Martine JEY, Laetitia PERRET (dirs), *L'Idée de littérature dans l'enseignement*

Paris, Éd. Classiques Garnier, coll. Rencontres, 2019, 362 p.

Jacques-Philippe Saint-Gerand

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/pratiques/9584>

DOI : 10.4000/pratiques.9584

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Référence électronique

Jacques-Philippe Saint-Gerand, « Martine JEY, Laetitia PERRET (dirs), *L'Idée de littérature dans l'enseignement* », *Pratiques* [En ligne], 189-190 | 2021, mis en ligne le , consulté le 23 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/9584> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.9584>

Ce document a été généré automatiquement le 23 juillet 2021.

© Tous droits réservés

Martine JEY, Laetitia PERRET (dirs), *L'Idée de littérature dans l'enseignement*

Paris, Éd. Classiques Garnier, coll. Rencontres, 2019, 362 p.

Jacques-Philippe Saint-Gerand

- 1 L'ouvrage présenté ici est le fruit du résultat de plusieurs travaux menés par M. Jey et une équipe de collègues attachés à l'étude des rapports entre l'institution scolaire, la littérature et l'écrivain ; notamment la majeure partie des actes du colloque « L'idée de littérature dans l'enseignement (1860-1940) » tenu du 18 au 20 mars 2010 à Paris, ainsi que des textes issus des journées d'études « L'écrivain, l'institution scolaire et la littérature », organisées en 2015 et 2016 par le Labex Obvil, Observatoire de la vie littéraire de l'université Paris-Sorbonne. À l'heure où se développe la thématique de recherche des rapports entre l'École, les écrivains et la littérature, voici donc un livre qui s'inscrit dans la lignée des travaux mêmes de M. Jey (*La littérature au lycée. invention d'une discipline [1880-1925]*, Metz, Université de Metz, 1998), et de ceux de la plupart de ses invités. Une façon de prendre le relais des études bien connues d'E. Kaës (2011, 2017), P. Bruley (2010) et L. Perret (2015).
- 2 Dans l'introduction (p. 7-12), M. Jey, après Philippe Caron (1992), analyse le sens du passage des « Belles Lettres » à la « Littérature » dans quelques notices de dictionnaires, et rappelle comment l'institution scolaire s'approprie ce changement de paradigme dans l'attente de la formulation et de la formalisation des modèles d'analyse que sont l'histoire littéraire, les catégories esthétiques et les genres littéraires, avec leurs implications stylistiques et linguistiques.
- 3 Dans la « Présentation » qui suit (p. 13-19), M. Jey et L. Perret signent une synthèse des contributions offertes par le volume et insistent à juste titre sur l'importance d'étudier de près, et sur des cas concrets, les différentes façons dont « l'École forge une idée de la littérature » (p. 19). Ce volume de 18 contributions s'organise ensuite en six parties qui permettent de décrire le grand arc notionnel sous lequel s'inscrivent toutes les tensions

qui feront progressivement de la littérature un champ de luttes esthétiques, politiques, idéologiques et didactiques.

