

LES BELLES-LETTRES AUX ÉCOLES CENTRALES, AN IV - AN VII.

Les silences de l'institution.

par Claude DÉsirAT et
Tristan HORDE

« Combien n'est-il pas honorable de ramener par ses discours le peuple à l'obéissance et à la soumission aux lois, s'il voulait s'en écarter ! (...). L'éloquence est une arme qui peut être utile ou dangereuse, suivant les mains où elle se trouve ; jurons ensemble de ne l'employer jamais que pour le bonheur de nos concitoyens et la prospérité de la République » (Pontois, professeur à l'École centrale de la Vienne).

Pour connaître l'ensemble des pratiques dans les écoles centrales, dresser un état de l'enseignement et intervenir ensuite sur les choix pédagogiques, le ministre de l'Intérieur, l'an VII, expédie un double questionnaire à tous les professeurs. Le Conseil d'Instruction publique dépouille les réponses et rédige un rapport ; l'enseignement des sciences exactes lui paraît à peu près satisfaisant ; celui des disciplines aux dénominations nouvelles (la grammaire générale, par exemple) ou aux contenus revus (l'histoire), appelle des critiques vives et donne lieu à des suggestions variées (délimitation des programmes, conseils pour changer les méthodes, etc.) ; quant à l'enseignement des belles-lettres, le Comité l'estime extrêmement faible, sans rien proposer qui puisse l'améliorer. Nous décrivons la diversité des pratiques et nous nous interrogeons sur l'incapacité de l'institution à assigner aux belles-lettres une place dans le cursus.

Le 20 floréal an VII (9 mai 1799), le ministre de l'Intérieur, François de Neufchâteau, adresse aux professeurs des écoles centrales un double questionnaire ; le premier, auquel **chaque professeur en particulier doit répondre**, porte sur la carrière de l'enseignant, le contenu de ses cours et le nombre d'élèves qu'il reçoit ; le second réunit les réponses de l'ensemble du personnel sur l'organisation et le fonctionnement de l'établissement (distribution des cours, existence d'un cursus, examens, accueil des élèves dans un pensionnat) (1). Le Directoire, et à sa suite le Consulat et l'Empire, cherchant à régler la marche de l'appareil d'État et, au-delà, de la société civile, développent l'information statistique ; par ce moyen, déjà utilisé par les régimes précédents, on vise à contrôler les données économiques, sociales et politiques. Dans le domaine scolaire, il s'agit de connaître les besoins de la nation et les moyens d'y répondre en matière d'éducation ; et en retour, de trouver dans le personnel scolaire des auxiliaires à l'enquête statistique (cf. J. Ozouf, in **Pour une histoire de la statistique**, tome I, INSEE, 1976). Bon exercice pédagogique pour certains cours des écoles centrales, ces enquêtes sont aussi utiles à l'organisation administrative de l'État.

Sur le plan conjoncturel, après dix ans de Révolution, il faut bien faire le bilan des avantages (et des inconvénients), comparer des institutions anciennes et nouvelles. Précisément, l'organisation de l'instruction publique promulguée depuis l'an III donne peu de résultats ; les diverses mesures prises à partir de l'an V (injonction aux fonctionnaires d'envoyer leurs enfants dans les écoles publiques, surveillance des écoles privées, obligation d'enseigner la constitution, etc.) se sont révélés inopérants. A nouveau, les législateurs débattent de l'instruction et les propositions abondent pour la sauver de la ruine. L'enquête sur les écoles centrales est lancée par ses défenseurs, comme François de Neufchâteau, alors qu'elles sont menacées, dénoncées dans l'opinion publique et même au Corps législatif comme inadaptées et/ou nocives.

Substitué aux collèges de l'Ancien Régime, cet enseignement « secondaire » public (de 12 à 20 ans) est alors régi par le décret sur l'organisation de l'enseignement public, présenté par Daunou le 3 Brumaire an IV (25 octobre 1795) (2) ; il se caractérise pédagogiquement par le libre choix des élèves entre les cours répartis en trois sections (décret Daunou, titre II, art. 1^{er}) :

1. Dessin, histoire naturelle, langues anciennes, langues vivantes — si elles sont estimées nécessaires ;
2. Mathématiques, physique et chimie expérimentales ;
3. Grammaire générale, belles-lettres, histoire, législation.

La nouveauté, souvent dénoncée comme inefficace, tient en particulier à la place des sciences exactes (section 2) et surtout à la présence de **sciences d'une dénomination nouvelle dans les écoles françaises (comme la grammaire générale, la morale et la législation)** (3) ; ces disciplines, auxquelles s'ajoute l'histoire — nouvelle par ses contenus — constituent une partie des « sciences morales et politiques » (4) ; première tentative d'intégrer au cursus scolaire un embryon de sciences humaines, problématique puisque l'État ne disposait pas d'un personnel déjà en place — comme pour les langues anciennes ou les mathématiques — ni d'une doctrine bien claire sur le contenu de ces disciplines.

