

LA MORT DE SAINT LOUIS DEVANT TUNIS *Tradition et innovations dans la composition française au début du XX^e siècle*

par Jean-François MASSOL

Marquée par des enquêtes nombreuses et impressionnantes parfois (1), par des prises de position contradictoires, par des campagnes d'opinion passionnées (2) l'évolution de l'enseignement secondaire à la fin du siècle dernier et au début de ce siècle reste relativement peu étudiée de nos jours (3). Quelques historiens s'intéressent à ces questions : ils ont tendance, dans un esprit de synthèse, à opposer diamétralement les anciennes méthodes pédagogiques et celles qui se mettent progressivement en place à partir de 1880 et qui constituent encore le modèle dont s'inspire, dans quelques-uns de ses principes, notre système d'enseignement actuel. C'est, par exemple, ce que faisait A. Prost dans son *Histoire de l'enseignement en France* (4) mais aussi le point de vue d'A. Chervel dans un article récent sur la composition française (5). Cette perspective est parfaitement justifiée, bien entendu, dans la mesure où l'on veut donner une vue d'ensemble sur deux siècles environ, et mettre en évidence les origines du système actuel. Mais, dans une période de réformes, c'est à dire de transformations et de destructions, comme l'est la nôtre, il vaut la peine de s'intéresser aux situations passées

1. L'enquête de la commission parlementaire présidée par A. Ribot, qui aboutit à la réforme de 1902, est restée célèbre par son ampleur. Cf. C. Falcucci : *L'Humanisme dans l'enseignement secondaire en France au XIX^e siècle*, Toulouse, Paris, 1939.

2. La plus connue est celle que menèrent, dans le journal *L'Opinion*, H. Massis et A. de Tarde. Elle fut reprise dans l'ouvrage intitulé *L'Esprit de la nouvelle Sorbonne*, signé du pseudonyme d'Agathon (Paris, 1911).

3. Dans la récente *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France* (Paris, Nouvelle librairie de France, 1981) en quatre volumes, F. Mayeur, qui s'occupe du XIX^e siècle, n'accorde guère de place à une question qui divisa profondément l'opinion publique cultivée, il y a un siècle.

4. Paris, A. Colin, 1968.

5. « Observations sur l'histoire de l'enseignement de la composition française », *Histoire de l'éducation*, n° 33, janvier 1987, pp. 21-34.

où les mêmes phénomènes avaient lieu, selon des déterminations différentes. Il est bien évident, en effet, que les résistances et les réactions aux réformes alors en cours ont pu ralentir, ou même parfois gauchir, les transformations entreprises. Sur la place de l'orthographe dans l'enseignement primaire et l'introduction de la composition française (6) A. Chervel et D. Manesse ont parfaitement souligné cette lenteur que met une institution comme l'Instruction publique du siècle dernier à faire siens les principes édictés à son sommet par les majorités politiques et les membres de la haute administration. Par ailleurs, le point de vue qui consiste à opposer deux systèmes successifs peut tendre à donner une vue un peu trop unifiée de l'enseignement secondaire, alors que des disparités non négligeables ne manquent pas d'exister, alors comme aujourd'hui, entre les établissements. Pour toutes ces raisons, il est utile de mettre aussi en évidence les caractéristiques propres à la période où les transformations s'accomplissent, quand l'ancien système en décadence reste mêlé aux innovations d'avenir.

Dans son article sur la composition française, A. Chervel prend en compte les mutations du primaire, contemporaines des transformations du secondaire. D'un point de vue très général, et parfaitement juste, l'évolution de la composition française dans les lycées et collèges est parallèle, en effet, à l'introduction du même exercice dans les écoles de la Troisième République. Cette concordance des exercices à deux niveaux du système d'enseignement ne va pourtant pas sans la concurrence que le primaire supérieur, sans latin, commence à faire à l'enseignement secondaire. Par ailleurs, à l'intérieur même du secondaire qui élargit son audience et se réorganise, l'enseignement spécial et le secondaire pour les jeunes filles posent également la question d'un enseignement sans latin, distingué, cependant, par principe, de l'enseignement primaire. Dans la période de transition que je vise ici, la composition française dans l'enseignement secondaire me paraît donc déterminée par quelques tendances contradictoires. D'un point de vue idéologique, les réformateurs du système d'enseignement s'opposent aux traditionalistes désireux de maintenir le *statut quo* : cela se traduit concrètement par la concurrence faite à l'enseignement traditionnel selon les humanités et la rhétorique par les pratiques nouvelles inventées pour les non latinistes que sont les élèves de l'enseignement spécial, ou pour les jeunes filles en leurs nouveaux lycées ; ces pratiques propres au

6. *La Dictée. Les Français et l'orthographe, 1873-1987*, Paris, INRP / Calmann-Lévy, 1989.

secondaire subissent elles-mêmes la concurrence des méthodes et exercices du primaire supérieur, qui s'adresse également à des non latinistes.