- 4 Un premier ensemble, « De la rhétorique aux styles » (p. 65-92), rassemble trois études consacrées aux transformations de l'approche de la littérature de la fin du XIX^e siècle à nos jours. L. Nicolas, « L'image, le modèle, l'ornement. L'enseignement de la littérature au péril de la rhétorique (1880-1910) » (p. 23-40), s'attache de manière dogmatique à éclairer les arguments qui discréditent la rhétorique en tant que recueil de modèles à suivre (p. 30) et légitime en retour une conception scientifique de la littérature dans laquelle « l'élève ne se distingue pas parce qu'il est capable de se mesurer à l'excellence littéraire, mais au contraire parce qu'il sait caractériser ce qui, dans un texte, justifie, sur une base politico-scientifique, sa valorisation esthétique, c'est-à-dire sa présence au sein d'un corpus » (p. 31).
- 5 De manière beaucoup plus circonstanciée et appuyée sur un examen attentif de nombreux documents littéraires, P. Bruley (« La rhétorique des styles, signe du littéraire. De l'exercice à l'œuvre chez Péguy et Suarès », p. 41-63) montre pourquoi et comment ces deux auteurs renvoient dos à dos la rhétorique et la littérature au profit, tout simplement, de l'art, un art qui repose essentiellement sur « l'unité de l'individu, avant son adaptation au sujet et à l'auditoire » (p. 62), et qui postule par conséquent les noces paradoxales d'une « syntaxe [qui] épouse la pensée » en répondant « au programme traditionnel des grammairiens » (*ibid.*).
- 6 R. Benini et R. Jalabert prennent l'exemple d'un procédé bien connu pour étudier « La poésie au collège et après le collège. L'exemple de l'harmonie imitative » (p. 65-92). Dans un premier temps, correspondant grossièrement à la seconde moitié du XVII^e siècle et à la première du XIX^e, « l'harmonie imitative est considérée comme un problème formel absolument fondamental, dont les enjeux sont ceux du développement du goût : c'est par sa maîtrise que les élèves apprennent à comprendre ce qu'est la bonne poésie, et les ressources qu'elle mobilise, aussi bien dans les vers latins que dans la versification française » (p. 67). À l'inverse, dans la seconde moitié de ce dernier, notamment sous l'impulsion de B. Jullien (1844, 1855), « les adversaires de l'harmonie imitative sont, universitaires ou poètes, pour des raisons différentes, des opposants à ce qui est désormais l'ancienne école poétique, à savoir l'école descriptive, mais aussi des adversaires de la description scolaire et traditionnelle de la poésie » (p. 76). La poésie tendra alors plutôt à recourir à l'harmonie figurative, dont W. Tenint (1844), cité par les auteurs, écrivait : « L'harmonie figurative est celle qui fait image, qui peint par des sons, certaines choses non appréciables à l'oreille, comme l'étendue, ou l'abatement, ou la volupté ou la colère » (p. 77).
- 7 Un second ensemble, « Les littératures étrangères. Du refus à l'intégration » (p. 93-138), réunit trois articles qui élargissent la perspective des analyses. Dans « Poésie, Belles-Lettres, Littérature : le cours de littérature au tournant du XVIII^e et au XIX^e siècle », (p. 95-107), B. Franco se penche sur la transformation dont est l'objet à cette époque la notion de « poésie ». On ne peut trouver plus différents les cours de littérature de J.-F. de La Harpe (1798-1804) et d'A.-F. Villemain (1829) ; entre les deux figure évidemment, Mme de Staël, dont *De la Littérature* (1800) « est souvent tenu pour le fossoyeur de cette notion de Belles-lettres » (p. 99). Il s'agit là d'un glissement plus lourd de conséquences qu'on l'imagine, car « par opposition à la vieille notion de "poésie", dont le sens est intemporel, celle de "littérature" apparaît comme indissociable d'une approche critique dont le postulat est historique » (p. 107).

