



« Pratiques scolaires du discours », *Spectacles de la parole*,
Hélène Millot et Corinne Saminadayar-Perrin dir., Saint-
Étienne, Les Cahiers Intempestifs, 2003, pp. 65-82.

Pratiques scolaires du discours (1815-1870)

Corinne Saminadayar-Perrin

Continuité et stabilité : tels sont les caractères essentiels de l'enseignement classique au XIX^e siècle, jusqu'à la fin du Second Empire. Dès la «restauration scolaire» de 1815, qui efface toute trace des réformes tentées par la Révolution, l'Université reconstruit une continuité symbolique et pragmatique avec l'héritage prérévolutionnaire : «C'est en fait l'ensemble du cursus d'Ancien Régime que l'on rétablit [...] Les rééditions [de manuels] dominent, et les best-sellers du XIX^e siècle sont, comme au XVIII^e siècle, le *Traité des études* de Rollin, réédité jusqu'en 1882, et le *Candidatus rhetoricae* du père de Jouvancy, réédité en traduction jusqu'en 1892.»¹ Les humanités revendiquent d'ailleurs ouvertement, jusqu'aux (difficiles) réformes de la Troisième République, cette inscription dans une tradition longue, et se réfèrent volontiers à des modèles anciens – ainsi Rollin se trouve invoqué aussi bien par des traditionalistes forcenés² que par des «modernistes» comme Larousse³. Quant aux pratiques pédagogiques, elles empruntent largement à l'héritage d'Ancien Régime, pérennisé par les manuels les plus utilisés dans les classes – le *Selectae e profanis scriptoribus* d'Heuzet, composé à l'instigation de Rollin, ou la grammaire latine de Lhomond, sont les plus célèbres.

Cette restauration scolaire, volontaire et méthodique, répond, en 1815, à des choix idéologiques et politiques sans équivoque, confortés par le poids non negli-

geable des déterminations pratiques ; rappelons qu'en 1802 déjà, dans un contexte de problématique désorganisation de l'instruction publique et de l'édition scolaire, Napoléon avait prescrit de nombreux manuels hérités de la période prérévolutionnaire, et eu recours à nombre d'enseignants de l'Ancien Régime – certains reprirent une carrière destinée à devenir prestigieuse, du moins en milieu universitaire : on songe par exemple à François Noël, dont la grammaire et les *Leçons de littérature et de morale* formèrent des générations de jeunes gens⁴.

Ces considérations, qui relèvent de l'évidence, ont néanmoins des conséquences paradoxales. Tout d'abord, le désir d'effacer les réformes révolutionnaires amène justement à restaurer le système d'enseignement qui avait formé les républicains de 1789 et de 1793 ; les mêmes causes risquent donc de produire de semblables effets, et bien plus catastrophiques encore – c'est l'idée que développe par exemple Bastiat dans un ouvrage très discuté, *Baccalauréat et socialisme*. D'autre part, il s'avère dans la pratique impossible de réaliser un retour pur et simple à l'enseignement classique d'Ancien Régime : la reprise textuelle des mêmes œuvres latines, d'historiens ou d'orateurs, a nécessairement des connotations et des résonances très différentes après une Révolution qui, entre autres, a réactualisé la grande éloquence politique des Anciens – 1830, puis 1848 ravivant ces risques de réceptions indésirables (et bien attestées sur toute la période) ; il ne faut pas non plus oublier les débats qu'instaure, dans la première moitié du siècle, le renouveau du parlementarisme et du barreau, ainsi que, sur un autre registre, la proclamation romantique du sacre de l'écrivain⁵. D'où le recours, dans les classes, à un dispositif retors pour limiter ces possibles dégâts collatéraux de la restauration rhétorique en milieu scolaire : il s'agit de garder comme idéal pédagogique, éthique et esthétique la maîtrise du discours, et en même temps de rendre cette pratique de l'éloquence inoffensive hors des murs du collège.

Ce sont les modalités et les conséquences de ce dispositif surprenant que nous nous proposons d'analyser. Afin cependant d'éviter tout risque de confusion au sujet de la «rhétorique», concept souvent flou et ardemment débattu au XIX^e siècle, nous définirons préalablement ce terme comme :

Le nom de la classe qui couronne l'enseignement classique, après la classe de seconde appelée aussi classe d'humanités ;

Le nom d'une épreuve à l'oral du baccalauréat à partir de 1821 ; l'épreuve porte sur un certain nombre de questions de rhétorique et de poétique recensées dans les manuels de rhétorique ;

L'ensemble des préceptes qui font de l'art oratoire une *technè*, et préparent les élèves à l'exercice du discours (français et latin);

Une théorie d'ensemble de la parole publique, qui comprend aussi bien la rhétorique proprement dite (son histoire et ses principes) que les études littéraires en général (lorsqu'ils occupent la chaire d'éloquence française à la Sorbonne, des professeurs comme Pierrot-Desseilligny ou Villemain proposent parfois un véritable cours d'histoire littéraire).

La question des sources doit également donner lieu à quelques précisions. L'analyse de l'imaginaire et de la pratique *scolaires* du discours, qui nous occupera exclusivement ici, ne peut s'appuyer au premier chef sur les divers (et nombreux) traités de rhétorique publiés durant la période. En effet, les ouvrages de rhétorique sont relativement peu utilisés dans les classes de l'enseignement secondaire classique – par exemple, le plan d'études de 1854 recommande d'y consacrer «une heure tous les quinze jours»⁶ pendant le seul premier semestre à partir de la troisième. Surtout, cette étude reste seconde par rapport à la pratique qu'ont les élèves des chefs-d'œuvre de l'éloquence (versions, lectures de textes-modèles, composition de discours); la réflexion n'est jamais indépendante et théorique, mais inséparable d'un imaginaire et d'un ensemble de pratiques très codifiées qui commencent plus tôt et occupent beaucoup plus de place que l'étude des préceptes proprement dits. Rappelons enfin que maints traités de rhétorique ne peuvent afficher une destination «scolaire» que parce qu'ils traitent des questions au programme à l'oral du baccalauréat: or, contrairement à ce qui se pratique de nos jours, la classe de rhétorique n'avait pas pour fonction de préparer à cet examen, ce hiatus faisant sur toute la période l'objet d'un débat récurrent⁷. Notre étude privilégiera donc les instructions officielles, les témoignages sur l'organisation des classes et les manuels les plus utilisés durant la période; nous nous limiterons d'autre part à l'enseignement classique proprement dit.