On pourrait penser que les belles-lettres, qui nous intéressent ici, sont au contraire bien définies dans leur contenu par une pratique établie depuis longtemps, assurées par un corps de professeurs expérimentés (5) et assises sur une riche collection d'ouvrages de fonds et de manuels. Or le Conseil d'Instruction publique (6), qui dépouille les réponses à la circulaire du 20 floréal an VII, déduit de son enquête que ce cours **est presque nul et compte très peu d'élèves** et qu'il est mal défini, dans son contenu comme dans son utilité (Rapport du 16 pluviôse an VIII).

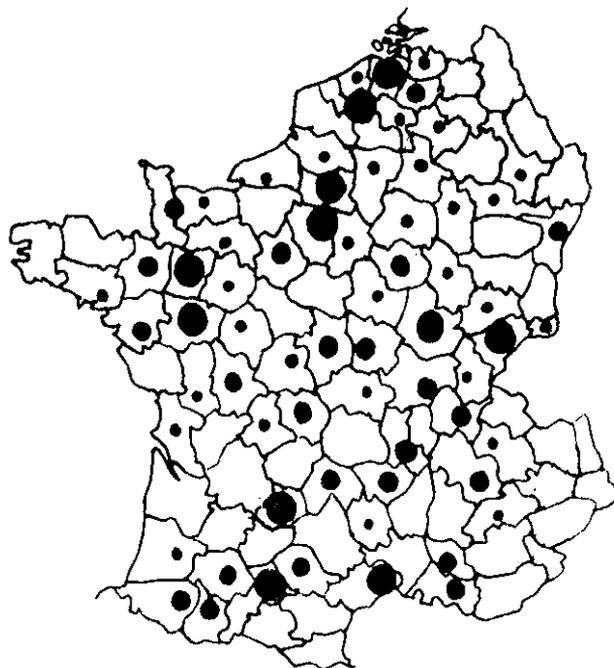
Nous allons tenter d'explorer certains motifs de cet échec, dont nous posons par hypothèse qu'ils doivent au statut de la discipline en cours de révision, au rôle que le législateur entend lui faire jouer, à l'absence de renouvellement du personnel, au manque de préparation des élèves.

I. — Un cours sans élèves ?

Il faut revenir sur l'une des conclusions négatives de l'enquête : le cours de belles-lettres serait **celui de tous qui (a) le moins d'auditeurs** ; le Rapport du Conseil d'Instruction publique, peu favorable à cette discipline, force un peu la note sombre.

En nombre absolu, peu utilisable parce qu'on ne sait s'il s'agit d'inscriptions ou d'élèves réels, l'effectif établi par l'enquête est proche de 750 pour l'an VII ; celui de grammaire générale, situé 2 ans plus tôt dans le cursus, donne environ 1 200 élèves. Dans certains cas, il est probable que les chiffres ont été un peu gonflés par des professeurs soucieux de conserver leur chaire ; A. Gain, dans **l'École centrale de la Meurthe à Nancy** (1922) a calculé le nombre d'élèves à partir des registres d'inscription ; pour le cours de belles-lettres, il en compte 1 (an V), 2 (an VI), 2 (an VII) quand le professeur, dans sa réponse au questionnaire, donne 3, 4 et 6. Ce qu'omet de signaler le Rapport du Conseil d'Instruction publique, c'est la progression constante de l'effectif des cours de belles-

lettres, d'environ 350 élèves en l'an V à près de 750 en l'an VII. Accroissement qui s'explique d'abord par la création de nouvelles écoles centrales, et la multiplication des cours de belles-lettres ouverts (de 36 en l'an IV à 62 en l'an VII). La moyenne de l'assistance passe de 10 élèves par classe en l'an V à 12 en l'an VII.



● 20 < E

● 10 < E < 20

• 10 > E

Effectif des élèves des cours de Belles-Lettres en l'an VII, d'après les réponses des professeurs au questionnaire du 20 floréal.

Quels peuvent être les motifs de la faible fréquentation des cours de belles-lettres ? Tout d'abord la désorganisation des écoles élémentaires ou, plus souvent, leur absence, reste un obstacle au recrutement d'élèves aptes à suivre les enseignements des écoles centrales. Régulièrement décrétées, elles n'ont été que très partiellement mises en place, ce que relèvent les professeurs, mais aussi les législateurs en l'an VII ; ainsi Roger Martin : **Une irrésistible fatalité semble se jouer depuis plusieurs années des efforts qu'on n'a cessé de faire pour le perfectionnement de l'éducation nationale.** (Les premières éco-