- 8 Catherine Dumas s'attache ensuite à « Corneille, *Le Cid* et l'Espagne dans l'histoire littéraire française aux alentours de 1900 » (p. 110-124) pour montrer comment le texte source de Guillén de Castro, d'une esthétique fondamentalement baroque, est peu à peu transformé par les commentateurs de P. Corneille jusqu'à faire du *Cid* la première pièce d'un classicisme naissant ; ce qui pose la question de la situation des littératures européennes alors jugées comme inférieures à la littérature française (p. 122).
- 9 « *La naissance de l'angliciste littéraire universitaire (XIX^e siècle-1940)* » est l'objet dont traite M.-P. Pouly (p. 125-138) et expose les raisons pour lesquelles s'institue progressivement un corps d'universitaires spécialistes des langues étrangères : « Les transformations de l'Université sous la III^e République et la définition "scientifique" du métier s'accompagnent d'une modification du rapport à la littérature, qui cesse d'être perçue comme un réservoir de figures de style pour devenir la trace d'une façon de sentir sur laquelle s'exerce le relativisme historique » (p. 138). Ainsi s'expliquent les carrières de L. Cazamian ou É. Legouis.
- 10 La troisième section de ce volume évalue les « Critères de constitution du canon scolaire » (p. 139-193). L'étude de « Boileau en classe de rhétorique 1880-1909 » fournit à O. Hugel-Hamadouche l'occasion de montrer pourquoi et comment Boileau paragonne dans les manuels littéraires de l'époque. Toutefois, si Boileau représente par excellence « l'esprit français » de l'époque (p. 142), il faut noter que nombre d'auteurs de manuels, à l'occasion de l'entrée dans le XX^e siècle, mettent aussi en lumière les aspects novateurs du poète et « s'accordent pour dire qu'il fut "un mélange ingénieux de l'esprit moderne à l'art des anciens", par quoi sa conception de l'art devient universelle » (p. 153). L'auteure note toutefois que, la langue et la culture françaises n'ayant plus vocation aujourd'hui à l'universalité sous l'influence de la diversité de modèles étrangers, « voilà que les manuels scolaires oublient de citer Boileau ou s'embarrassent de quelques pages vite expédiées : le statut du législateur démythifié déconcerte » (p. 154).
- 11 Dans le droit fil de son ouvrage sur *La Scolarisation des genres littéraires (1802-2010)* (Berne, P. Lang, 2013), N. Denizot propose une analyse des « Genres littéraires dans l'enseignement secondaire (1860-1940) » (p. 157-170) au terme de laquelle, dénonçant les erreurs auxquelles conduit le recours aux métaphores naturalistes, elle peut souligner que « les genres littéraires, à la différence des animaux, ne s'engendrent pas directement les uns les autres, mais chaque œuvre – au contraire de ce qui se passe avec les êtres vivants – peut modifier par son existence même toute l'espèce » (p. 169).
- 12 À sa suite, L. Perret pose la question : « Le XVIII^e siècle, siècle littéraire ? » (p. 171-191). Il est effectivement notable que la fin du XIX^e siècle et le début du XX^e sont particulièrement sévères à l'endroit de la littérature du siècle des Lumières, « faiblement artiste » selon G. Lanson (1895), tandis qu'É. Faguet promet qu'il « pâlera entre les deux plus grands siècles littéraires, le XVII^e siècle et le XIX^e siècle » (citations de L. Perret, p. 171). Ainsi passe-t-elle en revue tous les commentaires dépréciatifs touchant Denis Diderot, « débraillé » (Charles-Marc Des Granges, Paul Crouzet, p. 173), *L'Encyclopédie* perçue comme « une œuvre de destruction » (Désiré Nisard, René Doumic, p. 174), ou *La Nouvelle Héloïse* « roman dangereux et chimérique » (D. Nisard), « pernicieux » (P. Vincent, p. 175). Les *Lettres persanes*, seules, paraissent échapper à ce violent réquisitoire (p. 177), quoique « le XVII^e siècle demeure un siècle étalon comme à l'époque de l'enseignement rhétorique, les auteurs, les genres ne sont légitimes qu'en référence à la période classique, qui est une norme autant et peut-être même plus

qu'une époque » (p. 177). En s'arrêtant successivement sur la « décadence des genres d'art », notamment du théâtre (p. 179), sur les ambiguïtés politiques et esthétiques dont est porteur le roman philosophique (p. 181), l'auteure parvient à montrer que, corrélativement à « l'absence de légitimité d'une littérature d'idées » c'est le déni de « psychologie » (p. 189) qui explique « la minoration littéraire du XVIII^e siècle » (p. 189) : tandis que les moralistes du XVII^e siècle rendent compte d'une « psychologie humaine inchangée dans le temps et dans l'espace » (p. 190), les auteurs du XVIII^e siècle s'intéressent « non à l'humanité éternelle mais à un être humain inséré dans une société réelle » (p. 190). En parvenant à cette conclusion L. Perret élargit son raisonnement par la considération des modifications des programmes contemporains d'enseignement de la littérature et remarque que « les œuvres privilégiées dans les années 1980 sont désormais celles qui subvertissent les genres et les valeurs du temps : *Candide*, *Dom Juan*, *Les Fleurs du mal*, les poèmes d'Apollinaire, les romans de Camus » (p. 191). Une belle démonstration.

