amateurs, l'autre des artistes (Fouillée 1891: 135-136).

Les témoignages sont ici nombreux et concordants : l'on ne comprenait pas le sens que pouvait revêtir l'explication d'un texte français. « L'explication du français n'est pas encore bien entrée dans notre éducation classique : sur ce point nous n'avons ni traditions ni modèles, et comme il s'agit de notre langue maternelle, on croit qu'il n'y a rien à dire »²⁴. Et vingt-deux ans plus tard encore : « Beaucoup de gens sont persuadés qu'un Français instruit ne saurait faire un contresens en expliquant un auteur français. L'expérience nous apprend qu'on peut se méprendre complètement sur le sens d'une ligne de Pascal ou d'un vers de la Fontaine »²⁵. Si les écrivains du 17^e siècle exigent à leur tour d'être expliqués, c'est aussi parce qu'en 1890, pour la première fois à l'agrégation des Lettres, l'épreuve française de grammaire-métrique-prosodie, qui n'avait roulé jusqu'alors que sur des auteurs du 16^e siècle, porte sur l'extrait d'une fable de La Fontaine dont il s'agit « d'étudier la langue et la versification » – signe de l'opacité possible de la langue classique, maintenant admise au sein même du plus prestigieux des concours de recrutement²⁶. Et parmi tous les auteurs qui vont tomber à la même épreuve entre 1891 et 1904, la grande majorité (neuf, dont La Fontaine à quatre reprises) appartiendront désormais au 17^e siècle, un au 18^e (Saint-Simon), contre quatre seulement au 16^e. 1889-90 est aussi l'année où, pour la première fois dans l'enseignement supérieur, un cours de *littérature* française – celui de Brunot, maître de conférences à Lyon – est entièrement consacré à la formation de la *langue* française du 17^e siècle. Une nouvelle génération d'étudiants est donc parvenue au seuil du professorat des Lettres, pour laquelle un humaniste de vieille roche, comme Petit de Julleville, déplore que le français classique soit devenu, à l'instar d'une langue ancienne ou étrangère, une langue si lointaine que sa lecture peut entraîner des « contresens ».

De fait, quoique prévue par les programmes, l'explication française (ou lecture expliquée) n'était pas pratiquée dans les lycées²⁷. Sans doute, à partir de 1880, la disparition progressive des exercices rhétoriques, le volontarisme réformateur du

²⁴ Inspecteur général Lemaire, « Rapport sur l'Agrégation des Lettres » [1868], Archives nationales de France, AJ 16 379.

²⁵ L. Petit de Julleville, « Rapport sur l'Agrégation des Lettres » [1890], *Revue de l'Enseignement Secondaire et Supérieur*, 15, 1891 : 197.

²⁶ Elle l'était depuis 1888 à l'agrégation de Grammaire, avec une question portant sur un extrait de La Bruyère.

²⁷ Parmi tant d'autres témoignages, nous avons celui de l'historien Lavis. Il évoque ainsi ses années de lycée (vers 1860) : « le français demeurait à l'arrière-plan. Jamais un auteur français ne nous fut expliqué ni commenté (...). Nous n'avions point de dictionnaire français, ni de grammaire française ; il était sous-entendu que nous savions notre langue. Mais nous en apprîmes l'usage par nos thèmes, nos versions et nos discours » (Lavis 1912 : 214)