La sourdine du latin

Si l'enseignement classique, de fait comme de droit, repose traditionnellement sur un authentique colinguisme⁸ français-latin, il faut cependant rappeler l'écrasant impérialisme du latin, sensible aussi bien dans les programmes que dans l'organi-

sation horaire des classes: «Les lettres latines, à savoir les auteurs romains et les exercices de composition en latin, en occupent le centre [...] L'enseignement du français pénètre lentement dans les pratiques scolaires, mais dans des exercices et des lectures qui restent étroitement associés aux langues anciennes.»⁹ Il est d'ailleurs révélateur que les réformes visant à renforcer l'enseignement du français sous le Second Empire n'aient guère eu d'effet concret dans les pratiques scolaires: il faudra attendre les bouleversements radicaux de la Troisième République pour mettre fin à la souveraineté du latin dans le cursus des humanités.

Dans un système dont la clé de voûte est formée par la classe de rhétorique, ce latinocentrisme pratique et éthique a naturellement pour corollaire le culte du discours latin, discipline-reine et objectif avoué de toute la batterie d'exercices pratiqués dans les petites classes. Le discours latin apparaît comme «l'exercice ordinaire des classes de rhétorique», et c'est à ce titre qu'en 1857¹⁰ il évince de l'écrit du baccalauréat le discours français, lequel avait réussi à s'y introduire trois ans plus tôt seulement – mais toujours en compagnie de son homologue latin, avec lequel il alternait par tirage au sort. La brièveté même de cette apparition témoigne de la supériorité reconnue au discours latin comme couronnement des études littéraires. Cette supériorité se trouve sanctionnée officiellement par l'institution en des circonstances solennelles: jusqu'en 1880, le discours de la remise des prix du Concours général, en Sorbonne, est prononcé en latin; le Prix d'honneur de l'Université, avec les privilèges afférents, est attribué au candidat ayant remporté l'épreuve de discours latin.

On ne s'étonnera pas, dans un tel contexte, que la lecture essentielle en classe de rhétorique soit le *Concionnes*¹¹, manuel historique en forme d'anthologie de discours tirés des auteurs latins, destinés à servir de modèle pour les performances oratoires des jeunes gens; inversement, lorsque la Troisième République opère une marginalisation décisive des études latines, la déchéance et la mort du discours latin entraînent l'abandon de la discipline même du discours, destiné à être promptement remplacé par la dissertation: «Il n'est pas exclu que l'abandon du latin ait entraîné dans son sillage l'abandon du discours à la première personne, jusque-là florissant [...] Privé de sa dimension allégorique, l'exercice du discours ne parvient pas à survivre.»¹² Fait révélateur: le *Concionnes français* de Reinach paraît en 1894, au moment où les réformes rhétoricides de la Troisième République ont déjà détruit la tradition des humanités; de plus, l'ouvrage est destiné au seul «enseignement spécial» – dans un contexte où la dissertation, dans toutes les classes, a remplacé la composition de discours.

Sans doute est-il nécessaire, pour apprécier les enjeux qui sous-tendent la suprématie (d'ailleurs traditionnelle) accordée au latin en général et particulièrement au discours latin, de prendre en compte les logiques économiques et sociales qui font de l'enseignement secondaire, alors entièrement distinct de l'école primaire, un puissant instrument de sélection et de formation des élites : les études anciennes, longues, coûteuses et dépourvues d'intérêt professionnel immédiat, présentent à cet égard toutes sortes d'avantages, sans compter les bénéfices idéologiques (l'«éducation morale») propres à ce type de formation. D'autre part, le développement progressif de l'enseignement primaire pendant toute la période amène un repli stratégique de l'enseignement classique sur le latin : alors que nombre de circulaires officielles signalent avec inquiétude une faiblesse croissante des élèves dans la maîtrise de la langue française, l'institution se refuse obstinément à introduire dans les petites classes des exercices simples de composition en langue maternelle (narrations, lettres familières...), sans doute parce que de telles pratiques rapprocheraient dangereusement les humanités des méthodes préconisées aux instituteurs. Le latin apparaît ainsi comme un critère décisif de distinction.

Mais l'apparent paradoxe selon lequel les jeunes gens, à en croire les propos officiels, apprennent à écrire français en latin, se fonde sur une conviction plus profonde, à la fois éthique et esthétique : le latin représenterait le creuset où se forgeait la «vraie Parole», la «Parole pleine et forte»¹³, dégagée de toute compromission avec la langue dégradée du siècle, et promue, par la greffe du latin, à la dignité d'une authentique langue d'écriture. En ce sens, on comprend pourquoi le discours français n'est jamais conçu comme autonome, et se définit comme second, à tous les sens du terme, par rapport à son homologue latin : c'est cette pédagogie du détour qui permet à la «langue des récréations» de s'épurer, de dépouiller son statut «naturel» de langue maternelle pour renaître en une véritable langue de culture et d'expression littéraire. Conséquence : la pratique du discours suppose par principe la définition d'un lieu d'élocution radicalement autre, privé de tout point de contact avec l'espace extérieur des échanges sociaux, et faisant abstraction des logiques ordinaires propres aux interactions verbales. Car la valeur pédagogique de l'exercice repose sur la distance et le décalage par rapport aux usages communicationnels de la parole — parole quotidienne mais aussi institutionnellement rhétorique : plaidoyers, discours parlementaires... sans compter, horreur et désolation, l'«éloquence de la presse», pour reprendre la formule de Cormenin¹⁴.