les) n'existent encore que dans quelques points de la République (7). Dans les territoires récemment annexés, où la pratique du français est faible, la situation est particulièrement grave ; mais ailleurs, la majorité des élèves, non ou peu scolarisés jusqu'à 12 ans, n'atteint pas le niveau souhaité pour le cours de belles-lettres après deux ans seulement de latin et de français, même quand le cours de grammaire générale sert de rattrapage à ces deux années-là. Dans le département du Mont-Terrible (région de Porrentruy) seuls cinq élèves en l'an V pouvaient suivre le cours de belles-lettres. **C'est tout ce qu'il y en avait alors dans la ville, sachant quelques mots de latin et capables d'entendre quelque chose aux leçons.** Le professeur de l'école centrale de l'Isère constate que les élèves sont des sujets absolument neufs, à qui manquait toute étude préliminaire. Le professeur de la Meurthe note qu'une interruption de cinq ou six ans dans l'enseignement public, au moment de la révolution, a laissé dans l'instruction de la jeunesse une lacune que le zèle des professeurs n'a pu couvrir jusqu'à présent.

Le cours de belles-lettres, situé dans la troisième section du Décret Daunou, n'accueillait en principe les élèves qu'à l'âge de seize ans au moins ; on sait, par les réponses des professeurs, que beaucoup de parents souhaitaient pour leurs enfants une scolarité courte et une formation répondant à des besoins immédiats : aussi les effectifs des années terminales, et donc des cours de belles-lettres, ne pouvaient qu'être plus faibles que ceux des années précédentes, même si se joignaient aux élèves proprement dits des auditeurs bénévoles (8). A l'inverse, les cours de dessin (1^{re} section) ou de mathématiques (2^e section) sont fortement suivis — respectivement 618 et 350 élèves de l'an IV à l'an XII, à l'école centrale de Nancy, contre 30 élèves pour le cours de belles-lettres (A. Gain, op. cit.). Les élèves fréquentent de préférence les enseignements qui donnent accès, plus ou moins directement, à une profession ou au moins préparent aux écoles supérieures. Si le cours de belles-lettres a une utilité, c'est pour obtenir certains postes (dans l'administration ?) ; c'est là un motif donné par quelques professeurs ; **les jeunes gens (...) ne cherchent aujourd'hui dans un cours de belles-lettres que quelques connaissances de littérature française, et les réponses qu'ils peuvent s'y procurer pour remplir les places auxquelles ils aspirent immédiatement (Meuse) ;** le professeur du Jura ajoute que la plupart font des mathématiques leur étude principale. Le cours de langues anciennes — 193 élèves dans cette même école de Nancy, pour la même durée — doit peut-être son succès relatif au fait qu'il appartient à la première section (12-14 ans), mais aussi que les parents s'y retrouvent en terrain connu.

Pour accroître l'effectif, plusieurs écoles centrales avaient ouvert les cours de belles-lettres à des élèves plus jeunes, à partir de 12 ans (Côte-d'Or, Eure-et-Loir)

ou de 14 ans (Hautes-Alpes, Charente-Inférieure, Deux-Nèthes — Département d'Anvers —, Lozère, Marne, Haute-Marne), mais il s'agit probablement alors d'un simple prolongement de l'enseignement des langues anciennes ou de grammaire française (cf. les réponses de Charentes et d'Eure-et-Loir), d'une prolongation de la formation littéraire de base que réclament beaucoup de professeurs, demande qui conduit le Conseil d'Instruction publique à préconiser la création d'une seconde chaire de langues anciennes (9).

Ajoutons que l'âge supérieur des élèves des belles-lettres pouvant atteindre 20 ou 22 ans, beaucoup de professeurs se plaignent qu'en l'an VII, les aînés aient été pris par la conscription qui prive ainsi les écoles centrales d'une partie de leur clientèle. Le Conseil d'Instruction publique proposera donc dans son Rapport de l'an VIII d'abaisser l'âge du recrutement initial dans les écoles centrales à 10 ans, en soumettant seulement la première admission à un examen établissant la capacité des candidats à suivre les enseignements des premières années. *Du coup, la conscription ne toucherait plus les élèves dans leur septième ou huitième année d'école centrale et n'interromprait plus leur carrière scolaire.*

Les élèves doivent construire eux-mêmes leur cursus ; un âge minimal est requis pour entrer dans une section, mais rien n'oblige l'élève à suivre l'ensemble des cours. Cette souplesse, qui pouvait faciliter une formation pluridisciplinaire, déconcerte aussi bien les parents que les professeurs, surtout ceux qui avaient l'habitude des anciens cadres. Débordés par ces libertés, ils réclament une mise en ordre des cours :

L'enseignement n'est pas un, normal, régularisé. L'élève et les parents n'ont encore pu connaître le commencement ni la fin du cercle qu'il faut parcourir dans une École centrale, ni à quoi l'élève est propre quand il l'a parcouru (Escaut).

