Acta fabula
Revue des parutions
vol. 22, n° 7, Août-septembre 2021
DOI : https://doi.org/10.58282/acta.13638

À quoi sert l'école ?

What is school for?

Michel Murat

La Part scolaire de l'écrivain. Apprendre à écrire au xixe siècle, sous la direction de Martine Jey & Emmanuelle Kaës, Paris : Classiques Garnier, coll. « Rencontres », 2020, 428 p., EAN 9782406105008.

Pour citer cet article

Michel Murat, « À quoi sert l'école ? », Acta fabula, vol. 22, n° 7, Essais critiques, Août-septembre 2021, URL : https://www.fabula.org/revue/document13638.php, article mis en ligne le 20 Août 2021, consulté le 12 Octobre 2024, DOI : 10.58282/acta.13638

Ce document a été généré automatiquement le 12 Octobre 2024

Michel Murat, « À quoi sert l'école ? »

Résumé - Une conception romantique dont nous ne nous sommes pas vraiment départis veut que les écrivains sortent tout armés, comme de petites Minerves, du cerveau de Jupiter, et que l'activité littéraire soit une pure affaire de don et de vocation. Si l'idée d'un apprentissage est acceptée, c'est sous forme d'une maturation individuelle, au cours de laquelle l'écrivain, à la faveur de rencontres aléatoires, forge ses propres armes et se dégage de ses chrysalides successives. C'est pourquoi *La Part scolaire de l'écrivain*, titre de l'ouvrage collectif dirigé par Martine Jey et Emmanuelle Kaës, est un peu sa part maudite, inavouable ; on préfère la passer sous silence. Les études sur la transmission scolaire sont un parent pauvre de notre discipline ; leur principal titre de gloire, déjà ancien, est la déconstruction de l'histoire littéraire post-lansonienne, consommée sous les espèces du Lagarde et Michard. Il faut donc saluer avec faveur la parution de ce livre, venant après deux autres ouvrages collectifs dus à l'initiative des mêmes auteurs

Mots-clés - Apprentissage, École, Institution

Michel Murat, « What is school for? »

Summary - A romantic conception from which we have not really departed holds that writers emerge fully armed, like little Minerva, from the brain of Jupiter, and that literary activity is a pure matter of gift and vocation. If the idea of an apprenticeship is accepted, it is in the form of an individual maturation, in the course of which the writer, through random encounters, forges his own weapons and emerges from his successive chrysalises. This is why *La Part scolaire de l'écrivain*, the title of the collective work edited by Martine Jey and Emmanuelle Kaës, is somewhat his cursed, unmentionable part; we prefer to pass it over in silence. Studies on school transmission are a poor relation of our discipline; their main claim to fame, which is already old, is the deconstruction of post-Lansonian literary history, consumed under the species of Lagarde et Michard. The publication of this book, which follows two other collective works by the same authors, is therefore to be welcomed with favour.

Ce document a été généré automatiquement le 12 Octobre 2024

À quoi sert l'école ?

What is school for?

Michel Murat

Une conception romantique dont nous ne nous sommes pas vraiment départis veut que les écrivains sortent tout armés, comme de petites Minerves, du cerveau de Jupiter, et que l'activité littéraire soit une pure affaire de don et de vocation. Si l'idée d'un apprentissage est acceptée, c'est sous forme d'une maturation individuelle, au cours de laquelle l'écrivain, à la faveur de rencontres aléatoires, forge ses propres armes et se dégage de ses chrysalides successives. C'est pourquoi *La Part scolaire de l'écrivain*, titre de l'ouvrage collectif dirigé par Martine Jey et Emmanuelle Kaës, est un peu sa part maudite, inavouable ; on préfère la passer sous silence. Les études sur la transmission scolaire sont un parent pauvre de notre discipline ; leur principal titre de gloire, déjà ancien, est la déconstruction de l'histoire littéraire post-lansonienne, consommée sous les espèces du Lagarde et Michard. Il faut donc saluer avec faveur la parution de ce livre, venant après deux autres ouvrages collectifs dus à l'initiative des mêmes auteurs[1]. Ceux-ci ont pris le relais d'André Chervel, longtemps presque seul ; plusieurs générations intellectuelles sont ici représentées, ce qui est une promesse pour l'avenir ; mais c'est encore une bien petite troupe, presque un commando, comme le montre le fait que plusieurs contributeurs de ce volume ont fourni deux articles.