- 13 La quatrième section du présent ouvrage, « Le canon littéraire scolaire. Hiérarchie des genres » (p. 193-230), ne réunit que deux contributions. Spécialiste, entre autres de Victor Hugo, particulièrement investie dans l'étude des formes théâtrales, Florence Naugrette envisage « Le drame romantique, un contre-modèle. Sa place dans les histoires littéraires et manuels scolaires de la III^e République » (p. 195-211) et développe une analyse particulièrement fine expliquant le discrédit dont pâtit le théâtre romantique dans les manuels d'histoire littéraire de la fin du XIX^e siècle. Il s'agit globalement d'une réaction refusant au théâtre d'une part le droit d'être considéré comme « un art du spectacle » et, d'autre part, celui de concourir au prolongement des valeurs morales et esthétiques classiques : « On voit à quel point la promotion du canon classique à des fins patriotiques et morales a pu alimenter l'anti-romantisme, dont on sait qu'il a été nourri par toutes sortes d'idéologies contraires, de l'Action française au marxisme » (p. 211).
- 14 Dans « Stendhal au lycée (1880-1925) » (p. 212-224), Xavier Bourdenet note qu'il y a « chez Stendhal une vocation rentrée d'instituteur » (p. 213), que je mettrais personnellement au compte de l'influence exercée sur lui par le mouvement de l'Idéologie. Ce qu'on retrouve d'ailleurs dans le jugement négatif porté par Louis Petit de Julleville sur Stendhal, que cite X. Bourdenet : « Il ne recherche que l'exactitude. Il voit dans la langue un instrument de notation. Le style de Stendhal n'a rien de littéraire, comme ses ouvrages, après tout, n'appartiennent pas beaucoup plus à la littérature qu'un traité d'analyse psychique » (p. 229). Si, contrairement à l'idée reçue de l'existence d'une langue littéraire, à laquelle l'auteur fait référence d'après les travaux de Gilles Philippe et Julien Piat (2009), alors qu'il n'y a qu'un usage littéraire de la langue commune, c'est à l'influence linguistique de l'Idéologie (Étienne Bonnot de Condillac, Pierre Jean Georges Cabanis, Joseph-Marie de Gerando, Antoine Destut de Tracy...) et à ses conséquences sur les conceptions artistiques, sur l'écriture et plus globalement sur la représentation du monde de Stendhal qu'il convient de rapporter la réduction de Stendhal à « deux romans dont il s'agit de dire qu'ils ne sont pas des romans » (p. 228). L'auteur résume pertinemment ce dispositif de non-reconnaissance de l'art de Stendhal et son éviction du Panthéon des auteurs reconnus : « Bref un "classique" en qui les catégories se brouillent plus qu'elles ne se fixent » (p. 230).
- 15 Dans la cinquième section de l'ouvrage de M. Jey, « Instrumentaliser la littérature : la moralisation » (p. 231-265), Florence Bourbon propose d'abord une plongée dans