De plus, l'élève n'est pas interne (comme dans les collèges) ; c'est dire qu'il loge chez l'habitant ou chez ses parents et n'a que peu de moyens pour répéter les enseignements dispensés. Beaucoup de professeurs réclament la création de pensionnats attachés aux écoles centrales ; des pensions mêmes sont ouvertes où sont organisés des cours de rattrapage :

Je cherche à remédier dans ma pension, dans laquelle je me borne à un petit nombre d'élèves, à la presque nullité de l'enseignement dans quelques écoles primaires, et à la lacune qui se trouve dans les Écoles centrales, pour la partie des langues mortes (...) (Vienne).

L'absence de cursus et d'internat favorisent sans doute le développement des écoles privées ; le rapport de Daunou, prétendant donner à la loi des limites naturelles les a trouvées en maintenant la liberté des établissements particuliers d'instruction (Rapport sur l'instruc-

tion publique, 23 vendémiaire an IV). L'école privée, offrant un enseignement continu (depuis l'école primaire), proposant un internat et des répétiteurs, concurrençait sans peine l'école centrale (et pas seulement, évidemment, le cours de belles-lettres). On ne s'étonnera donc pas que des professeurs refusent le projet d'institution de concours entre les élèves de toutes les écoles (circulaire du 10 germinal an VII) et préfèrent le maintien des examens publics de fin d'année ; surtout, dépassant le cadre de leur enseignement, ils associent le succès des écoles centrales à une action politique :

Le gouvernement a le plus grand intérêt d'attirer la jeunesse à l'école publique, parce que c'est là, et là seulement, qu'il peut être sûr des principes que l'on enseigne, et former à la langue un esprit national (Côte-d'Or).

Réflexion qui rejoint celles du personnel politique défenseur des écoles centrales (10). Le problème de la fréquentation des cours tient à des choix politiques autant qu'à une réorganisation des enseignements qui porterait, selon les réponses des professeurs, sur la distribution des études, les méthodes à utiliser, l'ordre et le contenu des cours.

II. — LA DÉLIMITATION DU COURS

La définition encore la plus souvent reçue des belles-lettres ne diffère pas fondamentalement de celle du chancelier Rollin ; dans son *Traité des études* (1726-1728), intitulé justement **De la manière d'enseigner et d'étudier les Belles-Lettres par rapport à l'esprit et au cœur**, il comprend sous ce terme les disciplines suivantes : 1° La grammaire française et les langues anciennes ; 2° La Poésie ; 3° La Rhétorique (règles et exemples) 4° L'histoire ; 5° La Philosophie (**avec les sciences qui y ont quelque rapport**) (11). La 6^e partie du traité donne le règlement des études, cadre pédagogique et disciplinaire des établissements et non composantes des belles-lettres. Cette conception large des belles-lettres est à peu près acceptée par une partie des professeurs des écoles centrales. Gondrecourt (Haute-Marne) dit avoir dicté **des cahiers de chronologie, d'histoire, de versification française, de géographie ancienne et de rhétorique**, mais justifie ses pratiques par le bas niveau des élèves qui l'a empêché **de s'occuper des Belles-Lettres proprement dites** — non définies. Ambiguïté ? D'autres, quand ils définissent le titre de leur chaire, n'excluent que les sciences exactes et physiques (Isère) ou, sous le nom cette fois de **littérature**, incluent toutes les connaissances humaines (Hautes-Pyrénées).

La spécialisation des professeurs, dans l'ancien ou le nouveau cadre, s'oppose en général à une interprétation aussi large de la discipline. Beaucoup de professeurs ont

été, sous l'Ancien Régime régents des humanités, chargés de la formation en latin et en grammaire, ou professeurs de rhétorique pour les plus âgés des collégiens ou dans les universités ; leur enseignement était une pièce dans un dispositif d'ensemble mais ne comportait qu'une partie des matières répertoriées par Rollin. Nommé dans une école centrale, le professeur de belles-lettres, quelle que soit sa conception propre, est amené à définir l'étendue de son enseignement par soustraction des disciplines confiées à d'autres enseignants par le décret de Brumaire : les langues anciennes, l'histoire, la philosophie (que certains contemporains, comme Thiébault, considéraient dévolue au professeur de grammaire générale).

Quelques professeurs ont cru voir dans le programme par sections l'esquisse d'un cadre interdisciplinaire, qui formerait, de fait, une filière « Lettres » dont les langues anciennes seraient la base :

Les quatre professeurs de notre étude, qu'on peut proprement appeler professeurs de littérature, ceux des lettres anciennes, de grammaire générale, d'histoire et de belles-lettres, se sont distribué, entre eux, l'enseignement des langues anciennes, en le graduant de manière qu'à la fin de ce cours de littérature qui se fera ainsi dans l'espace de quatre années, les élèves se trouvent en état de lire avec fruit les auteurs anciens, dont la connaissance est comme nécessaire à tous les genres d'études (12) (Dupont, École centrale de la Meuse).