Le discours en milieu scolaire bénéficie ainsi d'un privilège d'exterritorialité symbolique qui s'étend du latin au français. Si bien que l'apprentissage de l'art oratoire est censé, contre toute attente, apaiser les esprits : «Les préfaces du XIX^e siècle assignent à la discipline rhétorique une fonction nouvelle en France : *contenir l'enthousiasme des jeunes gens*, empêcher, par la maîtrise de la parole alliée à la conscience morale, le retour de *débordements funestes*»¹⁵. Cette valeur émoullie confère finalement au latin le rôle de sourdine que justement lui attribue Larousse lequel dispense son héros Rollin de tout soupçon de basse flatterie par cette justification décisive : «On ne doit pas oublier, d'ailleurs, ni les mœurs de son époque, ni les habitudes du monde où il vivait, ni la langue dans laquelle il louait.» Écrire un discours en latin, c'est en somme poursuivre l'étrange utopie d'une éloquence sans lieu et sans public : se révèlent indirectement les inquiétudes attachées à ces pouvoirs de la parole qu'on ne peut exalter qu'en les muselant.

Désamarrer le discours

Ces inquiétudes tiennent en grande partie à la continuité que les souvenirs vivaces de la Révolution risquent d'instaurer entre l'éloquence scolaire, d'inspiration gréco-latine ; et la rhétorique politique des temps nouveaux. Sous la Restauration et la monarchie de Juillet, et peut-être davantage encore après le traumatisme de 1848, il est difficile de ne pas voir dans les orateurs de 1789 ou 1793 de purs produits de l'enseignement classique — d'autant plus que l'historiographie romantique propage un véritable mythe de l'éloquence révolutionnaire, avec pour héros Mirabeau, Danton, ou les Girondins de Lamartine ; les républicains réincarnent les héros de Plutarque, et s'expriment comme des Cicéron ou des Démosthène français : «Des imitateurs aussi, et des forts en thème, ces révolutionnaires de 93, tout grands qu'ils furent ! Rousseau, le philosophe chagrin et froid, ramena l'humanité sous les murs de Sparte, et Robespierre, son élève, avait invoqué l'ombre de Lycurgue pour protéger la République. Saint-Just et tous les hardis de la Montagne qui fauchaient avec lui ne firent que mettre en action leurs versions de classe, et c'est au nom des morts qu'on tua les vivants, dans ce temps-là.»¹⁶

La continuité entre rhétorique scolaire et grande éloquence politique se réaffirme d'ailleurs chaque fois qu'un grand professeur républicain, au demeurant professionnel du discours, transforme sa chaire universitaire, à la Sorbonne ou au

Collège de France, en tribune aux harangues; Vallès, parmi beaucoup d'autres hommes «avancés», participa ainsi aux conférences-meetings de Michelet: «Il y avait encore au Collège de France des professeurs qui troublaient les âmes; on battait au cours de Michelet; quand le cours fut suspendu, on organisa des manifestations, il y eut comme une bataille entre les étudiants et les agents! On alla à la Chambre, des députés vinrent.»¹⁷ Sans doute le Second Empire mit-il fin à ces «débordements funestes» d'un nouveau genre; mais, même dans des contextes scolaires moins prestigieux, comme les distributions de prix dans les collèges de province, des dérapages rhétoriques restaient à craindre – des années 1820 à la Troisième République, les circulaires ministérielles rappellent avec insistance aux recteurs qu'ils doivent surveiller de près toute prise de parole publique d'un fonctionnaire de l'Université, même devant une petite assemblée de parents dans un modeste collège de province: «L'article 219 du statut du 4 septembre 1821 vous prescrit de prendre préalablement connaissance des discours qui doivent être prononcés dans les distributions de prix et des lycées et des collèges de votre ressort académique. En vous rappelant cette prescription, je vous recommande expressément de veiller à ce que les discours revêtus de votre visa ne renferment aucune allusion qui soit de nature à exciter les passions politiques. Les orateurs doivent se proposer uniquement de pacifier les esprits, et n'ont à entretenir leurs jeunes auditeurs que de leurs études. Vous voudrez bien vous assurer également que les discours prononcés soient également conformes à la copie que vous aurez approuvée.»¹⁸

Cette insistance, qui amène les différents ministères à réitérer sans cesse les exhortations à la prudence, révèle la suspicion qu'éveille une éloquence scolaire pourtant étroitement encadrée. Significativement, on trouve deux types d'accusations adressées à l'enseignement classique durant la période. D'une part, les humanités se rendraient coupables de former d'«affreux petits rhéteurs» incapables de s'insérer dans l'évolution moderne de l'économie et des savoirs, mais résolus à mettre leur intarissable logorrhée au service de leur ambition personnelle, ce qui multiplie les déclassés et les fauteurs de désordre – l'argument se retrouve dans les rangs conservateurs comme chez un Vallès. D'autre part (c'est l'argument qui triompha après le traumatisme de la défaite et de la Commune), les convictions positivistes et «modernistes» de certains réformateurs condamnent le discours pour d'autres motifs; cette pratique favoriserait un verbalisme qui empêcherait une appréciation juste et raisonnée du monde: «Il faut étudier les choses, non l'ombre

des choses [...] Le verbalisme est toujours aux aguets, prêt à se saisir de tout enseignement qui se complaît en lui-même.»¹⁹ L'opposition entre ces deux positions – une rhétorique dangereuse par sa possible efficacité, une rhétorique condamnable parce qu'elle ne donne aucune prise sur le présent – montre bien le paradoxe constitutif de l'imaginaire scolaire de l'éloquence avant les réformes de la fin du siècle: toute la pédagogie des humanités repose sur une foi indéfectible dans les pouvoirs (à tous les sens du terme) attachés à la maîtrise du discours, pouvoirs qu'il s'agit autant que possible de désamorcer.