C'est dans ce cadre complexe d'une évolution esquissée dès 1874, mais nettement affirmée en 1880 et poursuivie par les réformes de 1885, 1895 et 1902 (7) que, en 1905, dans ce haut lieu parisien de l'enseignement secondaire qu'était, et qu'est toujours, mais différemment, le lycée Condorcet, le professeur agrégé C. W. Rinn, né en 1849, ancien élève de l'École normale (8), fit, dans sa classe de troisième, une correction de composition française remarquée par l'inspecteur général délégué L. Bompard. Dans son rapport, celui-ci donne un compte rendu du cours auquel il a assisté et demande pour le maître la récompense de la hors-classe et la fonction de conseiller pédagogique. C'est ce rapport d'inspection que j'utiliserai essentiellement pour évoquer la situation de la composition française au début de ce siècle. Je m'inscris donc dans les cadres tracés par les historiens cités ci-dessus, mais je choisis une perspective de beaucoup plus restreinte, afin de mettre en évidence quelques-unes des particularités d'une époque de mutation, quand l'ancien et le nouveau systèmes tendent à co-exister.

Je passerai rapidement sur la question pédagogique proprement dite, à savoir les formes prises par le compte rendu de composition française. Outre les qualités de présence de l'enseignant, il est évident que l'impression de l'inspecteur général est très favorable pour la simple raison que le professeur applique très rigoureusement les conseils et directives donnés par les circulaires officielles. Or, les séances de correction de devoir dans les classes étaient, dans l'ensemble, tellement peu conformes aux nouvelles exigences que l'on y consacrait un chapitre particulier dans les textes officiels de 1902 (9). Chose sans doute étonnante pour notre époque, on y souligne que l'enseignant doit avoir au moins parcouru tous les devoirs qu'il rend, et ne pas commenter les travaux d'élèves dont il n'a pu prendre connaissance auparavant. Il ne doit pas, non plus, se contenter de donner avis et conseils personnels successivement à chaque

7. Malgré quelques retours en arrière non négligeables sur certains points.

8. Reçu onzième à l'E.N.S. en 1870, C. W. Rinn enseigna d'abord deux ans au lycée de Laval. La mort, sans doute brutale, de son père en 1875 le fit appeler très jeune à Paris. Il enseigna d'abord au collège Rollin où il remplaça son père jusqu'en 1881, ensuite au lycée Fontanes où il finit sa carrière en 1912.

9. Accompagnés de deux conférences pour les langues vivantes et de directives postérieures concernant l'histoire-géographie et la philosophie, ces textes sont réédités en 1911. Cf. *L'Humanisme dans l'enseignement secondaire en France*, op. cit.

Rapport fait par l'Inspecteur général délégué L. Bompard*

En visite dans la classe de troisième A 1 de M. C. W. Rinn, professeur de lettres au lycée Condorcet, le 30 Janvier 1905.

« Compte rendu d'une composition en narration française sur la mort de Saint-Louis sous Tunis. Les élèves avaient été invités dès le début de l'année, à lire des extraits de Chateaubriand où se trouve ce récit. J'entends d'abord l'appréciation rapide et détaillée de chaque copie : c'est une indication précise des qualités et des défauts, fixant la situation de chaque élève. Le professeur prend ensuite la matière et en fait le commentaire suivi et rigoureux : toutes les parties en ont une valeur, un intérêt, qu'il explique, et un enchaînement qu'il fait toucher. Puis, le plan ainsi dessiné, il le remplit sur chaque point au moyen des meilleurs passages recueillis dans les copies des élèves ; et chacune de ces citations est prête sur sa fiche. Dans toutes, il y a une intention, un sentiment ; point de déclamation ; de la sobriété déjà et du sens. Où les compositions manquent, le professeur fait appel aux souvenirs ; il s'aide d'un épisode de Joinville, d'un tableau de J.-P. Laurens, d'une lettre de M^{me} de Sévigné, d'un récit de Tolstoï, d'une belle page de C. Rousset ; et c'est comme un charme de voir insensiblement la narration s'élever, s'édifier, se développer, s'achever : c'est une création. Nulle méthode n'est plus réfléchie, ni plus pénétrante. Aucune ne s'empare avec plus de force d'un sujet ; aucune n'en découvre les ressources, ou plutôt ne les fait trouver, avec plus de sagacité et de fécondité. La raison et le sentiment sont pleinement satisfaits. L'exercice avait été préparé en perfection dans ses moindres détails. La parole de M. Rinn est aussi piquante que sage. Cet enseignement délicat et solide, a une saveur singulière ; il donne une discipline admirable. Jamais je n'ai vu corriger un devoir aussi bien : il serait à souhaiter que tous les stagiaires pussent recevoir une telle leçon. »