Les écrivains ici envisagés sont ceux d'un long xixe siècle, allant de Sainte-Beuve à André Gide, qui ont bénéficié (avec de fortes variantes d'un cas à l'autre) d'une même formation : héritiers des réformes de Fontanes, ils n'ont pas encore subi l'effet des réformes de Jules Ferry. Le contenu de cet enseignement articule étroitement Antiquité gréco-latine, considérée comme un bloc homogène, et classicisme français — l'Antiquité étant le modèle du classicisme et le classicisme l'interprétant de l'Antiquité. Ernst-Robert Curtius qualifie cette conception d'« idée de maître d'école en délire » ; mais son point de vue était celui d'un historien de la littérature, non d'un écrivain ni d'un pédagogue. La méthode est celle de la tradition rhétorique, croisée pour la grammaire avec les innovations de Port-Royal ; elle procède, du point de vue intellectuel, par catégorisation, et met en œuvre un

[1] Martine Jey, Pauline Bruley et Emmanuelle Kaës (dir). *L'Écrivain et son école. Je t'aime moi non plus*, Paris, Hermann, 2017 ; Martine Jey et Lætitia Perret (dir.), *L'Idée de littérature dans l'enseignement*, Paris, Classiques Garnier, 2019.

© Tous les textes et documents disponibles sur ce site, sont, sauf mention contraire, protégés par une licence Creative Common.

principe d'imitation (lui-même complexe dans le détail, et comprenant une part variable de mémorisation). La visée est celle d'une éducation morale, à dominante tantôt spirituelle, tantôt laïque et civique, selon les institutions et les phases. L'ensemble est d'une forte cohérence, et une de ses conséquences évidentes est de favoriser la constitution d'une élite littéraire qui va se trouver, dès les premières années de la Restauration, en quête d'une position sociale. Les travaux récents de sociologie des lettres, en particulier ceux de Nathalie Heinich, permettent de comprendre que cette « part scolaire » est un élément constitutif du romantisme. On se convainc tout aussi aisément qu'elle est la condition de possibilité de l'interminable dispute du classicisme contre le romantisme (la querelle du « stupide xixe siècle »), qui a occupé la scène jusque dans les années 1950 : Maurras et Gide, Léon Daudet et Jacques Rivière, venaient de la même école et s'empoignaient autour d'un héritage commun. Peut-on établir pour autant une relation entre cette formation rhétorique et l'exceptionnelle richesse de ce que nous appelons « la littérature française du xixe siècle » ? Presque tous les auteurs sont passés par ce moule, dont on sait qu'il assure une continuité entre les exercices scolaires (principalement la composition latine, en vers ou en prose, plus tardivement la composition française) et l'invention personnelle. Les classes du lycée ont été un atelier d'écriture à l'échelle de la nation — c'est-à-dire de ses élites sociales, seules scolarisées à ce niveau. Parmi les écrivains majeurs, très peu se sont montré récalcitrants : Sainte-Beuve a choyé la rhétorique ; Hugo l'a illustrée bien plus qu'il ne l'a congédiée ; Baudelaire l'a dévoyée, Rimbaud l'a subvertie, Ducasse l'a retournée, Mallarmé l'a sublimée. Aucun ne l'a reniée ; Vallès presque seul en a médit, et avec lui des savants, comme Renan et Lavisse. Tous croient à l'existence d'un lien indéfectible entre idées et formes, qui est le legs véritable de l'*elocutio.* Tous les poètes sont imbus de Virgile.

Mais l'alchimie qui transforme le *Gradus* ou le manuel de Noël et Delaplace en œuvre littéraire originale n'a rien d'évident, et nous pouvons être reconnaissants aux contributeurs de *La Part scolaire de l'écrivain* de la lumière qu'ils projettent sur ce processus. Le livre est composé de deux parties inégales. La première, la plus développée et la plus intéressante, est consacré au modèle scolaire lui-même, et à certaines de ses formes et de ses normes. La seconde présente des études de cas, allant chronologiquement de Sainte-Beuve (né en 1804) à Marcel Pagnol (né en 1895). Disons un mot d'abord de cette seconde partie. Pour Sainte-Beuve, qui est (si l'on peut dire) un cas d'école, le risque était de juxtaposer des fragments de biographie (« Sainte-Beuve collégien ») avec une description des opinions professées sur l'école (« Sainte-Beuve théoricien et historien de l'éducation » — tous deux de Romain Jalabert) en contournant la question des modèles d'écriture et des effets de la formation rhétorique sur le jugement de goût ; ce risque n'est pas

© Tous les textes et documents disponibles sur ce site, sont, sauf mention contraire, protégés par une licence Creative Common.

entièrement évité. Nous apprenons davantage d'exemples atypiques, comme cette apothéose scolaire de Suarès qui s'est étrangement tournée en haine, et retournée contre lui (Antoine de Rosny) ; ou décalés, comme celui de Marie Noël, seule femme dans un panthéon scolaire occupé par le sexe fort, et réincorporée, sous l'égide d'une sorte de célibat laïque, par l'école qui l'avait formée (Cécile Vanderpelen-Diagre). Quant à Pagnol, il nous en dit long sur la formation du mythe de « l'école de la IIIe République » ; sans doute une comparaison avec Alphonse Daudet serait-elle précieuse pour en marquer l'évolution dans le temps — mais ce n'est pas exactement le même sujet.