La création d'un bloc « Littérature » où se résorbent deux des sciences morales était opposée aux vœux du Conseil d'Instruction publique ; de fait, elle apparaît rarement.

Du cadre des belles-lettres de Rollin restent donc **Poésie et Rhétorique**, et c'est bien cette distribution qu'on retrouve chez la majorité des professeurs sous divers titres : **Poésie et Prose** (où se trouvent comprises une **Rhétorique** et une **Critique**), ou **Poésie et Éloquence** (subdivisées par les genres en prose et les branches de la poésie). Remarquons que dans son cours à l'École Normale de l'an III, La Harpe donne à **Littérature** à peu près le même contenu que Rollin à **Belles-Lettres**, mais n'assure sous cet intitulé qu'une partie de la Rhétorique désignée comme **l'art oratoire** (13). Il justifie son choix par la nécessité de former les citoyens à l'exercice de la parole publique : **l'art oratoire, le grand art des peuples libres, chez qui la parole est une magistrature** (op. cit., p. 174).

La finalité de l'enseignement de la littérature, déterminée par des choix politiques, décide de la délimitation des cours. Pour les professeurs des écoles centrales, la question des objectifs est aussi à trancher. Quelques-uns associent nettement le contenu de l'enseignement des belles-lettres à la forme même du régime politique ; Encontre (Hérault) rejette l'ancien cours de rhétorique et, faute d'ouvrage utilisable, construit son cours en posant

que sous un gouvernement républicain (...) les mœurs doivent nécessairement changer et faire changer la littérature (...). Ce parti-pris apparaît minoritaire ; non qu'ait été ignoré l'enjeu politique des écoles centrales, mais au silence des autorités sur les buts à atteindre, les moyens à mettre en œuvre répond souvent — par prudence ? — celui des professeurs. Comment organiser des contenus sans quelque idée des objectifs ? Tout est à inventer puisque rien n'est recommandé officiellement ; les cahiers de cours, réclamés à nouveau par le Conseil d'Instruction publique pour servir de base à un nouveau manuel, sont presque absents des archives(14). Leur lecture, celle des programmes et de leur commentaire, prouve la diversité des pratiques ; obligés de choisir eux-mêmes, les professeurs se retournent vers les autorités consacrées du XVIII^e siècle, parfois sans l'avouer, les copient en partie, se plaignent des lacunes de leurs ouvrages qui, comme on sait, sont tous à refaire (Oise) et, presque toujours, les adaptent à ce qu'ils imaginent être les besoins d'un nouvel enseignement.

III. — LA MANIPULATION DES SOURCES

Les ouvrages cités se partagent en trois blocs ; 1) des cours plus ou moins complets de belles-lettres qui proposent des délimitations, un ordre d'apprentissage(15) ; 2) des traités de Rhétorique et des Arts poétiques(16) ; régulièrement, ces deux types de textes sont retenus — mais 2) peut être omis quand il est fourni dans 1) ; 3) les volumes — pas toujours les mêmes — du **Cours d'étude pour l'instruction du Prince de Parme** de Condillac, au statut particulier, cités parfois dans 1). Il faudrait une étude approfondie de l'ensemble des sources et des transformations qu'elles subissent ; nous ne retiendrons que l'ouvrage de l'abbé Batteux, le plus cité, attentifs pour le reste à rendre compte des choix dominants.

Les **Principes de littérature** offrent la répartition **Poésie/Prose** en ce qui concerne le **Cours de Belles-Lettres distribué par exercices**(17) divisé en 8 traités : 2) de l'apologue, 3) de l'églogue, 4) de l'épopée, 5) du poème dramatique, 6) de la poésie lyrique, 7) de la poésie didactique, 8) de l'épigramme, 9) des genres en prose — sur lequel s'enchaînait le 10^e subdivisé en : (a) du genre oratoire, (b) du récit historique, (c) du genre épistolaire. Plus ou moins profondément remanié, ce plan a souvent servi de point de départ dans les écoles centrales. Le changement porte sur l'ordre général qui devient **Prose/Poésie** et sur l'ordre particulier à la prose réorganisé (c) (b) (a). Mermet (Ain) justifie le renversement par la démarche dite alors **analytique** qui va « du simple au composé » et part de la prose plus près de la nature que les

autres genres ; il affirme clairement le motif de son choix : **si au sortir des écoles de grammaire, on transporte (l'élève) tout à coup dans la poésie, on le découragera.** Laigre (Mayenne) qui ne cite aucune source mais suit Batteux, modifie aussi l'ordre d'exposition en précisant : **il était naturel de commencer les genres en prose par l'art de la conversation qui a un rapport si direct à nos besoins et au commerce ordinaire de la vie.** L'abbé Batteux envisageait bien cette démarche, mais l'écartait en raison de ses objectifs :

Notre dessein n'est point d'apprendre à parler, c'est d'apprendre à lire et à juger. Or, pour apprendre à juger, en matière de littérature, il faut s'exercer d'abord sur les ouvrages où les beautés et les défauts, plus sensibles offrent plus de prise au goût et à l'esprit (Observations préliminaires au IX^e Traité, p. 4).