« M. Rinn mérite d'être mis hors classe. » (10)

élève, ni tenir devant sa classe le rôle verbeux du critique littéraire, mais proposer une correction à partir des meilleurs passages rédigés dans les copies. Les « matières » développant les sujets pour guider les élèves doivent aussi avoir fait l'objet d'une explication préalable. Comme on peut le lire dans le compte rendu de l'inspecteur Bompard, le professeur Rinn que la hors-classe et le rôle de conseiller pédagogique vont récompenser fait bien ce travail dans le sens qu'on demande. Pour ce qui est de la méthode pédagogique, il est parfaitement dans le sens des réformes.

* Sur Louis Bompard, cf. G. Caplat (Dir.) : *Les Inspecteurs généraux de l'Instruction publique. Dictionnaire biographique, 1802-1914*, Paris, CNRS et INRP, 1986, pp. 176-177.

10. Archives nationales F¹⁷ 22 209.

Je ferai une plus large place aux questions touchant au sujet et aux moyens de le traiter, telles que le rapport d'inspection permet de les entrevoir. C'est à ce propos que l'on voit le mieux comment l'exercice demandé aux lycéens et corrigé par un professeur qui recherche l'assentiment de son inspecteur général, mélange des pratiques anciennes et des traits nouveaux.

Dans cette classe de troisième, le sujet donné est donc une « narration française » sur « la mort de Saint-Louis devant Tunis ». Le genre choisi, un récit en français, correspond, pour la classe, aux directives officielles de 1874, reprises implicitement en 1880, 1885, 1890 et 1902. C'est, en effet, à la date de 1874 que la composition en français (avec des exercices en français et des analyses d'auteurs en français) remplace pour cette classe les vers latins, définitivement supprimés pour le secondaire en 1880 (11). Le devoir donné s'inscrit donc, de ce point de vue, dans le renouvellement de l'enseignement des lettres qui s'instaure timidement en 1874, mais reçoit un élan plus marqué à partir de 1880.

Pourtant, comme récit historique, le sujet de narration française corrigé devant un inspecteur général par un futur conseiller pédagogique est très conforme aux traditions de l'ancienne rhétorique. Cet enseignement issu des collèges d'Ancien régime, on le sait, est construit sur une hiérarchie des genres (12). Dans la catégorie fondamentale de la prose (qui s'oppose diamétralement à la poésie), le genre dominant est le discours, qui est l'objet essentiel de la classe de rhétorique et constitue le couronnement des études ; le récit en prose que l'on fait composer et rédiger dans les classes inférieures trouve ensuite sa place comme narration argumentative à l'intérieur du discours, mais il possède également, dans l'organisation hiérarchique des genres, comme mode essentiel de l'Histoire, une forme et une place de choix. C'est d'ailleurs surtout comme récit historique que le récit était pratiqué dans les exercices de narration française (13), équivalents des *narrationes* latines tirées de Tite-Live principalement. On le sait bien aussi, traditionnellement, dans cette indistinction des disciplines qui caractérise l'enseignement des humani-

11. Cf. l'article d'A. Chervel cité ci-dessus.

12. Cf. les manuels de Gérusez : *Cours de littérature*, Paris, 1^{re} éd. 1841, 14^e éd. 1867 ; devient ensuite le *Cours de littérature, rhétorique, poésie, histoire littéraire* en deux parties, 1866 pour la 2^e partie, 1869, pour la 1^{re}, respectivement rééditées jusqu'en 1889 et 1892 ; ou de B. Julien : *Petit traité de rhétorique et de littérature*, Paris, 1853.