Le volume est ouvert par une importante contribution à deux mains de Martine Jey et Marie Humeau (l'une francisante, l'autre latiniste) sur les sujets de composition française et latine au baccalauréat. Ceux-ci n'ont coexisté (avec tirage au sort) que pendant la brève période du ministère Fortoul (1853-1857), le même qui avait rendu possible la « bifurcation » vers un baccalauréat scientifique. Que l'on soit si vite revenu sur ces réformes, qu'il ait fallu si longtemps pour donner priorité à la langue vernaculaire, et bien plus longtemps encore pour accorder une dignité raisonnable à la filière « moderne », nous apparaît rétrospectivement comme une fatalité de l'enseignement français ; c'est en tout cas l'un des effets les plus durables du Concordat de 1802. Ce qui reste à analyser, c'est la relation entre ce conservatisme et le tournant spéculatif qui a transformé progressivement l'atelier d'écriture en officine du commentaire. L'étude des sujets de baccalauréat montre que cette évolution est amorcée plus tôt qu'on ne pensait, puisque les sujets « théoriques », apparentés à ce que nous appelons dissertation, dominent dès le milieu du siècle ; elle montre aussi le glissement sans rupture de l'un vers l'autre, de « Virgile recommande Horace à Mécène » à « Fénelon vante au duc de Bourgogne les qualités de La Fontaine, nouvel Ésope », en passant par la description du caractère de Mithridate ou de Mardochée. Un point remarquable qui ressort est la mise en scène du rôle de l'intellectuel comme précepteur des grands : Sénèque et Néron (celui-ci tourne mal), Aristote et Alexandre, Alcuin et Charlemagne, sont régulièrement proposés à la méditation des bacheliers ; cette connivence des intellectuels avec le pouvoir est un fantasme de pédagogues, chacun se voyant dans le rôle de Fénelon. Quant au travail sur l'*elocutio*, essentiel pour la formation de l'homme de lettres, on peut se demander s'il n'est pas poussé plus loin dans l'enseignement de la composition latine, où le modèle du discours éloquent demeure longtemps prégnant, et où les chicanes métriques du vers latin aiguisent l'attention aux propriétés matérielles du langage.

Bien que la domination des classiques soit presque sans partage, et que, comme le montre M. Jey, les auteurs canoniques soient en même temps pourvoyeurs d'une autorité sur la littérature — privilège qui n'est pas réservé à Horace et Boileau — les

© Tous les textes et documents disponibles sur ce site, sont, sauf mention contraire, protégés par une licence Creative Common.

sujets proposés ne sont pas toujours des étouffoirs. Pour s'en tenir au domaine proprement littéraire, le dialogue aux Enfers entre l'Andromaque d'Homère et celle de Racine peut être une occasion de méditation lyrique (surtout si l'on y ajoute, comme fera Baudelaire, l'Andromaque de Virgile), et traiter de la « décadence » de la littérature au xviiie siècle impose une vraie réflexion sur l'histoire. Ce sont plutôt les « attentes » des correcteurs qui sont stéréotypées et conformistes ; il arrive d'ailleurs que le libellé du sujet impose une conclusion (« le prouver en analysant, etc. »). Comme on le sait, les bons candidats s'en moquent (mais il leur arrive d'être collés) ; les autres oublieront, et garderont le pli. Mais est-il si facile de former à l'esprit critique ? Il ne suffit pas de remplacer *Télémaque* par *Candide*, c'est-à-dire une autorité par une autre.

L'expérience montre aussi que la vertu de ce dressage se situe dans les marges qu'il fait vibrer ; il faut pour cela de bons élèves, et de bons professeurs, qui donnent accès aux livres. Mais cette marge de subversion est importante ; elle donne à beaucoup d'œuvres de ce siècle (chez Hugo, Baudelaire, Rimbaud, Ducasse, même Mallarmé et Valéry) une subtile dimension potachique. Cette posture de distance vis-à-vis de l'école, et de discrétion vis-à-vis de ce qu'on lui doit, est une composante de la « littérature française » comme aristocratie idéale : le dédain avec lequel ont été traités les auteurs qui assument leur formation scolaire, de Colette (une femme, qui plus est) à Camus — en passant par le « boursier » Jules Romains —, est suggestif à cet égard.