ministère Ferry, le contexte général de francisation de l'enseignement²⁸ entraînent la mise au programme de textes littéraires français en plus grand nombre. Mais les techniques manquent toujours. A défaut de savoir expliquer un texte français, on le lira donc à voix haute, de manière expressive. La *lecture à voix haute*, telle que la définit l'art de la lecture²⁹, institue entre l'espace privé *des lectures* et l'espace de la parole publique de l'ancienne rhétorique un espace intermédiaire, semi-privé, semi-public, qui n'interdit pas la lecture silencieuse, mais dans laquelle celle-ci est décrite comme une subvocalisation. Elle renvoie ainsi l'usage oratoire du texte lu ou récité dans la classe aux circonstances institutionnelles de l'arène politique ou du tribunal, mais sans dépasser l'étape de l'*elocutio* – l'étape ultime de l'ancienne rhétorique, celle de l'*actio*, n'était pour ainsi dire jamais atteinte. Le temps n'est plus où les anciennes façons de déclamer avaient droit de cité dans la sphère scolaire³⁰. Partout moquée, comme dans l'épisode des Comices agricoles de *Madame Bovary*, (voir Starobinski, 1986 : 468), l'éloquence « démonstrative » quitte peu à peu la scène³¹.

Pendant un temps, la lecture à voix haute demeure la seule manière licite d'aborder l'explication d'un texte français, y compris à l'agrégation :

Est-il donc besoin de rappeler une fois de plus ce qui a été magistralement démontré, que la lecture bien faite est déjà un commentaire, le plus savant, le plus ingénieux, le plus approfondi même ? que tel accent, telle nuance dans le ton, tel ralentissement ou telle pause sont autant d'indications, de révélations sur la pensée de l'auteur, ou sur les sentiments qu'il veut exprimer ? que l'on peut simplement sans effort de voix, sans aucun des artifices empruntés à la pratique de la chaire ou du théâtre, par toute une série d'intonations discrètes et comme atténuées, traduire les intentions les plus fines, les émotions les plus délicates ?

(Inspecteur général E. Manuel, « Rapport sur l'Agrégation des Jeunes Filles », *Revue de l'Enseignement Secondaire et Supérieur*, juillet 1885-janvier 1886 : 466).

Passage à l'acte, actualisation du texte (tenant par là à l'ancien modèle d'exercice), mais aussi explication en quelque manière – lecture *expliquante* à défaut et dans l'attente de la lecture *expliquée* –, la lecture à voix haute est le type même de l'exercice de transition.

La néorhétorique scolaire

Après soixante ans d'une domination presque sans partage, dans le dispositif des exercices de français, de l'explication de textes (à l'oral) et de la dissertation (à l'écrit), on voit réapparaître au programme du baccalauréat, dans les années 1980, sous le nom de « résumé-discussion », un exercice qui s'apparente fortement à l'ancienne *analyse littéraire*. D'abord réservé aux sections technologiques et professionnelles, le résumé-discussion sera acclimaté dans les sections générales des lycées et devient épreuve d'examen jusqu'en 1994 – date à laquelle il est remplacé par l'exercice dit « d'écriture argumentative », qui consiste à prolonger ou à amplifier un « texte argumentatif » dont l'élève aura

²⁸ La III^e République reprend à son compte la politique de la langue de la Révolution française. Mais c'est surtout dans l'enseignement primaire (populaire et sans latin) que cette politique de francisation produira ses principaux effets, avec – à terme – pour résultat l'éradication des patois.

²⁹ *L'Art de la lecture* de Legouvé (1879 [1877]) restera pour vingt ans une référence obligée.

³⁰ « À l'étude du soir, les “forts en discours”, leur matière relue, pris d'émotion, enfiévrés, le sang aux joues, déclamaient tout bas le discours en gesticulant. » (Lavis 1912 : 218)

³¹ Mais on continue de déclamer dans d'autres lieux : le gueuloir où Flaubert met à l'épreuve la valeur prosodique de sa phrase romanesque ; le salon mondain où l'auteur lit ses bonnes feuilles (voir A. Daudet, *Le Petit Chose*).