13. Cf. le manuel de l'inspecteur honoraire Auguste Filon : *Nouvelles narrations françaises*, Paris, 1^{re} éd. : 1827, 22^e éd. : 1841, dernière éd. : 1905.

tés, l'histoire est considérée comme un genre littéraire à part entière. Elle n'est en rien cette discipline scientifique qu'elle est devenue justement à la fin du siècle dernier, à travers le développement de l'histoire positiviste à l'Université. Dans l'enseignement secondaire, d'ailleurs, cette conception traditionnelle de l'histoire avait une conséquence institutionnelle : son enseignement était assuré par les professeurs de lettres, à l'intérieur de leurs classes de lettres (14). L'histoire enseignée était donc entièrement dépendante des conceptions littéraires alors en vigueur, dont la théorie et les modèles se trouvaient dans les historiens de l'Antiquité. Cette histoire traditionnelle est donc avant tout récit ; elle peut s'orner de discours fictifs, à la manière antique. La rigueur scientifique était tellement inconnue que l'on pouvait donner des sujets de récit historique plus légendaires qu'authentiques (15). L'on pouvait également demander aux élèves des lycées et collèges d'inventer dans un français moderne les discours de tel ou tel personnage historique (16) et les auteurs de manuels se donnaient parfois pour tâche de justifier de telles procédures (17). Le récit sur la mort de Saint-Louis devant Tunis est donc parfaitement conforme aux sujets traditionnels de narration française. Il est centré sur un grand homme du passé placé dans des circonstances particulières. Le thème de la mort est, par ailleurs, très fréquent dans ce type d'exercices (18) et dans les morceaux choisis modèles.

14. La réforme de 1880 avait créé des chaires spéciales pour l'histoire-géographie, mais devant les réactions des professeurs de lettres, en 1885, on leur rendit cet enseignement pour la 6^e et la 5^e.

15. Dans ses *Narrations françaises*, *op. cit.*, A. Filon ajoute cette note à un sujet portant sur « Les Funérailles de Charles Quint » : « L'étude récente des documents a prouvé que cette tradition pouvait être mise en doute ; mais nous n'écrivons pas ici un livre d'histoire » (p. 126).

16. « Faut-il essayer de faire s'exprimer François I^{er} dans la langue du XVI^e siècle ? Le résultat serait désastreux : première raison pour ne pas risquer cette tentative. Puis ce que le candidat doit fournir, c'est une composition en français contemporain, sans archaïsme... : deuxième et définitive raison pour s'abstenir. D'ailleurs, la différence est petite : on donne une légère antiquité au style par l'emploi de quelques tours et de quelques termes encore usités, mais qui vieillissent. » Max Jasinski : *La Composition française au baccalauréat*, Paris, 1907, réédité en 1913 et 1919, p. 13.

17. Dans son *Cours pratique et raisonné de style et de composition* (Paris, 3^e éd. 1876, 10^e éd. 1891), M.-A. Henry, professeur à Janson-de-Sailly, remarque à propos des « discours des classes » : « une situation historique étant donnée, trouver par l'imagination les pensées principales qu'elle a pu, qu'elle a dû suggérer à tel ou tel personnage de ce temps, les disposer selon l'ordre le mieux entendu et les développer dans le meilleur langage possible [...]. Qu'importe par conséquent qu'un professeur contraigne quelquefois sa classe à refaire, à augmenter, à raccourcir, à dénaturer un discours authentique de tel héros d'histoire ? Le but qu'il se propose d'atteindre justifie d'avance cette fantaisie apparente » (pp. 249-250).

18. Dans les *Nouvelles narrations françaises*, on relève les sujets suivants : « Raphaël mourant », « La Peste de 1348 », « Les Funérailles de Charles Quint »,

En même temps, cependant, ce sujet correspond à un récit illustratif sur l'époque du roi Louis IX qui figure presque inévitablement dans les manuels d'histoire de l'enseignement primaire (19). Sujet de narration française dans l'enseignement secondaire, il permet de rappeler dans un exercice de composition écrite la morale, patriotique et religieuse, en vigueur à tous les niveaux de l'Instruction publique. À la différence de l'enseignement primaire, dans lequel le récit historique est donné comme document annexe des leçons à retenir, l'enseignement secondaire demande à ses élèves de participer à leur façon à l'élaboration de ce récit. En somme, à partir d'un même thème moralisateur, comme pour bien ancrer les différences, les uns écrivent selon les règles de l'art du récit ce que les autres lisent dans des narrations très simples. Par son sujet, l'exercice de type ancien, mais adapté à une situation récente, permet de doter du privilège de l'expression écrite travaillée avec art les élèves du lycée ainsi distingués des élèves du primaire (20). Ceux-ci, en effet, n'ont pas de tels sujets historiques à rédiger quand, pour se conformer aux nouvelles directives, leurs maîtres leur font écrire des compositions françaises. La « chose vue » ou le récit de morale quotidienne est le sujet le plus fréquent de leurs rédactions (21).

