JEY (Martine). – *La Littérature au lycée : invention d'une discipline (1880-1925)*

Metz : Université de Metz, 1998, 344 p. (Recherches textuelles, 3).

Anne-Marie Chartier

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/histoire-education/866>

DOI : 10.4000/histoire-education.866

ISSN : 2102-5452

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2001

Pagination : 159-163

ISBN : 2-7342-0868-7

ISSN : 0221-6280

Référence électronique

Anne-Marie Chartier, « Jey (Martine). – *La Littérature au lycée : invention d'une discipline (1880-1925)* », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 89 | 2001, mis en ligne le 14 janvier 2009, consulté le 20 mai 2021.

URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/866> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/histoire-education.866>

Ce document a été généré automatiquement le 20 mai 2021.

© Tous droits réservés

JEY (Martine). – *La Littérature au lycée : invention d'une discipline (1880-1925)*

Metz : Université de Metz, 1998, 344 p. (Recherches textuelles, 3).

Anne-Marie Chartier

RÉFÉRENCE

JEY (Martine). – *La littérature au lycée : invention d'une discipline (1880-1925)*. – Metz : Université de Metz, 1998. – 344 p. (Recherches textuelles, 3).

- 1 En 1880, à l'épreuve écrite du baccalauréat, le discours latin est remplacé par la composition française. En 1925, les sections A (classiques) et B (modernes), l'enseignement masculin et féminin, relèvent des mêmes nouveaux programmes qui conduisent aux mêmes épreuves de baccalauréat. Entre ces deux dates, les professeurs de lettres (tous issus de l'enseignement classique) ont « inventé » une nouvelle discipline, tant les ruptures avec les pratiques antérieures paraissent rétrospectivement l'emporter sur les continuités. C'est l'histoire de cette mutation que décrit le livre de Martine Jey.
- 2 Une première partie intitulée « Émergence d'une discipline » est centrée sur le corpus et les exercices canoniques. S'agissant du corpus, il s'élargit prodigieusement en droit puisque le patrimoine littéraire national, au lieu d'être confiné aux XVII^e et XVIII^e siècles (70 % et 25 % des auteurs cités avant 1880), va des origines au Romantisme. Pourtant, cet élargissement ne change pas, dans les faits, le noyau dur des références obligées (55 % d'auteurs pour le XVII^e, 15 % pour le XVIII^e, 30 % pour « le reste » c'est-à-dire le Moyen Âge, la Renaissance, le XIX^e siècle). Comme le dit clairement en 1895 la commission des auteurs classiques (c'est-à-dire destinés aux classes), « en élargissant le champ des explications et des lectures, on n'a eu en aucune façon la pensée ni de disperser le travail des classes sur un plus grand nombre de textes, ni de déplacer le

centre de la culture classique » qui est toujours le Grand Siècle. Reste une difficulté insurmontable : comment donner aux élèves une idée d'ensemble de ce patrimoine ? Le rejet de la rhétorique se fait au profit de l'histoire littéraire qui semble s'imposer nécessairement. En 1880, quinze questions d'histoire littéraire sont mises au programme de la classe de seconde, quinze autres en classe de première. Ce choix est confirmé en 1885, 1890 et 1895, au grand dam de ceux qui dénoncent toutes les dérives produites par un enseignement dogmatique qui « enseigne des résultats », énumère les écoles littéraires, fait apprendre des listes d'auteurs avec leurs œuvres résumées. C'est la lecture des grands textes qu'il faudrait encourager. Supprimée en 1902 (ainsi que le cours magistral, remplacé par des leçons « de lecture » des œuvres, suppression confirmée en 1909), l'histoire littéraire est rétablie en 1925, du fait de la « nécessité de contextualiser ».

- 3 Les exercices canoniques qui s'imposent sont l'explication française et la composition française, conçues en écart à leurs devanciers, l'explication latine et le discours latin. Comment expliquer des textes qui se comprennent directement puisqu'ils sont écrits dans la langue maternelle du lecteur ? Les procédures rodées pour l'explication latine (la *praelectio*) doivent être entièrement révisées, puisqu'il ne s'agit plus seulement d'aider à lire, c'est-à-dire à comprendre littéralement en traduisant. À travers quelques manuels (dont Brunot, Rudler, Roustan), Martine Jey décrit la mise en place hésitante des paradigmes de l'explication de texte, dont Lanson fait la pierre de touche de l'enseignement littéraire « à la française », tourné vers des textes dont la langue, le style, les thèmes et les valeurs sont au fil des siècles devenus opaques au lecteur naïf ou pressé.
- 4 La composition française pose autant de problèmes. Imposée en 1880 au baccalauréat, elle vise d'abord à juger de la capacité des élèves à exprimer leurs idées et non à broder sur le canevas d'un argumentaire fourni, comme le faisait l'amplification. Le jugement personnel devrait remplacer la mémoire des lieux communs et la réflexion l'exercice de style. Les formes en sont variées (dissertation, lettres, discours, dialogues, narrations) pour des sujets à contenus moraux, littéraires ou historiques. Dans la pratique, la composition française va se couler dans les moules existant déjà à l'université et Brunetière peut s'étonner que l'on trouve les mêmes auteurs, les mêmes exercices et parfois les mêmes sujets au baccalauréat, à la licence de lettres et à l'agrégation. Lanson voudrait la faire remplacer par le commentaire, car il voit bien quel leurre représente la dissertation d'histoire littéraire qui permet aux bachoteurs de réciter un cours sur des auteurs qu'ils n'ont pas lus. À ses yeux, elle doit être réservée aux futurs professeurs, mais c'est peine perdue. En 1925, les trois formes de sujets, dissertation (littéraire ou morale), lettre et discours subsistent mais, entre 1880 et 1925, la dissertation littéraire a pris le pas sur tous les autres sujets au baccalauréat, la lettre et le discours ne survivant que dans des sujets historiques de plus en plus minoritaires.
- 5 M. Jey peut ainsi pointer trois paradoxes : on critique la dissertation, elle s'impose ; on critique l'histoire littéraire, elle s'impose ; on critique « l'enseignement des résultats », il s'impose. À ses yeux, le formalisme rhétorique a cédé la place à un nouveau formalisme, celui que les élèves apprennent dans leurs manuels, ce qui rend peut-être l'enseignement « encore plus élitiste, dans la mesure où il implique une connivence culturelle plus grande ».
- 6 Pour saisir les logiques à l'œuvre, il faut donc revenir sur les finalités et les enjeux de la littérature dans l'enseignement. Dans une deuxième partie, M. Jey rappelle donc les