préalablement conduit la « lecture méthodique » (ou « analytique ») en répondant à un jeu de questions graduées (voir Savatovsky 1998). En 2001, ce travail s'efface à son tour devant « l'écriture d'invention » (en réalité, c'en est la généralisation à tout type de texte) qui est depuis lors proposée au brevet des collèges et parmi les sujets d'épreuve de français au baccalauréat, à côté des exercices traditionnels de la dissertation et du commentaire littéraires. Sous le nom de *travail d'écriture* ou d'*invention*, toutes ces pratiques réhabilitent la fabrication-transformation des textes jadis en vigueur dans l'enseignement rhétorique. Elles présupposent que mieux écrire conduit l'élève à mieux lire³². Elles s'accompagnent d'importants changements dans les programmes des classes de Lettres. On peut récapituler, parmi ces changements, ceux qui signalent le plus clairement le retour du rhétorique, tel que nous l'avons défini :

i. une attention portée aux conditions matérielles et sociales de l'activité littéraire. S'agissant des conditions matérielles, les manuels scolaires proposent désormais d'étudier les brouillons d'écrivains. L'intérêt pour les variantes, pour la genèse laborieuse et multiforme des textes canoniques approchés dans leur instabilité constitutive, l'assimilation du cabinet de l'écrivain au laboratoire ou à l'atelier, la description de l'acte d'écrire à partir de l'ensemble des traces manuscrites qui ont précédé ou accompagné l'élaboration des œuvres ne sont pas chose nouvelle. Promoteur de la « raturologie », A. Albalat s'attachait déjà, à la fin du 19^e siècle, aux conditions d'une nouvelle « critique du style » qui permette de sortir les manuscrits d'auteurs du cabinet des curiosités (Albalat 1896). A la conception rhétorique, alors en passe de disparaître entièrement à l'école, en vertu de laquelle l'élève et l'écrivain utilisent les mêmes techniques parce qu'ils doivent aboutir, toutes choses égales d'ailleurs, aux mêmes résultats, s'adjoignait un intérêt pour la matière même de l'écrit. Le brouillon gagnait ainsi une dignité permettant de penser l'une avec l'autre, mais sur un mode renouvelé, composition scolaire et composition littéraire. Contemporains des exercices, alors nouvellement admis, de la première fondation du *français*, mais assez peu compatibles avec eux, les travaux d'Albalat n'avaient cependant pas trouvé en leur temps de transposition didactique³³.

L'importance aujourd'hui donnée dans les manuels scolaires au tracé autant qu'à la trace, au processus autant qu'au résultat³⁴, ne répond pas seulement d'une tentative pour didactiser les recherches savantes de la critique génétique. Le but est aussi de permettre à l'élève de se représenter son *inventio* comme un procès par étapes, une progression à maîtriser suivant des règles, un art de la « composition » dont il lui est possible d'imiter l'élaboration (et pas seulement le produit) en accordant statut et importance à ses propres brouillons de manière à les reprendre et les retravailler. De cette façon, il est réputé pouvoir objectiver son travail d'écriture en vue de le parfaire par degrés ; on lui proposera à cet effet des « grilles » de relecture et de réécriture. Visant à désacraliser en quelque manière les figures du « grand écrivain » démiurge et de la grande oeuvre, telles que

³² « La production de textes par les élèves eux-mêmes favorise une compréhension effective de leurs lectures ». (Instructions officielles. Le Français au lycée. Finalités, in *L'École des Lettres*, août 1999)

³³ La principale critique adressée par Lanson au livre d'Albalat est qu'on « ne sait pour qui (de l'artiste ou de l'élève) il est fait », in *Revue Universitaire*, 15 avril 1899 : 397 [Bibliographie. Littérature française].

³⁴ « L'enseignement du français en classe de Seconde a pour objectifs (...) d'amener (les élèves) à analyser et maîtriser les processus mis en œuvre dans la production des textes ». (Instructions officielles. Le Français au lycée. Finalités, *op. cit.*)

l'enseignement littéraire les avait consacrées, en faisant valoir le labeur (les ratures, les repentirs, les erreurs) derrière la création inspirée, l'étude des brouillons d'auteurs, qui dépèce et désarticule les œuvres en les présentant sous une forme beaucoup plus fragmentaire encore que les anthologies de jadis, expose une autre facette du patrimoine *sacré* : ce sont des textes offerts au sacrifice ;