Il semble que c'est justement eu égard à la finalité assignée à leur enseignement, tout autant que par souci de progression, que certains professeurs aient opéré leur choix : **Chacun de vous étant également appelé, Citoyens, à remplir les différents emplois dans l'État, il est évident qu'en aucun temps, la culture de l'esprit ne fut plus nécessaire, qu'elle est même indispensable(17).** Bouisset (Calvados) réduit à l'extrême la part de la poésie pour privilégier, comme La Harpe à l'École normale, **la partie qui (lui) a paru la plus utile à des Républicains (...)** ; **il a pensé qu'avant tout il fallait (...) apprendre (aux élèves) à rendre avec clarté et précision leurs idées dans une assemblée délibérante.**

La prose, et particulièrement l'éloquence, apparaît valorisée par le rôle qu'elle est censée jouer dans le nouveau régime d'Assemblée et par la place qu'elle occupe dans les relations sociales. Il serait cependant erroné de lire dans ces choix un bouleversement des principes. Il existe une tradition ancienne qui dénonce le caractère non naturel de l'expression versifiée, Batteux lui-même définit la poésie comme l'écart extrême (et donc comme terrain premier d'étude) ; Mermet (Ain) répète littéralement un passage de Batteux : **la contrainte du vers altère nécessairement la structure naturelle des mots, et même quelquefois leur valeur** (op. cit., **Observations préliminaires**, p. 3). D'autre part, un courant, très fort à l'âge classique, a manifesté sa faveur pour une éducation directement utile à la nation comme à l'insertion sociale des individus. La nouveauté réside peut-être dans la tentative de transformer en partie des ouvrages, pour lier étroitement un contenu à une conception des pratiques politiques. Mais comment enseigner **le talent de la parole** qui peut conduire **un jeune homme à la tribune nationale, à ces postes éminents et suprêmes où il trouvera non la fortune (la jeunesse doit-elle y songer) mais la gloire d'éclairer sa patrie, mais l'honneur de défendre ses concitoyens (...)** ?

IV. — QUELLE TECHNIQUE DU DISCOURS ?

Les techniques de maîtrise du discours se réduisaient à l'apprentissage de la rhétorique. Les professeurs de Belles-Lettres ne rompent pas avec la tradition mais essaient de la réinterpréter. Deux affirmations, apparemment contradictoires, se rencontrent : « La rhétorique est à la base de l'art oratoire » et « la connaissance des figures est inutile aux élèves ». Les uns souhaitent conserver le cadre prescriptif de l'ancienne rhétorique et maintiennent, outre l'élocution, l'invention, la disposition et l'action (cf. p. ex. Mayenne). Les plus nets parmi leurs adversaires dénoncent une autre rhétorique, restreinte celle-là à la liste des figures ; mais le refus d'une tropologie n'aboutit pas pour autant à définir un nouveau contenu d'enseignement. Courtade (Hautes-Pyrénées) s'interroge : **Est-il nécessaire de connaître les noms de toutes les figures comprises dans ces deux espèces générales ?** (figures de pensée/figure de mots). Renvoyant à Locke, Condillac, Condorcet, Adam Smith, il débute son cours par un traité sur la science des idées qui reprend, au moins par les titres, la **Logique** de Condillac (voir aussi Sanchamau, Haute-Vienne) ; suit un traité du style consacré essentiellement aux figures. La fréquence des références à Condillac (18 citations) indique qu'il n'est pas le seul à avoir cherché dans cette direction. Fortier (Seine-et-Marne) prétend qu'on pourrait innover grâce à la science des idées :

Deux philosophes célèbres, Condillac et Beccaria, peu contents des définitions des procédés de l'ancienne rhétorique ont essayé de chercher, l'un dans l'analyse des sensations, l'autre dans le mécanisme des opérations de l'entendement, les moyens de diriger le talent de la parole, en étudiant les cordes qu'il fallait faire frémir dans l'homme pour exciter ses passions et diriger sa volonté.