Cette tension essentielle s'exprime nettement dans les réponses que l'Université donne aux contempteurs de l'éducation rhétorique – réponses aussi convaincues que contradictoires. À ceux qui rendent l'enseignement classique responsable de nouveaux «débordements funestes», et tout particulièrement des événements de 1848 perçus comme «révolution du discours»²⁰, on rappelle que les humanités n'ont jamais prétendu former des professionnels de l'éloquence; bien au contraire, la vocation des études anciennes est purement éthique et esthétique, sans aucune prise sur l'actualité politique et sociale – en somme il s'agit (argument traditionnel) d'une «éducation «libérale», par la distance qu'elle garde avec toute spécialisation: dans les collèges, on n'apprend rien qui soit directement utile pour les professions qu'on exercera par la suite. La formation [...] se veut en effet fondamentalement «gratuite», au sens moral du terme, désintéressée, détachée de toute préoccupation utilitaire: et, de ce point de vue, le latin y revêt un caractère éminemment symbolique.»²¹ D'un autre côté, des voix de plus en plus nombreuses s'élèvent au XIX^e siècle pour dénoncer l'inadaptation des humanités aux exigences de la société industrielle moderne – d'où un second type de plaidoyer, qui cette fois insiste sur la valeur «professionnalisante» de l'enseignement secondaire pour les enfants de la bourgeoisie, futures élites politiques et économiques: «Dans notre forme de gouvernement et dans le développement de notre barreau, les études oratoires conviennent à une classe assez nombreuse de citoyens; et il y a dans la rhétorique ancienne une foule de préceptes qui n'ont pas vieilli», assène fermement Victor Cousin dans une circulaire datée du 17 juillet 1840. On voit ainsi resurgir de temps à autre, et jusque dans les textes très officiels que constituent les instructions ministérielles (du moins avant le Second Empire), l'image de l'avocat-tribun jailli tout armé des bancs du lycée; là encore, cette évocation ranime non seulement les lointains idéaux de Cicéron et Quintilien, mais la récente expérience des lycées napoléoniens, voués à former les cadres de

l'Empire : « L'élite des jeunes lycéens, tous garçons, dirigée au lendemain du baccalauréat vers l'École militaire puis vers le champ de bataille, est entraînée, avec tambour, uniforme et maniement d'armes, à l'art de mener éloquemment ses troupes au feu, prélude à l'art suprême de mourir en beauté, des paroles sublimes aux lèvres. »²²

Pour concilier le culte de l'éloquence avec la nécessité de désamorcer systématiquement l'exercice du discours, l'enseignement classique ne peut se limiter au détour par le latin, non plus qu'au recours à des sujets empruntés à l'Antiquité : tout montre qu'à l'évidence, cet univers de la distance pédagogique ne suffit pas à établir une frontière étanche entre les pratiques scolaires et les préoccupations contemporaines – d'autant plus que l'idéal classique repose sur un parallélisme permanent entre les Anciens et la modernité. Aussi les classes d'humanités mettent-elles en place un dispositif de désamorçage plus radical, reposant sur la création volontaire de systèmes discursifs non-viables en dehors de l'espace scolaire.

À cette fin, les manuels organisent une éviction radicale de la dimension pragmatique propre à l'exercice de la parole publique. Les textes proposés comme modèles, dans les recueils de morceaux choisis puis dans le *Conciones*, sont présentés hors de tout contexte sociopolitique et historique, comme d'atemporels objets de culte offerts éternellement à l'admiration et à l'imitation²³ ; les élèves ne sont que vaguement informés de l'ensemble des considérations stratégiques qui ont présidé à l'élaboration d'un discours de Cicéron, du rapport des forces en présence, ou des considérations pragmatiques déterminant telle ou telle prise de parole effective – bref, les discours sont analysés comme des chefs-d'œuvre littéraires au sens moderne du terme, et non comme la mémoire écrite (et retravaillée) de réelles (et efficaces) performances oratoires.

Cette assimilation se trouve confortée par le parallélisme qui met sur le même plan de véritables discours effectivement prononcés et les harangues prêtées aux grands personnages historiques par les historiens latins : le *Conciones* est justement composé de ces joyaux d'éloquence fictive, au second degré, constitutivement littéraires. Encore les ouvrages des historiens opéraient-ils une contextualisation narrative (elle-même idéologiquement marquée par leur propre historicité) de ces discours ; mais, en séparant artificiellement les *narrationes* (récits étudiés en classe de seconde) et les *conciones* (les discours proprement dits), les manuels suppriment ce minimum de mise en perspective nécessaire à l'intelligibilité rhétorique du pas-

sage cité. D'où la méfiance d'un réformateur comme Jules Simon envers les *excerpta* en tout genre, dont il tenta de supprimer l'usage dès 1872 : « Quand on se propose de connaître un historien et l'histoire qu'il raconte, rien ne justifie le procédé par lequel on découpe le texte en narrations et discours, comme si le discours pouvait être détaché de la narration, comme si le récit historique ne consistait qu'en tableaux d'histoire. Je ne saurais donc autoriser l'usage du *Conciones*. »²⁴ Le vénérable manuel ne disparaîtra définitivement qu'avec les grandes mesures rhétoriques des années 1880 : c'est la preuve que la déshistoricisation constitue, en milieu scolaire, une condition nécessaire pour l'enseignement rhétorique.