ii. la réintroduction en plus grand nombre, au sein du corpus des œuvres étudiées en classe de Lettres, de la « littérature d'idées » ou de circonstance et de la littérature « parlée », à côté du théâtre – la seule littérature de ce dernier type vraiment présente jusque là³⁵. Manifestes, pamphlets, préfaces d'ouvrages, articles de presse (le plus souvent dus à des écrivains), essais, discours sont l'occasion d'admettre une nouvelle catégorie dans les manuels et les anthologies : les « textes argumentatifs ». Leur admission entraîne une réorganisation de la taxinomie des genres et des types de textes jusque là reçue. Parmi d'autres écrits, polémiques, politiques ou philosophiques, cette nouvelle catégorie regroupe ceux qui reflètent les conditions d'élaboration ou de réception de la littérature au sein même de la littérature enseignée. À visée morale ou civique³⁶ et non plus seulement esthétique, censées permettre à l'élève d'inscrire, grâce à l'exercice d'invention, l'expression de son opinion dans les interlignes d'un texte d'auteur en l'amplifiant, le prolongeant ou lui répondant, d'apprendre à convaincre et à persuader³⁷, l'étude et la fabrication du texte argumentatif visent à réhabiliter l'*éthos* de l'ancienne rhétorique. Elles élargissent à nouveau les frontières du littéraire enseignable qui avaient été peu ou prou limitées il y a cent ans à un certain nombre d'hypergenres principaux : poésie, théâtre, roman. Elles réactivent à cet égard une conception bellettriste des « ouvrages de l'esprit » ;

iii. une représentation de l'écriture littéraire comme *conversio*, incessante réécriture. D'où l'importance accordée dans les programmes et les manuels récents au thème savant de l'*intertextualité* ou aux théories de la réception et, parmi les exercices proposés aux élèves, au pastiche, à la parodie. Nous avons affaire ici à un retour au classicisme, en quelque sorte : l'exercice scolaire est un exercice d'imitation parce que la littérature tout entière est imitation, reprise, réponse et recommencement. Mais au lieu que la specularité ainsi postulée mette en regard les trois littératures, institutions et civilisations classiques, la grecque, la latine et la française, comme dans l'enseignement rhétorique d'antan, elle prévaut désormais presque entièrement à l'intérieur même des frontières du *français* et s'étend à toute son histoire ;

iv. une redéfinition de la *littéralangue*. Au partage ancien entre la grammaire, propre aux petites classes, et la littérature, propre aux grandes classes, se substitue un dispositif où les deux savoirs du français sont étudiés de pair, toutes classes confondues, avec les gradations requises. Le recours à la grammaire textuelle, qui vient s'adjoindre à la grammaire de phrase ou aux notions issues des théories de l'énonciation, a pour but de pourvoir l'élève d'instruments d'analyse de la cohérence, de l'organisation des textes, afin – dans un second temps – de savoir mieux organiser ses propres exercices écrits. Souvent dénoncée pour son scientisme, pour la terminologie « barbare » qu'elle emprunte à la linguistique savante, cette adaptation des notions de la grammaire des textes et des discours

³⁵ « Plus la littérature correspond à une conception restreinte, plus elle meurt ». (*ibid.*)

³⁶ L'une des tâches du professeur du français est de favoriser « l'accès à la citoyenneté » des élèves. (*ibid.*)

³⁷ « Mettre (les élèves) en mesure de construire leur opinion sur un sujet donné et de la justifier de manière convaincante ». (*ibid.*)

s'inscrit dans un contexte plus large : la connaissance de la typologie textuelle, distribuée de manière canonique et quelque peu rigide en textes narratifs, explicatifs, argumentatifs, etc., l'analyse des « formes de discours »³⁸ caractérisant les différents types de textes sont censées concourir à la « maîtrise de la langue »³⁹ dans toutes les disciplines scolaires, et pas seulement en *français*. S'autorisant des recherches menées sur les « pratiques langagières » dans les classes, sur la langue de travail de l'école, au delà de la langue-objet étudiée en cours de grammaire et de la langue des auteurs en cours de Lettres, les promoteurs de cette conception entendent retrouver en quelque manière l'unité organique de l'enseignement rhétorique de jadis, où les disciplines scientifiques et les disciplines « littéraires » étaient associées dans l'ensemble indistinct des Humanités.