Mais ces directions ne débouchent pas sur un cours, le système à construire ne convenant pas à des élèves ; et le professeur retourne aux **grands maîtres**, Aristote, Cicéron et Quintilien. Si l'apprentissage de règles est estimé nécessaire, pour les uns ce sont les prescriptions de la rhétorique que d'autres dénoncent comme **nomenclature sèche de règles** ou **froid étalage de préceptes** qui éloignent les élèves des œuvres et des pratiques et stérilisent donc les modèles. Il faut alors écarter la rhétorique ou, au moins, en limiter l'étude ; seconde, elle perd son rôle de cadre prescriptif. Plusieurs pensent — toujours en se réclamant de Condillac — à une reformulation des catégories rhétoriques, qui les intégrerait dans la grammaire ; ainsi Ségué-Lavaud (Creuse) qui débute son cours par une syntaxe. Un autre leur substitue la lecture des textes, leur commentaire grammatical, historique, psychologique — d'où ressortiront des lois naturelles. La lecture de l'écritain consiste à étudier comment il utilise les règles de la

langue : jeu entre une construction qui **suit la nature quand elle énonce précisément les mots nécessaires pour compléter l'énonciation, et qu'elle les place dans l'ordre successif des idées**, et la construction figurée, car il **faut savoir modifier les idées principales par les idées accessoires les plus convenables** (Toulouzet, Gers). D'où l'étude minutieuse par exemple d'une fable de La Fontaine (« L'oiseau blessé ») :

Mortellement atteint. Ici le mot mortellement détermine le modificatif atteint. Cet oiseau n'est pas seulement blessé par une flèche, il l'est encore à un point qu'il est près d'en mourir : circonstance importante qui rend le sort de l'oiseau plus touchant. Etc.

Ce type d'analyse où le style est défini comme l'adéquation entre place et sens du mot, et l'idée à exprimer, a une tradition, réglée à la fin du XVIII^e siècle par le grammairien Domergue, en particulier dans son **Journal de la langue française** (19). L'apprentissage des techniques (de la parole, de la lecture, de l'écriture), les études de « français » ont pour soubassement la grammaire : définissant un bon usage fondé en raison, elle délimite les pouvoirs de l'écrivain ; **ne confondons pas les écarts, qui ne sont qu'une transgression gratuite, avec les hardiesses heureuses d'où résultent des beautés** (Journal..., 5-02-1971, p. 200).

Les quelques tendances répertoriées — il en est d'autres — ne visent pas à supprimer les règles mais plutôt à en déplacer le champ d'application. De façon souvent confuse, parce qu'aucune doctrine n'est constituée, les professeurs tentent d'inscrire le domaine (restreint) des belles-lettres dans le mouvement général des « progrès de l'esprit humain » ; volonté qui s'exprime dans le travail sur le statut de la rhétorique. La ligne de partage n'est pas toujours nette entre l'ancien et le nouveau, de la reprise d'un art de **parler** ou d'**écrire** — termes qui d'ailleurs figurent chez Condillac —, le plus « idéologiste » des modèles cités par les professeurs selon D. de Tracy — à la recherche de voies nouvelles, désignées comme **analyse appliquée à la littérature** ou **étude du style**. A supposer que cela ne soit qu'une querelle de mots, il ne s'agirait pas moins du signe d'une certaine tension entre les objectifs visés.

V. — HISTOIRE ET COMPARAISON, LA CONNAISSANCE DES AUTEURS

En même temps que l'accent est porté sur la maîtrise de la langue, par le biais d'une rhétorique revisitée ou non, une autre démarche s'esquisse : certains professeurs entreprennent un examen historique de la littérature. Batteux adjoint à la description des genres (poétiques surtout) un court paragraphe sur leur origine qu'il

accompagne d'un recensement chronologique de leurs grandes illustrations ; par exemple, l'éplogue est **un des plus anciens genres de la poésie : la profession de Berger étant la plus naturelle à l'homme et la première qu'il ait exercée** (op. cit., T. 2, p. 96). Les professeurs suivent régulièrement ce principe descriptif mais d'autres y substituent un tableau de la littérature pour les quatre grands âges de la civilisation : la Grèce, Rome, la Renaissance (italienne, française, espagnole) et le Siècle de Louis XIV ; la systématisation figure déjà chez Domairon. On trouve enfin le classement historique par auteurs :

Dictier une notice courte, mais historique, raisonnée et philosophique, des écrivains célèbres tant anciens que modernes, tant étrangers que nationaux, ainsi que de leurs plus beaux ouvrages (Meuse).

Ce n'est pas l'existence même d'une dimension historique qui retient mais les tentatives de déborder les descriptions empruntées. L'idée d'un progrès de l'humanité, courante au XVIII^e siècle(20), est appliquée à la littérature et des glissements s'opèrent. Les écrivains de l'antiquité restent la référence — ils représentent l'origine — mais une comparaison systématique peut être introduite entre les anciens et les modernes. L'histoire est orientée et met l'accent sur les genres utiles au régime républicain ; on l'a vu pour l'art oratoire, c'est aussi vrai pour l'éloge (exaltation des talents et des vertus) ou la satire (dénonciation des abus)(21). La liaison entre texte et société apparaît dans les exercices proposés aux élèves. Les intitulés ne varient pas — compositions, résumés, exercice de la mémoire — mais le domaine d'application : on résume Beccaria, on analyse les discours de Mirabeau, on compare une harangue d'Alexandre à une de Bonaparte, Périclès et Daunou, etc. Dans les parallèles, l'attention porte plus sur la notion d'auteur que sur celle de genre ; les divisions traditionnelles sont conservées, mais l'un note pour la poésie que plusieurs genres **peuvent se trouver assez souvent réunis dans un même poème** (Haute-Marne). Surtout, et les exercices l'attestent, ce sont les auteurs qui sont privilégiés plus que le genre qu'ils illustrent ; c'est dire que la perspective historique — comme le travail sur la rhétorique — aboutit à isoler le style. La tendance n'est plus seulement de **former l'écrivain et l'orateur**, comme l'écrivit un professeur mais de connaître les auteurs, de les analyser, de les critiquer. Ce qui est parfois nettement exprimé ; Dubois-Fontanelle (Isère), indiquant qu'il étudie les genres poétiques, précise :