Dans la correction donnée par le professeur Rinn, un autre élément fait dépendre la composition française de la tradition ancienne : il s'agit de l'imitation des auteurs, dans une pédagogie déclarée des modèles. Il est bien connu, en effet, que cet enseignement traditionnel d'un art d'écrire devait transmettre des normes très précises : à partir du principe de l'adéquation du Bon et du Beau, l'élève devait apprendre à tenir un discours moral selon les règles formelles énoncées dans les manuels de rhétorique. Il était aidé en cela par quelques auteurs triés sur le volet, aux œuvres découpées en morceaux choisis soigneusement expurgés dont il apprenait régulièrement des extraits. Écrire revenait donc essentiellement, dans la plus pure tradition classique, à imiter les auteurs. C'est ce que

« La Mort de Charles premier », « La Mort d'André Chénier », sur 36 « exercices préparatoires » et 41 narrations proprement dites.

19. On peut se reporter aux manuels si souvent réédités d'E. Lavisse : *Leçons préparatoires d'Histoire de France, avec récits* (Paris, 1876, qui devient ensuite : *L'Année préparatoire d'Histoire de France*, 67^e éd. 1892) ou les *Premières années d'Histoire de France, avec récits* (Paris, 1^{re} à 6^e éd. 1876, 24^e éd. 1883).

20. Ce sujet donné dans une classe de latinistes pouvait sans doute être traité par des non latinistes.

21. « Description de votre salle de classe », « portrait du bon écolier », « la sœur aînée ou la jeune fille modèle » sont quelques-uns des sujets de composition française pour le cours moyen que propose J. Bodelle (Bodelle, Dalmasse, Larmignat : *Livre de lecture*, Paris, 1911).

conseille M.-A. Henry, professeur au lycée Janson-de-Sailly, dans son *Cours pratique et raisonné de style et de composition* : aux côtés du génie, de l'imagination, de l'observation, de la réflexion et de l'analyse, la lecture et l'imitation sont des sources de l'invention. L'auteur du manuel leur consacre sa vingt-cinquième leçon, au cours de laquelle il distingue quatre formes d'imitation en fonction de l'ampleur du passage utilisé (22). C'est bien cette méthode qu'applique encore, en 1905, le professeur Rinn : le sujet de la narration est emprunté à deux auteurs, Joinville, la source la plus ancienne, et Chateaubriand qui termine son *Itinéraire de Paris à Jérusalem* par un récit de la mort du « roi de sainte mémoire » (23). Le récit demandé dépend donc de modèles historico-littéraires ; il doit correspondre à ces modèles posés *a priori*. De fait, comme on ne saurait exiger des lycéens qu'ils composent en ancien français, le modèle premier retenu pour le devoir est essentiellement le récit de Chateaubriand que les élèves de la classe de troisième avaient lu en début d'année. Par ailleurs, pour des passages plus restreints de son corrigé modèle, en plus des paragraphes bien réussis par ses élèves, le professeur propose d'autres auteurs à imiter : Joinville donc, mais encore Madame de Sévigné, Tolstoï, C. Rousset, et même un tableau du peintre J.-P. Laurens. On est bien dans une conception traditionnelle de l'art d'écrire : pour ce récit historique, ce n'est pas la vérité passée qui est visée, mais une conformité à un art du récit que l'on trouve dans les belles pages de la littérature et dont les règles peuvent être déduites des grands auteurs au cours des explications de texte.