Cette indifférence concertée à l'égard du contexte historique explique pourquoi les sujets de discours proposés aux jeunes gens ne permettent que rarement une juste appréciation de la situation dans laquelle tel ou tel personnage est censé intervenir en tant qu'orateur – à tel point que Victor Duruy, recensant les matières données à l'écrit du baccalauréat depuis 1854, s'en émeut : « Le but de l'épreuve du discours est de constater si le candidat sait coordonner ses idées et les exprimer en un latin correct. C'est donc l'exposer à une difficulté sans objet que de le mettre aux prises avec des matières où le sujet de l'histoire est vaguement indiqué en deux lignes. La connaissance exacte de la situation et le fond des arguments lui manquant, il s'égare dans les lieux communs, et les correcteurs en sont réduits, de leur aveu, à ne tenir compte que des fautes matérielles [...] Il faut, au contraire, que les jeunes gens sachent bien qu'ils sont appelés à fournir la preuve du sérieux développement de leurs facultés, c'est-à-dire à raisonner avec convenance et méthode sur un sujet donné. »²⁵ Notons que Duruy centre son propos sur la cohérence de l'argumentation raisonnée qu'est censée développer le candidat, et n'évoque jamais le souci d'efficacité pragmatique pourtant constitutive de la pratique de l'éloquence : lutter contre le verbalisme creux ne saurait contrecarrer l'exigence fondamentale de désamarrage du discours.

Dans l'univers scolaire, le discours n'est pas considéré comme un objet essentiellement historique, et n'a d'autre origine que les pages du manuel-reliquaire où il se trouve enchâssé ; symétriquement, l'enseignement classique se préoccupe que les performances oratoires des élèves ne soient liées à aucune situation cohérente d'interaction verbale. Ce qui explique la valorisation d'une sorte d'autisme rhétorique ; les jeunes gens sont censés, pour composer un discours, « se mettre à la place » du personnage qu'ils font parler, le public auquel il est censé s'adresser restant une

question secondaire: «C'est soumettre l'intelligence de l'élève à une gymnastique utile, et intéressante en même temps, que de l'inviter à se placer par la pensée dans la situation des personnages dont il devient l'interprète, et à interroger à la fois ses souvenirs classiques, son imagination et sa jeune expérience pour ne prêter à ses héros que des idées et des paroles conformes à leur sentiment et à leur caractère.»²⁶ Voici, exemple caricatural mais révélateur, un élève consciencieux confronté à cet exercice formateur: «On nous a donné l'autre jour comme sujet, "Thémistocle haranguant les Grecs". — Je n'ai rien trouvé, rien, rien! [...] Qu'est-ce que je vais bien pouvoir dire? / "Mettez-vous à la place de Thémistocle." / Ils me disent toujours qu'il faut se mettre à la place de celui-ci, de celui-là – avec le nez coupé comme Zopyre? avec le poignet rôti comme Scévola?»²⁷ La rhétorique scolaire opère de fait une mutilation: l'élève ne peut s'exprimer qu'au prix d'une renonciation préalable à son identité, et ne saurait donc s'ériger en authentique sujet de parole; à l'effacement du destinataire répond le brouillage de l'instance énonciative: le collégien parle à la place d'un improbable Thémistocle dont il ne sait pas grand-chose et qui, comble de bizarrerie, s'adresserait à ses compatriotes grecs en latin cicéronien, le tout au ^ve siècle avant Jésus-Christ!

Conséquence: le critère essentiel de la «convenance», que Voltaire reprochait déjà à l'enseignement classique de négliger, finit par se réduire à un système strictement codifié de bienséances stylistiques, qui ne tiennent nullement compte de la nature spécifiquement oratoire d'un texte – cas limite: le mot de Cambronne se trouve traduit par «La garde meurt et ne se rend pas», condition nécessaire pour répondre aux exigences esthétiques du mot sublime d'anthologie. Sans doute les auteurs de traités d'inspiration moderne, qui sont à l'origine d'une véritable renaissance rhétorique entre 1815 et 1848, sont-ils bien conscients de cette émasculature scolaire de la discipline; ainsi Matthieu Andrieux place-t-il en tête de ses *Préceptes d'éloquence* cette énergique déclaration: «Savoir à qui ou devant qui, et dans quelles circonstances on parle, et dans tous ces rapports dire ce qui convient et le dire comme il convient, c'est le point capital de l'art [...] Après avoir subi toutes les phases des révolutions politiques, la société, se trouvant nouvelle sous le rapport des sentiments, des mœurs, des doctrines et des institutions, ne demande-t-elle pas qu'il s'opère des changements dans sa rhétorique? le mouvement de l'éloquence n'est-il pas toujours analogue à celui de l'ordre social?»²⁸ La mise au point est claire – mais sans écho officiel en milieu scolaire jusqu'à la fin du Second Empire.

L'éloquence sans le son

Ainsi défini comme énoncé et non comme énonciation, l'artefact scolaire que constitue l'exercice du discours instaure une réduction systématique de l'oral à l'écrit, et de la performance oratoire au texte. Aussi la pratique de la récitation classique n'a-t-elle nullement pour but de développer chez les jeunes gens l'*actio* oratoire (les manuels rappellent pourtant avec insistance le mot de Démosthène, affirmant que c'est là la première qualité de l'orateur, et aussi la deuxième et la troisième...); les manuels comme les instructions officielles indiquent seulement que cet exercice vise à améliorer la diction souvent ânonnante et atone des élèves, tout en enrichissant leur mémoire de beaux passages destinés à être réemployés dans leurs compositions écrites: «L'exercice de la récitation a pour objet d'enrichir la mémoire, en y gravant les modèles les plus propres à féconder et à diriger l'esprit [...] [Le professeur] exigera que la récitation soit correcte, naturelle et convenablement accentuée.»²⁹ Aussi les manuels de morceaux choisis destinés à la récitation juxtaposent-ils sans commentaire toutes sortes de textes très différents, mettant sur le même plan récits, descriptions (Buffon notamment) et portraits, tirades dramaturgiques et discours d'historiens ou d'orateurs; en somme, l'élève peut trouver là des modèles pour tous les exercices écrits qu'il aura à composer par la suite, mais l'éventuelle dimension d'adresse ou d'interlocution n'est jamais évoquée. D'ailleurs, la récitation n'est plus pratiquée en classe de rhétorique, au moment où les jeunes gens commencent à s'exercer eux-mêmes au discours³⁰!