finalités d'éducation morale d'un enseignement destiné aux élites et montre comment les deux modèles dominés (enseignement spécial et enseignement féminin) ont forgé les pratiques d'un enseignement littéraire sans latin, mais d'autant plus hanté par le modèle dominant, celui de l'enseignement classique, qu'il se savait illégitime symboliquement (sinon boudé socialement, comme le prouve son succès auprès des familles). Faut-il réserver le latin à une minorité ? L'enseignement moderne est-il voué à une formation utilitaire courte, ou peut-il être aussi « désintéressé » que le classique ? La réforme de 1902 crée quatre sections (A latin-grec, B latin-langues, C latin-sciences, D langues-sciences) : elle dissocie le latin du grec et met la section moderne, la plus fréquentée, sur le même pied que les autres. Pour les défenseurs de la tradition, c'est « la mort des humanités ». Des rumeurs de baisse de niveau et de crise du français se répandent dans les années suivantes : « c'est la faute à la réforme ». Tandis qu'à la Ligue pour la culture française (défenseurs des classiques), P. Crouzet compare l'enseignement du français sans latin à l'enseignement de la morale laïque sans fondement confessionnel, la Ligue des amis du français et de la culture moderne (où l'on retrouve Lanson et Brunot) défend l'idée, pas encore triviale, que l'on peut faire un bon enseignement du français par le français.

- 7 Les clefs de cette résistance sont à chercher dans et non hors de l'école. Certes, la concurrence entre enseignement catholique et enseignement d'État a été depuis le Second Empire un argument politique imparable : pour attirer à lui les enfants des élites sociales confiés en majorité aux bons pères latinistes, il faut que l'enseignement public s'installe sur le terrain où excellent ses adversaires et brandisse toujours et partout le drapeau des humanités classiques. M. Jey déplace utilement le regard du politique au corporatif en analysant les rapports de force au sein du Conseil supérieur de l'Instruction publique. Cette instance joue auprès du Ministre un rôle consultatif, mais respecté, sur toutes les questions concernant les programmes, les manuels, la pédagogie. La réforme de 1880 en a fait une assemblée « démocratique », puisque composée majoritairement d'enseignants (40 élus par leurs pairs, 19 membres nommés). Les élections sont très mobilisatrices (à peine 10 % d'abstention), très commentées dans la presse professionnelle. Les professeurs de lettres sont représentés par Bernès, réélu de 1891 à 1924, pilier de l'association qui deviendra la Franco-ancienne. Les agrégés de grammaire font cause commune avec lui, et la corporation latiniste s'emploie victorieusement à faire échouer le projet d'agrégation de lettres modernes de 1896 (échec durable : elle ne sera créée qu'en 1960).
- 8 Le travail de M. Jey, et c'est là sa force, ne cesse de croiser divers points de vue : textes officiels et articles polémiques des revues, décomptes statistiques des corpus d'auteurs et des sujets d'examen, propositions pédagogiques des manuels et comptes rendus du Conseil supérieur de l'Instruction publique. Chaque corpus oblige à varier l'angle de visée et la « focale » avec laquelle elle approche l'histoire d'une discipline scolaire. Se dissipent ainsi certaines illusions rétrospectives et se trouve restituée la dynamique des luttes de pouvoir qui, ici comme ailleurs, ont laissé des cicatrices dans l'imaginaire enseignant et les consensus disciplinaires. Ainsi, l'enseignement littéraire qui s'invente à la charnière des XIX^e et XX^e siècles se trouve marqué par les tensions contradictoires de la « république des professeurs » : tensions idéologiques sur le front politique, tensions culturelles sur le front social, tensions corporatives sur le front pédagogique. Les seules certitudes partagées, finalement, s'appellent Corneille, Racine et Molière. De quoi en faire pour longtemps des valeurs sûres.