Il faut quand même noter une légère rupture avec l'art d'écrire traditionnel. Des auteurs modernes comme Tolstoï, et C. Rousset, sont donnés comme modèles, alors que la tradition restreignait à un corpus très limité d'auteurs classiques, grecs, latins et français, les références obligées. Si le professeur Rinn fait écrire ses élèves selon les conceptions de la vieille rhétorique, il a élargi le champ de ses modèles en fonction des directives récentes qui, de 1880 à 1902, font passer, du Moyen Âge au XIX^e siècle, toute la littérature fran-

22. Le même degré d'importance est donné à l'imitation des auteurs dans le *Cours de composition française* de M. Guérard (Paris, livre de l'élève : 2^e éd. 1855, 11^e éd. 1885) : « L'étude des bons auteurs supplée à l'observation directe. Elle a même un double avantage : elle fait voir quel soin a mis l'écrivain à bien observer lui-même, et quel parti il a su tirer des observations faites par d'autres ; elle offre au lecteur des modèles d'exécution propres à former le goût ».

23. Chateaubriand : *Œuvres complètes*, tome X, Paris, 1826, p. 170.

çaise dans les programmes du secondaire (24). Ses exemples pris aux très récents Tolstoï et C. Rousset (25) correspondent aux habitudes nouvelles qui prévoient que les élèves sauront faire des lectures personnelles (26). Dans son corrigé, le professeur leur ouvre donc la voie.

Une deuxième rupture avec la tradition rhétorique, et, cette fois, plus importante, peut se lire, sur le même sujet, à propos du genre retenu de la narration. La mort de Saint-Louis devant Tunis est, en effet, également un sujet donné dans le *Cours pratique et raisonné de style et de composition* cité plus haut. Il y est d'ailleurs suivi par un développement modèle. Or, dans ce manuel, c'est le discours de Saint-Louis à son fils, le futur Philippe III le Hardi, qui doit être composé en français moderne par les élèves. En 1905, le professeur de troisième du lycée Condorcet a donc repris un sujet déjà utilisé, au moins dès 1876, mais en modifiant le genre requis. Le discours du roi mourant à son fils fait sans doute partie du récit historique demandé aux élèves de troisième, mais il n'est pas l'objet principal du devoir (27). Bien entendu, l'évolution de l'enseignement secondaire explique ce changement de genre à propos du même thème : le genre noble du discours autrefois dominant, et couronnement des études, tend à disparaître pour laisser sa place à la dissertation littéraire et morale. À la date de 1905, quelques sujets de discours (et aussi de lettres, de dialogues et même de récits) sont encore donnés au baccalauréat, mais la dissertation l'emporte déjà en quantité (28). Le genre de la narration semble donc avoir récupéré une anecdote historique précédemment utilisée pour le discours. Cela n'est pas inhabituel non plus, les « narrations françaises » étant souvent bâties

24. Cf. A. Chervel : *Les Auteurs français, latins et grecs au programme de l'enseignement secondaire de 1800 à nos jours*, Paris, INRP et Publications de la Sorbonne, 1986.

25. De fait, la référence à C. Rousset (« professeur d'histoire au lycée Bonaparte, académicien ») semble s'expliquer parce que C. W. Rinn était son neveu, ainsi qu'il le rappelle régulièrement dans les formulaires qu'il remplit pour son administration.

26. Cf. A.-M. Chartier, J. Hébrard : *Discours sur la lecture (1880-1980)*, Paris, B.P.I., Centre G. Pompidou, 1989, en particulier la 3^e partie « Discours d'école ».

27. Dans son manuel M.-A. Henry énumère les situations propices à l'invention des lieux communs du discours demandé. Pour la narration française, on attend sans doute des élèves qu'ils résument le discours du roi que Chateaubriand cite dans son récit.

28. Cf. L. Navatel, B. Péric : *Développements des sujets de composition française donnés à la Sorbonne aux examens du baccalauréat ès lettres (rhétorique) de 1888 à 1893* (Paris, 3^e éd. 1894, 4^e éd. 1898) et l'ouvrage anonyme *La Composition française aux divers examens* (Tours, Paris, 1908).

sur des situations qui permettent d'évoquer un discours ou d'en reprendre les grands lieux communs obligés (29). Genre nouvellement libéré de son assujettissement ancien au discours, sans incidence sur le nouvel exercice de la dissertation, mais, par ailleurs, traditionnellement utilisé pour la lecture et, désormais, abondamment requis pour les compositions françaises de l'école primaire, le récit sait se distinguer, dans l'enseignement secondaire, par des références littéraires tournées vers les genres dominants du passé. Par son sujet historique, par la situation de discours qu'il contient, la composition française donnée par le professeur Rinn ne correspond en rien à la tendance nouvelle qui consiste à demander à l'élève d'exprimer une pensée ou une vue personnelle des choses, ce que formulera en 1909, par exemple, Rudler, professeur au lycée Charlemagne et disciple bien connu de Lanson (30).