L'étude des sujets de baccalauréat, que la constitution d'une base de données dans le cadre du projet OBVIL (Observatoire de la vie littéraire) de Sorbonne Université permet de mener de manière systématique, constitue en tout cas une base indispensable à la compréhension de la transmission scolaire des lettres. Elle est ici utilement complétée par des études plus partielles, consacrées au portrait, à la satire et à la phrase. Le cas du portrait, étudié par Lætitia Perret et Nathalie Denizot, est intéressant parce qu'il s'agit d'un genre scolaire auquel ne correspond aucune catégorie rhétorique autonome ; il renvoie à des notions diverses, définition, description, hypotypose. On conçoit qu'il joue un grand rôle dans une formation par l'imitation, et que les pédagogues l'apprécient : il s'agit d'un format commode, facile à exemplifier, donnant lieu à des exercices graduables et faciles à corriger. N. Denizot montre bien la manière dont il évolue, se détachant lentement de l'épidictique, ouvrant à des commentaires méta-textuels, mais aussi à des inventions proto-romanesques. Le portrait permet aussi une intéressante comparaison avec l'école primaire (Anne-Marie Chartier), et une compréhension de la tension qui s'exerce dans celle-ci entre un modèle secondaire simplifié (l'imitation d'auteurs adaptés) et une approche empirique (une extension de la leçon de choses). Là encore, c'est la possibilité d'une éducation populaire qui est en jeu, ainsi

© Tous les textes et documents disponibles sur ce site, sont, sauf mention contraire, protégés par une licence Creative Common.

que ses rapports (de la dissociation franche à l'articulation éventuelle) avec la culture des élites.

La satire est dans ce contexte un objet marginal, mais qui, dans l'article de Romain Benini et Pauline Bruley, permet de poser de manière très éclairante des questions à la fois de définition et de terminologie, de corpus, et d'ajustement idéologique — la satire pouvant être, comme la langue d'Ésope, la meilleure des choses (puisqu'elle corrige les vices) et la pire (puisqu'elle porte atteinte à l'autorité). Un prolongement intéressant est offert par le devoir de lycée du jeune Proust (présenté par E. Kaës). Celui-ci, sans sortir des limites de l'exercice, inscrit la satire dans une réflexion d'époque sur « l'esprit français » tout en commençant à se situer par rapport aux autorités de la critique contemporaine. Le devoir n'a rien d'un pastiche (ce qu'était la copie de Suarès au concours général) ; il s'appuie sur le savoir scolaire pour commencer à construire une position auctoriale. On voit très bien ici comment s'opère la transition entre l'école et le monde des lettres : mais il n'est pas donné à tout le monde d'être Proust.

Un mot enfin sur l'excellent article que P. Bruley consacre à la phrase, un terme à la fois flou et pédagogiquement indispensable, à la fois comme « modèle de production » de l'écrit, comme outil d'analyse, et comme critère d'appréciation du style. Elle met en évidence ce qu'on peut appeler la grammaticalisation des données scolaires (littéraires ou non) : les phrases des manuels, des exemples et des exercices étant données à l'élève comme référence de la phrase « grammaticale », la pédagogie finit par déterminer la norme linguistique. P. Bruley souligne aussi le rôle de la phrase comme unité de traduction, le « conflit non résolu entre mot et phrase » rendant compte des difficultés rencontrées en version latine. L'instabilité même de la phrase lui permet de faire relais entre la période (rhétorique) et la proposition (logique). Son usage scolaire a accéléré l'obsolescence de la période et favorisé cette « sensibilité à la teneur linguistique de l'écriture littéraire » qui caractérisera ce que Gilles Philippe appelle le moment grammatical de la littérature française.

Ce livre constitue donc une pièce importante dans un chantier en cours. Les enjeux de ce chantier ne sont pas seulement académiques. Ils engagent notre réflexion sur le devenir de l'enseignement de la langue et de la littérature françaises. Ces enjeux n'échappent à personne, mais depuis un demi-siècle, nous avons été impuissants à dégager un consensus sur les réponses. Une meilleure connaissance de l'histoire peut-elle nous y aider ? L'endurance de la rhétorique, sa capacité à se réformer lentement, à entrer prudemment en dialogue avec la littérature contemporaine, ne sont pas sans intérêt pour nous. J'en dirais autant d'une pédagogie de l'imitation et de l'exemple, que nous avons jetée avec l'eau du bain : alors que triomphent sur les réseaux sociaux des formes contestables de mimétisme, serait-il absurde de la

© Tous les textes et documents disponibles sur ce site, sont, sauf mention contraire, protégés par une licence Creative Common.

réintégrer, en la mettant à jour, dans les apprentissages scolaires ? Et que faire aujourd'hui des enseignements que le siècle précédent qualifiait justement de « théoriques » : peut-on conserver, face à la littérature, un rapport de spectateur ? Il n'est jamais trop tard pour nous demander à quoi sert l'école.

© Tous les textes et documents disponibles sur ce site, sont, sauf mention contraire, protégés par une licence Creative Common.

PLAN

AUTEUR

Michel Murat
Voir ses autres contributions

© Tous les textes et documents disponibles sur ce site, sont, sauf mention contraire, protégés par une licence Creative Common.