l'univers des « Pensées morales et littérature : les prosateurs grecs de l'Empire romain à l'heure de la laïcité » (p. 233-254), à travers les morceaux choisis que donnent à lire les anthologies parues entre 1880 et 1940 : Émile Ernault, 1897 ; Anatole Jean Louis Lemercier, 1897 ; Lazare Lévy-Wogue, 1897 ; Louis Puech, 1898 ; Émile Arnaud, 1901. Ces textes s'affranchissent commodément des paramètres historiques propres à l'époque pour valoriser le stoïcisme, le scepticisme ainsi qu'une certaine condamnation de l'épicurisme : dans un enseignement où la littérature grecque se voit toujours mise au service de la littérature française, on cherche systématiquement les prédécesseurs des auteurs français. Inversement, les auteurs grecs se comprennent à la lumière des auteurs français. « Plutarque se lit à travers Montaigne, et Lucien est un Voltaire avant la lettre » (p. 237). F. Bourbon souligne pertinemment en conclusion que « tout en cherchant les idées morales des auteurs grecs antiques, les concepteurs de ces recueils ont été amenés à manifester leur propre idée de littérature, qui se définit, comme en creux, par des choix et des rejets » (p. 253).

- 16 Spécialiste émérite de l'éducation, Anne-Marie Chartier retrace les étapes permettant de comprendre « Comment la littérature est entrée à la Communale... » (p. 255-265) entre les réformes de 1880 et 1923. Poursuivant le projet de Jules Ferry, Ferdinand Buisson, directeur de l'Enseignement primaire en France de 1879 à 1896, veut que « le culte des grands textes aide les instituteurs à se situer au-dessus des positions partisans [...] afin que leur lecture avec empathie et émotion forge une conscience morale laïque et tolérante, plutôt qu'elle ne flatte l'orgueil national » (p. 260-261). Après la Première Guerre mondiale, la situation change avec Paul Lapie, directeur de l'enseignement primaire (1914-1925), dont les maîtres mots sont la défense de l'école, le culte de la patrie, et le statut de la démocratie. Afin de doter les élèves d'une solide connaissance du français, qui s'est désormais institué comme discipline particulière, les « morceaux choisis » deviennent un « réservoir légitime pour les exercices de langue » (p. 264). Il en résulte une « anthologie consensuelle aseptisée » qui prive la littérature de tous les débats, de toutes « les controverses passionnées autour de romans ou d'auteurs tenus pour « subversifs » » (p. 264.).
- 17 En cinq contributions, la sixième section de ce volume propose un exposé « De l'école à la littérature et retour » (p. 267-344). Conformément à l'ensemble de son œuvre, André Chervel retourne aux modèles classiques de l'enseignement de la langue et de la littérature : il analyse « La formation des écrivains français par la version latine au XIX^e siècle » (p. 269-283) et pose le postulat que « Notre littérature du XIX^e siècle est foncièrement une littérature d'anciens élèves de rhétorique » (p. 269). Par l'observation des préconisations données par les enseignants pour parvenir à une traduction du texte latin en français élégant contemporain, A. Chervel note la valorisation de trois procédures : la transformation des passifs latins en actifs français, la recherche d'équivalences sémantiques indépendantes de l'espèce du mot latin, et surtout la préférence du français pour le substantif contre la prévalence du latin pour les verbes (p. 276-277). Il en résulte une survalorisation du « style substantif », devenu alors un des traits caractéristiques des écrivains de la première moitié du XX^e siècle : Henri Barbusse, Hector Malot, Eugène Le Roy, Hippolyte Taine, Alain, Frédéric Mistral, Charles Maurras, Joris-Karl Huysmans, André Gide, Paul Verlaine, Paul Claudel, Pierre Loti comme A. Gide, Roger Martin du Gard.
- 18 Dans une perspective qui ramène aux intérêts antiquisants de F. Bourbon, Monique Bouquet s'attache à « L'enseignement de la poésie latine : un exemple, les *Bucoliques* de