On ne saurait pourtant réduire l'univers scolaire à un espace uniquement textuel; ainsi, en rendant les compositions, le professeur lisait à haute voix les meilleurs discours devant toute la classe, avant de dicter son propre corrigé. Mais cet art de la lecture inspirée et expressive (maints témoignages évoquent les qualités de lecteur de tel ou tel enseignant) tend à se substituer aux qualités spécifiques à la prise de parole publique; malgré le programme «moderne» qu'affiche l'auteur, soucieux de rester en prise sur le monde contemporain, les *Préceptes d'éloquence* d'Andrieux passent insensiblement de l'*actio* au sens classique du terme à la question de la lecture: «L'action, cette partie importante de l'éloquence, ne saurait être oubliée dans un livre de rhétorique. En la traitant je me suis proposé un double but: d'abord d'apprendre aux jeunes gens comment ils doivent s'énoncer en public; et en second lieu les former à la lecture à haute voix. Le talent de lire avec grâce, avec goût, avec intérêt; l'art de donner à ce qu'on lit le ton de la nature et de la vérité, sont un

mérite précieux qu'on ne doit pas négliger dans l'éducation des jeunes gens.»³¹ Notons enfin que l'extension (traditionnelle) de la rhétorique à la poétique, codifiée dès la réforme du baccalauréat en 1821, entraîne un parallèle systématique entre éloquence et littérature (au sens large que définit entre autres M^{me} de Staël): «L'éloquence est l'art de bien dire, abstraction faite de ce qu'on dit. En ce sens, quiconque parle ou écrit bien est éloquent: Cicéron philosophe ne l'est pas moins que Cicéron orateur. Malebranche est la preuve qu'on peut traiter avec éloquence la métaphysique même», écrit Andrieux³². Il est révélateur à cet égard que les traités de rhétorique emploient souvent le terme d'écrivain à la place de celui d'orateur...

Aussi ne s'étonnera-t-on guère de trouver la tradition rhétorique des humanités résolument imperméable aux recherches sur la pragmatique du discours inaugurées depuis quelque temps déjà dans le domaine anglophone: «Ni figurative ni stylistique, un troisième type de réduction du savoir rhétorique à l'une de ses composantes traditionnelles se trouve attestée au XVIII^e siècle en Angleterre et dans ses colonies américaines, où l'éloquence d'abord spontanée du réveil méthodiste tend à s'institutionnaliser, devenant source d'émulation pour l'*Establishment* qui envie son succès. Or la clé de ce succès paraît être la performance physique des prédicateurs, leur exceptionnelle maîtrise de leur voix, de leurs gestes, de leur souffle et de leur fatigue. L'attention des pédagogues se concentre sur l'art de prendre physiquement la parole en public.»³³ Rien de tel dans les classes des collèges et lycées, aussi Flaubert peut-il insérer en contexte réaliste les lamentables contre-performances d'un Lieuvain, incapable de se faire entendre des habitants de Yonville pourtant recueillis et admiratifs: «Malgré le silence, la voix de M. Lieuvain se perdait dans l'air. Elle vous arrivait par lambeaux de phrases, qu'interrompait çà et là le bruit des chaises dans la foule.»³⁴ Zola peut sans invraisemblance suggérer la même incompétence trente ans plus tard, chez les hauts fonctionnaires du Second Empire: «Du Poizat s'était chargé de la partie politique et pratique. Par moments, sa voix se perdait dans le plein air. Alors, on ne voyait plus que ses gestes, un mouvement régulier de son bras droit [...] Ensuite, M. Kahn s'avança au milieu de la tente. Lui, avait la voix très grosse. Il aboyait certains mots. Le fond du vallon formait écho et lui renvoyait les fins de phrase sur lesquelles il appuyait trop complaisamment.»³⁵

Extinctions de voix ou bégaiements par effet d'écho: tels sont les dérisoires dysfonctionnements qui guettent l'exercice traditionnel du discours dès qu'il tente d'échapper à la clôture scolaire. Au demeurant, ces perturbations sont parfaitement

programmées par l'institution universitaire, laquelle privilégie stratégiquement des modes oratoires non-viables dans les conditions pratiques où ils sont concrètement censés s'exercer. Ce paradoxe s'affirme ouvertement comme tel dans certains best-sellers de la littérature scolaire - comme le *Traité des études*. Réfléchissant sur le critère essentiel de la convenance oratoire, Rollin présente en ces termes le discours de Pacuvius à son fils pour le dissuader de poignarder Hannibal (Tite-Live, XXIII, 9): «Ce discours, dans de telles circonstances, doit être fort court, et n'avoir que douze à quinze lignes au plus.» Remarque pragmatique à laquelle on ne peut que souscrire... mais que Rollin s'empresse d'oublier: il cite et commente avec admiration le discours tel qu'on le trouve dans le texte de Tite-Live, c'est-à-dire beaucoup plus long que l'exige la vraisemblance, sans s'étonner à aucun moment de cette incohérence manifeste!