Quant à savoir s'ils y sont parvenus, c'est une autre affaire. Assez mal acceptée par une majorité de professeurs de français qui n'ont pas été formés à la pratiquer, faisant l'objet d'un violent rejet de la part de nombreux acteurs du champ littéraire, remise en chantier à son tour, pour une partie de son dispositif – de nouveaux programmes s'annoncent –, cette néorhétorique d'école pourra-t-elle s'inscrire durablement dans notre système d'enseignement ?

³⁸ « L'enseignement du français au lycée a (...) pour objet l'étude des discours verbaux et non verbaux ». (*ibid.*)

³⁹ Il s'agit d' « amener les élèves à une maîtrise accrue de la langue, dans ses dimensions phrastique, textuelle et discursive ». (*ibid.*)

Références bibliographiques

ALBALAT A. 1896. *L'Art d'écrire. Ouvriers et procédés*, G. Harvard & fils.

BAKER, D. N. & HARRIGAN P. J. (eds). 1980. *The Making of Frenchmen : Current Directions in the History of Education in France, 1679-1979*, Waterloo (Ont.), Historical Reflections Press.

BALIBAR, R. 1985. « L'école de 1880. Le français national : républicain, scolaire, grammatical, primaire », *Histoire de la langue française 1880-1914*, G. Antoine, R. Martin (éds), vol. II, Éditions du CNRS : 255-293

BÉNICHOU, P. 1973. *Le sacre de l'écrivain, 1750-1830. Essai sur l'avènement d'un pouvoir spirituel laïque dans la France moderne*, Paris, José Corti.

BOISSINOT, A. 2000. « Où en est l'enseignement du français ? », *Le Débat* 110, Gallimard.

-. (coord.). 2001. *Perspectives actuelles de l'enseignement du français*, Ministère de l'Éducation nationale - CRDP de l'Académie de Versailles.

BOINVILLIERS, J.-É. FORESTIER, dit. 1803. *Grammaire raisonnée, ou Cours théorique et pratique de la langue française. Cours pratique. Cacographie et cacologie. Seconde partie*, Barbou.

BRUNETIÈRE, F. 1897. *Manuel de littérature française*, Hachette.

CHARLES Michel. 1985. *L'arbre et la source*, Le Seuil.

CHARTIER, A.-M. & HÉBRARD, J. (dir.). 2000. *Discours sur la lecture (1880-2000)*, Fayard.

CHERVEL, A. 1977. *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français...*, Payot.

-. 1998. *La culture scolaire. Une approche historique*, Belin.

-. 2006. *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Retz.

CHEVALIER, J.-C. & DELESALLE, S. 1986. *La linguistique, la grammaire et l'école, 1750-1914*, A. Colin.

COMPAGNON, A. 1983. *La Troisième République des Lettres...*, Le Seuil.

DOUAY-SOUBLIN, F. 1995. « Y a-t-il renaissance de la Rhétorique en France au XIX^e siècle? », in S. IJSSELING, G. VERVAECKE (eds.), *Renaissances of Rhetoric*, Leuven U. P. : 51-154.

DOUBROVSKY, S. & TODOROV T. (éds.). 1971. *L'enseignement de la littérature. Actes du Colloque de Cerisy-la-Salle (22-29 juillet 1969)*, Plon.

FEBVRE, L. 1995 [1953]. *Combats pour l'histoire*, 2^e éd., A. Colin.