Virgile » (p. 285-298). Comme l'étude de la poésie latine passe au XIX^e siècle par une série d'aides offerte aux élèves afin de les aider à lever les difficultés du texte : résumé, notes explicatives des difficultés linguistiques des textes, l'auteure souligne le fait que cette « lecture assistée vise à la traduction » (p. 291) et « que la poésie perd sa "forme" au profit du "fond" » (p. 292). Alléguant les témoignages d'A. Gide, de P. Valéry, qui ont souffert de cette méthode d'approche de la littérature latine, ou de M. Pagnol, qui, traduisant les *Bucoliques*, s'identifie à Ménalque, le pâtre virgilien, « recommande de lire d'abord le texte de Virgile plutôt que "d'étudier savamment les commentateurs" » (p. 297). Et M. Bouquet de conclure avec raison et sagesse, à quoi nous adhérons, que « le poème, envisagé dans son acte créateur, dans la fabrique de ses vers, dans l'écourte du son et du sens, et non pas réduit à ce "texte" qu'en font les explicateurs, qui n'ont pas d'oreilles, et qui le font "consommer" sous la contrainte » (p. 298), vaut infiniment mieux et plus que les caricatures sous lesquelles le déguise l'institution scolaire.

- 19 M. Berissi, de l'Espé de Paris, veut traquer les effets de l'enseignement sur la création littéraire dans « Erutarettil » (p. 299-312). Elle montre que « le remplacement de la rhétorique par l'histoire littéraire pose de fait la question insoluble [...] de la mise en perspective téléologique des morceaux choisis qui servent de base à l'enseignement » (p. 303). À quelles fins répondent ces choix ? Faut-il envisager l'idée d'une amélioration constante de l'intérêt des textes littéraires qui serait liée au fait que leur vecteur linguistique serait de plus en plus proche de la langue que l'école transmet aux élèves et dont elle impose les cadres ? Pour échapper à cette forme de contrainte idéologique et politique, les surréalistes vont promouvoir par réaction le modèle de la liste bibliographique : « Lisez ! ne lisez pas ! » (p. 307), et la pratique du collage comme forme de contestation du manuel scolaire (p. 309), se servant des propres moyens de la littérature pour en « détruire les fondements » (p. 311).
- 20 C'est aux auteurs de la ruralité qu'É. Souny consacre son étude : « Apprendre à décrire ou la Généalogie d'un genre. Le roman de l'entre-deux-guerres » (p. 313-326). À l'interface de la littérature et de la géographie, plusieurs écrivains, L. Gachon, E. Pérochon ou L. Massé, sont aussi instituteurs dans leur vie quotidienne, et promeuvent ce que l'auteure appelle le genre du « roman de pays », c'est-à-dire du roman qui s'attache à relater les aspects les plus divers d'un territoire partagé, d'un terroir aux limites préhensibles, de coutumes et d'habitudes spécifiques, de paysages et de sensations ancrés par tradition dans l'histoire et les récits des Anciens. Dans les manuels de littérature, on voit apparaître les noms de G. Sand, A. Daudet, G. de Maupassant, mais aussi R. Bazin, Erckmann-Chatrian, F. Mistral, L. Pergaud, C.-L. Philippe, qui « rendent possible la carrière du romancier rustique » (p. 317) : É. Guillaumin, H. Pourrat... Leurs œuvres deviennent des « chroniques » (p. 320) et leurs descriptions cumulent les avantages d'une « intention d'idéalisation archaïsante » (p. 320) avec ceux d'une esthétisation artistique de la ruralité soutenue par un « régime rhétorique » qui n'a pas encore totalement rompu avec les modèles des Belles-Lettres (p. 320). Après avoir analysé avec une très fine acuité les différentes formes de la description que proposent ces auteurs écrivains-instituteurs-paysans, É. Souny conclut très justement sur l'idée que cette forme particulière de littérature, par-delà son charme désuet pour les lecteurs d'aujourd'hui, avait essentiellement pour fonction de créer à l'époque un pont permettant au lectorat de franchir le pas séparant une littérature locale d'une littérature valorisée par l'estime nationale : « Les manuels de lecture régionaux n'ambitionnaient pas d'être un livre unique, mais étaient conçus par leurs auteurs comme des compléments à la lecture des grands auteurs classiques. Ils