La harangue d'un chef militaire à ses troupes, genre bien représenté chez les historiens anciens mais aussi dans les représentations modernes de l'éloquence (Bonaparte à la bataille des Pyramides, scène popularisée par d'innombrables gravures...), devient ainsi un genre oratoire purement imaginaire, abstrait, inconcevable dans les conditions d'exercice qu'il suppose - d'où les réflexions ironiques de Cormenin sur cette catégorie pourtant classique dans les livres de rhétorique: «L'éloquence militaire, chez les Anciens, n'est guère qu'une fiction de leurs orateurs et de leurs poètes. / Haranguer des soldats, non pas dans le cirque et du haut d'une tribune, mais devant l'ennemi, comme on rapporte que leurs généraux l'ont fait, cela devait être beau, je suis loin de le nier, mais cela était tout simplement impossible [...] Si, en effet, à la Chambre des Députés, dans une salle où la répercussion des sons a été favorisée par les dispositions de l'acoustique, il y a cent membres au moins sur quatre cents qui n'entendent jamais bien distinctement les allocutions les plus sonores des orateurs les plus exercés, comment les généraux de l'Antiquité auraient-ils pu se faire ouïr sur les terrains accidentés d'un champ de guerre, devant le front étendu de cent mille combattants, au milieu des pluies et du vent qui brisent et rabattent la parole à quatre pas de l'orateur?»³⁶ Dans *Salammbô*, la déroute oratoire de Hannon s'adressant aux mercenaires révoltés fonctionne comme un démontage de l'imaginaire classique de la harangue³⁷.

L'exercice scolaire du discours impose ainsi une disjonction systématique entre énonciation et énoncé - d'où des dispositifs communicationnels systématiquement inadéquats par rapport aux exigences pragmatiques des échanges sociaux dans l'espace public: ce modèle du discours peut certes s'actualiser dans toutes sortes de

textes et de paroles, mais ne peut devenir efficace qu'au prix de remises en perspective fondamentales que l'enseignement classique volontairement élude.

En privant la pratique du discours de tout ancrage dans une situation concrète d'interlocution, en occultant la dimension pragmatique essentielle à la définition gréco-romaine de l'éloquence, les humanités tendent à définir la rhétorique par le travail de l'écriture au sens large du terme. Au demeurant, tout cela n'a rien pour surprendre, dans un univers scolaire qui conserve, en marge de l'évolution contemporaine du champ littéraire, la division classique des belles-lettres en éloquence, poésie et histoire; mais même cette division traditionnelle s'affaiblit par l'effet du reclassement qu'opère la pédagogie des morceaux choisis: ainsi, tel sujet de discours (Régulus parlant au Sénat pour refuser l'échange des prisonniers) peut être traité soit en vers latins, en s'inspirant d'Horace qui a consacré à ce sujet une Ode restée célèbre, soit en discours latin ou français – rappelons que Diderot a traduit ce discours d'Horace-Régulus dans le *Paradoxe sur le comédien*, en le transplantant donc dans un texte dialogué de statut ambigu où il figure comme exemple de... «la simplicité et [du] nerf» dont devraient s'inspirer les dramaturges ampoulés! Bel exemple de circulation d'un discours en des contextes génériques variés, aussi bien littéraires qu'oratoires...

Le discours tend ainsi à devenir, dans l'espace scolaire, un des modes fondamentaux de l'écriture, qui par sa plasticité est susceptible de s'adapter à tous les contextes argumentatifs, de s'enchaîner dans toutes les formes de récit (rappelons la définition classique de l'histoire comme «récit régulièrement orné de discours»), d'inspirer la dynamique des échanges dramaturgiques... C'est pourquoi la pratique du discours constitue la pièce maîtresse du dispositif par lequel l'enseignement classique entend «apprendre à écrire», au sens intransitif du terme. Or, cette infinie disponibilité du discours prend un sens tout particulier dans le mouvement de textualisation de l'éloquence et de la littérature propre à la période, à une époque où d'autre part le champ littéraire opère d'importantes reconfigurations génériques et socioculturelles: il est par exemple révélateur que l'invention de la presse, au sens moderne du terme, soit inséparable d'une réflexion sur les rapports entre l'écriture et le discours.

1. Françoise Douay-Soublin, «La rhétorique en Europe à travers son enseignement», *Histoire des idées linguistiques* (Sylvain Auroux dir.), Mardaga, Liège, 1992, p. 506.
2. Ainsi l'helléniste Courtaud-Divermeresse, fervent défenseur des études classiques traditionnelles, attaque toute tentative de réforme par des opuscules aux titres révélateurs: *Réformes de l'enseignement secondaire* (Programmes: Fortoul. Saines traditions: Rollin), E. Donnaud, Paris, 1862; *Considérations sur l'enseignement des lettres* (programmes: Falloux-Fortoul, Duruy-J. Simon. Saines traditions: Rollin), E. Donnaud, Paris, 1873.
3. Le *Grand dictionnaire universel du XIX^e siècle* fait de «l'érudit et honnête recteur» un véritable héros de la Troisième République: boursier, professeur attentif, orateur éloquent, plein d'une «indépendance paisible» face aux persécutions des Jésuites... et précurseur des réformes contemporaines: «Il voulait notamment [...] qu'on donnât à l'histoire la place qu'elle mérite. Dans le même écrit, Rollin, qui, comme toute l'Université, écrivait toujours en latin, et cela fort habilement, mit pourtant en honneur les études françaises et donna l'exemple.» (Article «Rollin».)
4. Sur la carrière de ce professeur (1755-1841), auteur (entre autres) de la célèbre grammaire «Noël et Chaptal», on consultera Françoise Douay-Soublin, «La rhétorique en France au XIX^e siècle à travers ses pratiques et ses institutions: restauration, renaissance, remise en cause», *Histoire de la rhétorique dans l'Europe moderne* (Marc Fumaroli dir.), PUF, Paris, 2000, p. 1136.
5. Le sacre romantique de l'écrivain a pour effet de placer la question des pouvoirs de la parole au centre des préoccupations – le traumatisme de 1848 ne faisant qu'infléchir et déplacer la réflexion: mais cette question, beaucoup plus large, ne nous occupera pas directement ici.
6. Précisons que ce plan d'études du 15 novembre 1854, dû à Fortoul, se veut moderne mais n'a rien de «rhétoricide»: «La rhétorique doit s'apprendre, comme toute science et tout art, avec suite, si l'on a pour objet une instruction solide [...] Ces règles ne sont pas, en effet, des définitions arbitraires ou des formules de convention; ce sont des principes qui découlent de la nature des choses, et qui seront éternellement vrais.»
7. Sur cette question, voir Corinne Saminadayar-Perrin, *Modernités à l'antique: parcours vallésiens*, Champion, 1999.
8. Sur cette notion, voir Renée Balibar, *Le Colinguisme*, PUF, «Que sais-je?», 1993.
9. André Chervel et Marie-Madeleine Compère, «Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français», *Histoire de l'éducation*, n° 74, mai 1997, p. 6-7.
10. Voir la circulaire du 14 août 1857: «Il a été décidé que tous les candidats du baccalauréat ès lettres seraient tenus de faire un discours latin. C'est l'exercice ordinaire des classes de rhétorique. On se plaint, et avec raison peut-être, de l'affaiblissement des études littéraires. Le seul moyen de les remettre en honneur, c'est de leur assigner la place qui leur est due dans l'examen du baccalauréat ès lettres.» Cette disposition revient sur les réformes «modernistes» proposées par le Plan d'études de Fortoul en 1854, qui pour la première fois avait donné sa place au discours français au baccalauréat.
11. Il s'agit d'un recueil de discours extraits de Tite-Live, Salluste, Tacite et Quinte-Curce essentiellement établi au XVI^e siècle par Henri Estienne. Au XIX^e siècle, les éditions «modernes» de cette anthologie sont très nombreuses.
12. Françoise Douay-Soublin, «La rhétorique en France...», article cité, p. 1123.
13. Ce sont les expressions de M^{re} Dupanloup, ardent défenseur des études classiques, dans son apologie des Vers latins; sur cette question, voir *Modernités à l'antique*, p. 74-82.
14. La formule est tirée du célèbre *Livre des orateurs*, de Louis de Cormenin (Timon), qui connut de nombreuses rééditions jusqu'à la fin du Second Empire. Sur les rapports entre presse et éloquence, voir Marie-Ève Thérenty et Alain Vaillant, *1836: l'an I de l'ère médiatique*, Nouveau Monde éditions, 2001, et mon