FILON, A. 1827. *Nouvelles narrations françoises avec les argumens*, Hachette.

FOUILLÉE A. 1891. *L'Enseignement au point de vue national*, Hachette.

GENETTE, G. 1969. *Figures II*, Le Seuil.

GOSSMAN, L. 1982. « Literature and Education », *New Literary History* 13-2, University of Virginia : 341-371.

GUEREÑA J.-L., RUIZ BERIO J., TIANA FERRER A. (eds.). 1994. *Historia de la Educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*, Madrid, C.I.D.E.

HOUDART-MEROT, V. 1998. *La culture littéraire au lycée depuis 1880*, Presses Universitaires de Rennes.

HUMMEL, P. 1995. *Humanités normaliennes. L'enseignement classique et l'érudition philologique dans l'École normale supérieure du XIX^e siècle*, Les Belles-Lettres.

JEY, M. 1998. *La littérature au lycée. Invention d'une discipline (1880-1925)*, Université de Metz.

LAVISSE, E. 1912. *Souvenirs*, Calmann-Lévy.

Le Débat. Mai-août 2005. « Comment enseigner le français », Gallimard.

LEGOUVÉ, E. 1879 [1877]. *L'Art de la lecture, nouvelle édition revue et augmentée de deux chapitres à l'usage de l'enseignement secondaire*, Hetzel.

LEJEUNE, Ph. 1975. « L'Enseignement de la 'littérature' au siècle dernier », *Le Français aujourd'hui* 28 : 15-24.

LEQUIEN, E.-A. 1818. *Cacographie rangée dans un nouvel ordre, ou Exercices sur l'orthographe, la syntaxe et la ponctuation...*, l'auteur.

LE TELLIER Ch.-C. 1811. *Nouvelle cacographie, ou Exercices sur les participes et les principales difficultés de la langue française*, Belin fils/l'auteur.

[*Manifeste de Charbonnières*]. 1969. « Propositions pour une rénovation de l'enseignement du français », *Le Français aujourd'hui* 9, fév. 1970.

MATHIEU, H., & THIESSE, A.-M. 1981. « Déclin de l'âge classique et naissance des classiques : l'évolution des programmes littéraires de l'agrégation depuis 1890 », *Littérature* 42, Larousse : 89-108.

MILO, D. 1986. « Les Classiques scolaires », in P. Nora (dir.), *Les Lieux de mémoire*, Gallimard, Tome II : 517-562.

PETIT DE JULLEVILLE L. 1975 [1896-1900]. *Histoire de la langue et de la littérature française*, Klaus reprint, 8 vol.

PETITJEAN, A. & PRIVAT, J.-M. (éds.). 1999. *Histoire de l'enseignement du français*, Université de Metz.

PROST, A. 1982. « Les Enjeux scolaires du français : l'enseignement secondaire », *Le Français aujourd'hui* 59 : 63-78 et n° 60.

ROLLIN Ch. 1821-1825. *Œuvres complètes, nouvelle édition accompagnée d'observations et d'éclaircissements historiques par M. Letronne*, Firmin-Didot, 30 vol.

SAVATOVSKY, D. (éd). 1995. *Langages* 120 (« Les Savoirs de la langue, histoire et disciplinarité »), Larousse.

–. 1998. « Du Discours français à l'étude du texte argumentatif », *Les Carnets du CEDISCOR* 5, Presses de l'Université Paris 3 : 49-60.

– (éd.). 2000. *Études de linguistique appliquée* n° 118 (« La Crise-du-français »), Didier.

–. 2004. « La Scolarisation du moyen âge et l'émergence d'une nouvelle culture éducative (1870-1900) », *Marges Linguistiques*, (http://marges.linguistiques.free.fr/bdd_ml/archives_pres/doc0249presentation.htm).

STAROBINSKI, J. 1986. « La chaire, la tribune, le barreau » in P. Nora (dir.), *Les Lieux de mémoire*, Gallimard, Tome II : 425-485.