La narration française sur la mort de Saint-Louis devant Tunis correspond ainsi aux nouveaux programmes, tout en demeurant dans une parfaite continuité avec l'enseignement traditionnel. Elle innove juste assez, dans la limite des textes officiels en vigueur, tout en conservant une part importante de l'héritage précédent, que le professeur tenait de son père, lui-même professeur au collège Rollin jusqu'en 1875 (31). Loin d'aller vers de nouveaux sujets de composition française, de jouer sur ce point la carte du rapprochement avec l'enseignement primaire, de renverser la priorité précédemment établie entre imitation des auteurs et observation personnelle, et, d'ailleurs, en tout cela soutenu par son inspecteur, le futur conseiller pédagogique laisse sciemment subsister des pratiques anciennes auxquelles il est sans doute attaché personnellement. Il faudrait, bien entendu, compléter les observations qui précèdent par une prospection systématique des pratiques dans les classes (32), afin de déter-

29. La narration sur « Les Funérailles de Charles Quint » (*Nouvelles narrations françaises*) a pour sujet la comédie d'enterrement que se donne l'empereur pris d'un spleen profond dans le couvent où il s'est retiré. Son oraison funèbre n'est pas prononcée, mais le récit modèle explique le geste étonnant du souverain par des thèmes que développaient Bossuet et d'autres orateurs du Grand Siècle sur les grandeurs et les petitesse de la vie des grands.

30. Cf. Lanson, Rudler, Cahen, Bézard : *L'Enseignement du français*, Conférences du Musée pédagogique, Paris, 1909. Le propos de Rudler sur la composition française concerne la dissertation, mais la permission donnée à l'élève d'exprimer sa pensée va devenir une loi générale de la composition française et concernera également le récit.

31. C. W. Rinn publia des cours de son père en 1891 : W. Rinn : *Littérature, composition et style*, Paris.

32. D'après une rapide investigation concernant quelques professeurs de lettres du lycée Condorcet, les dossiers des enseignants versés aux Archives nationales

miner si cette situation propre à un grand lycée de Paris se retrouve partout, si des innovations plus tranchées n'apparaissent pas ici ou là. Cependant, pour une réelle compréhension des situations particulières à telle ou telle période, l'exemple retenu montre parfaitement qu'il est important de ne pas s'en tenir à la lettre et à la date des arrêtés, décrets et circulaires officiels. Les pratiques des classes suivent avec du retard et leur rythme propre les évolutions décrétées au sommet de l'appareil d'État.

Par ailleurs, pour la période qui nous intéresse, il convient de souligner, à propos du récit, la persistance dans l'enseignement secondaire de pratiques héritées de la tradition des humanités ; elles permettent sans doute de maintenir les privilèges culturels des enfants qui fréquentent les lycées. En ce qui concerne plus précisément la situation des genres littéraires dans l'enseignement secondaire, on remarquera qu'un décalage nettement tranché apparaît à la fin du siècle entre la poésie et la prose. Si l'abandon des vers latins en 1880 transforme absolument les conditions d'existence institutionnelle de la poésie, la persistance des pratiques traditionnelles de narration historique crée pour le récit une situation différente. Pour quelques temps encore, le récit traditionnel continue d'être enseigné de la même manière ; avec le remplacement du discours par la dissertation ; il conquiert, cependant, une certaine autonomie, alors même que sa présence dans le primaire est affermie par l'instauration de la composition française. Pourtant, c'est seulement bien plus tard que les esthétiques fondées sur l'observation, telles que les prônent les grands romanciers naturalistes et que Maupassant les formule brillamment dans sa préface de *Pierre et Jean* (33), prendront pied dans les petites classes de l'enseignement secondaire (34). Un tel phénomène ne peut qu'intéresser les historiens de la littérature et de la culture.

Jean-François MASSOL
I.U.F.M. de Grenoble

contiennent des informations intéressantes ; pourtant, peu de rapports d'inspection font le compte rendu d'une classe.

33. Publié en 1888.

34. Dans *La Composition française aux divers examens* (Paris, 8^e éd. 1959), C.-M. Des Granges et Mlle Maguelonne placent « l'observation directe » en première position et consacrent à l'éducation du regard un long développement.