- article «Rhétorique, presse, éloquence», à paraître dans les actes du colloque *Presse et littérature au XIX^e siècle* (université de Montpellier-III, 2001).
15. Françoise Douay-Soublin, «La rhétorique en Europe...», article cité, p. 504-505.
16. Jules Vallès, *La Rue*, «La servitude», repris dans *Œuvres*, I, Gallimard, bibliothèque de la Pléiade, édition préfacée et annotée par Roger Bellet, 1975, p. 817.
17. Jules Vallès, «Chronique parisienne», *La Situation*, 27 octobre 1867, édition citée, p. 997.
18. Cette circulaire de Falloux (20 juillet 1849) est très symptomatique du rôle constamment imposé à l'éloquence scolaire, «pacifier les esprits» – rôle au demeurant problématique, comme en témoigne la multiplication des circulaires de ce genre...
19. Michel Bréal, *De l'enseignement des langues anciennes* [cycle de conférences prononcées en Sorbonne devant des étudiants destinés à l'enseignement classique], Hachette, Paris, 1891, p. 34.
20. Sur cette question, voir *1848, une révolution du discours*, sous la direction d'Hélène Millot et Corinne Gaminadayar-Perrin, éditions des Cahiers intempestifs, Saint-Étienne, 2001.
21. André Chervel et Marie-Madeleine Compère, article cité, p. 9.
22. Françoise Douay-Soublin, «La rhétorique en France...», article cité, p. 1091.
23. Sur la déshistoricisation propre à la pratique scolaire de l'anthologie, voir l'analyse très pertinente d'Aleksander Wit Labuda : «La langue de l'Empereur», *Littérature*, n° 22, mai 1986, p. 85-86.
24. «Circulaire relative au maintien provisoire des *excerpta* pour l'enseignement classique dans les lycées», 18 décembre 1872; ces instructions complètent le révolutionnaire Plan d'études exposé par Jules Simon en septembre de la même année – mais dès 1873, les programmes traditionnels sont rétablis, en attendant les grandes réformes de la Troisième République.
25. «Circulaire relative au choix des sujets et à la correction des compositions du baccalauréat ès lettres», 28 octobre 1864.
26. Plan d'études de Fortoul, 15 novembre 1854.
27. Jules Vallès, *L'Enfant*, *Œuvres*, II, Gallimard, bibliothèque de la Pléiade, édition préfacée et annotée par Roger Bellet, 1990, p. 319.
28. Matthieu Andrieux, *Préceptes d'éloquence, extraits des meilleurs auteurs anciens et modernes, et appropriés à l'esprit, aux mœurs et aux usages du XIX^e siècle*, Didier, Paris, 1838 (2^e édition revue et corrigée; la première édition date de 1825).
29. «Instruction relative à la mise à exécution du plan d'études des lycées», 15 novembre 1854 (il s'agit du plan Fortoul).
30. Peut-être faut-il voir là une réaction aux *controversiae* orales pratiquées dans les collèges jésuites jusqu'à la Révolution.
31. Matthieu Andrieux, *op. cit.*, Préface, p. VIII-IX.
32. Matthieu Andrieux, *op. cit.*, p. 7.
33. Françoise Douay-Soublin, «La rhétorique en Europe...», article cité, p. 485.
34. Flaubert, *Madame Bovary*, édition GF, 1986, p. 213.
35. Zola, *Son Excellence Eugène Rougon*, Gallimard, bibliothèque de la Pléiade, édition présentée et annotée par Henri Mitterand, 1961, p. 259.
36. Louis de Cormenin, *Le Livre des orateurs*, Pagnerre, Paris, 1869, p. 191-192.
37. Voir mon article «*Salammbô*: scénographie d'un discours impossible», *1848, une révolution du discours*, p. 269-290.