devaient servir à “varier les lectures habituelles” » (p. 326), et, par leurs systèmes de renvois aux auteurs nationalement reconnus, ils permettaient à « “la petite patrie” d’être constamment rapportée à la grande nation » (p. 326). Il serait dès lors intéressant, dans un cadre plus vaste, de chercher à savoir, à l’échelle des littératures européennes, s’il serait possible de retrouver ailleurs une tendance analogue permettant « de renouer avec les racines paysannes, et de retrouver sous l’homme civilisé, l’homme primitif » (p. 326).

- 21 Par un hasard des calendriers éditoriaux et de la frénésie des publications conçues comme marqueurs d’une activité scientifique propice à l’établissement d’une notoriété et auxiliaire profitable d’avancement dans la carrière, il revient à E. Kaës de conclure ce volume par une contribution portant « Sur une amplification de Marcel Proust. Normes scolaires et modèles littéraires dans “L’Éclipse” (mars 1886, classe de seconde) » (p. 327-344). En effet, comme le comprendra le lecteur de ces notes de lecture, la présente livraison de *Pratiques* offre une recension du *Proust à l’école* (Paris, Droz, 2020) dont E. Kaës est l’auteure. On remerciera particulièrement cette dernière de proposer ici une étude différente de celles présentées dans l’ouvrage précédent. En se penchant sur une amplification composée par le jeune M. Proust en 1886, son année de seconde au lycée Condorcet, E. Kaës montre comment l’élève parvient à transformer une banale description en morceau poétique autonome. L’épisode de l’éclipse au cours de laquelle Christophe Colomb s’assure la maîtrise et la reconnaissance d’Indiens à l’origine rebelles « fait partie de la culture scolaire des années 1880 » (p. 330). Illustré par Voltaire ou Casimir Delavigne, il figure dès 1804 dans les fameuses *Leçons de littérature et de morale* de François Joseph Noël et Guislain François Marie Joseph Delaplace, ce compendium de l’art d’écrire classique. M. Proust se saisit de l’extrait bien connu et, par l’interférence dans sa mémoire de l’hypotexte (p. 338) d’un autre phénomène d’éclipse, tel que le rapporte R. de Chateaubriand dans *Le Génie du christianisme*, en construit une représentation rythmée par l’utilisation de « phrases complexes » amenées à devenir « l’une des matrices stylistiques de la *Recherche* » (p. 335). Le recours à des épithètes reconnaissables par le statut qu’elles occupent déjà dans les *Gradus* poétiques de l’époque, comme celui de J. M. Carpentier (1822), ainsi qu’à la figure de l’hypallage achève de conférer à l’ensemble de l’amplification une dimension prémonitoire : « Le devoir de 1886 s’impose comme l’un des premières manifestations de la mémoire proustienne de la littérature, le premier moment, par là même émouvant, de l’histoire des modèles littéraires, admirés puis délaissés, de l’auteur de la *Recherche* » (p. 344), dès lors qu’intégrés et réfléchis, ils donnent à l’écrivain la possibilité de trouver sa propre voix.
- 22 On regrettera peut-être que le manque d’une bibliographie terminale d’ensemble ne permette pas d’entrer plus avant dans l’impressionnant corpus des métatextes auxquels les auteurs font référence, sans doute une contrainte éditoriale, mais un index des noms très fouillé (p. 345-352) ainsi qu’un résumé en français de chaque contribution (p. 353-358), parachèvent ce volume dont l’intérêt global, en dépit de certaines variations de qualité des contributions qui le constituent, n’échappera pas à l’ensemble des enseignants et des chercheurs soucieux, dans l’enseignement secondaire comme à l’université et dans les nouveaux Inspe, de comprendre tout ce qu’implique un enseignement réfléchi de la littérature.

AUTEUR

JACQUES-PHILIPPE SAINT-GERAND

F-63380 Miremont, France