L'histoire de chacun se trouve à côté de ses règles générales. On sent bien qu'il ne s'agit pas ici de former des Poètes, mais d'apprendre à les lire, à les goûter, à saisir leurs beautés et leurs défauts, à découvrir les secrets de leur art, à juger des difficultés qu'ils ont surmontées, etc.

Le plus remarquable dans les réponses des professeurs réside sans doute, à nos yeux, dans l'éclatement des projets pédagogiques. La plupart comprennent bien qu'il leur faut redéfinir le contenu et les objectifs des anciennes belles-lettres, inventer un cours qui réponde à l'organisation des matières et aux fonctions des écoles centrales. L'absence de directives officielles, la liaison faible entre les différents enseignements les contraignent à construire un programme à partir d'ouvrages faits pour d'autres buts. Désorientés, ils hésitent à envoyer leurs cahiers, à expliquer précisément leurs choix, se retournant même vers le **Conseil d'Instruction publique : Peut-être attendiez-vous de nous tout autre chose ?** (Hérault).

VI. — L'UNITÉ DE L'ENSEIGNEMENT

Au désarroi des professeurs de Belles-Lettres devant l'absence de directives, le Conseil d'Instruction publique ne répond pas directement. Pour les disciplines nouvelles — **Grammaire générale et Législation** — mais aussi pour des matières déjà enseignées dans les collèges — **Langues anciennes et Histoire** — le Conseil avait, par la voie ministérielle, adressé une lettre circulaire(22) qui précisait l'étendue et l'orientation des programmes. Pour les langues anciennes, cette circulaire recommandait en particulier que le cours débute par **des notions élémentaires d'idéologie et de grammaire générale** ; notions indispensables, selon le Conseil, pour apprendre les langues (française et latine) mais aussi pour unifier les enseignements : il s'agissait de faire acquérir les principes méthodologiques (les fondements de l'analyse) communs à toutes les disciplines. Déjà ancienne, s'imposait l'idée qu'il faut apprendre à apprendre plutôt que d'accumuler les connaissances.

Mais on connaît la dialectique de cette démarche-là : on n'enseigne pas une méthode de façon abstraite, il lui faut des objets d'application ; c'est pourquoi, dès l'entrée à l'école centrale, les principes de l'analyse étaient liés à l'enseignement de contenus, en l'espèce des langues : l'élève acquiert à la fois des notions de grammaire générale et de grammaires particulières (aux langues naturelles). Ainsi la circulaire rappelait-elle le principe d'ordre (du simple au complexe, du concret à l'abstrait, du connu à l'inconnu) qui devait structurer le contenu de chaque discipline comme l'ensemble des études. Une lettre circulaire, en l'an VI(23) insistait déjà sur cette nécessaire unité méthodologique ; le ministre expédiait le texte de D. Thiébault, **Sur l'enseignement dans les Écoles centrales**, et en précisait l'intérêt :

L'auteur a voulu, 1^o faire voir comment on pouvait régulariser l'instruction de manière qu'elle fût partout une, entière et conforme à l'esprit national (...), 3^o seconder le

zèle des professeurs qui n'auraient pas l'habitude des méthodes d'enseignement. A cet effet, il les engage à subordonner toutes les sciences à un même plan (...).

Le Conseil répète que **tous les cours doivent se rapporter les uns aux autres et concourir vers un centre commun** (Rapport..., cité) ; dans sa réorganisation du plan d'études des écoles centrales, nous l'avons montré ailleurs(24), c'est la grammaire générale qui devait jouer le rôle de noyau théorique et épistémologique.

VII. — LE REFUS DU MODÈLE LITTÉRAIRE

Pour le Conseil, le cours de belles-lettres ne s'intègre pas dans ce projet. Et il juge de haut un enseignement qui se borne à donner des préceptes et des exemples sur l'éloquence et la poésie (Rapport, cité), qui maintient une pédagogie de l'imitation (par le seul recours à des modèles) et de la prescription (en imposant les règles de la rhétorique) et se limite à prendre les productions du passé comme des objets constitués. Absence de recul critique, pas d'application des principes de l'analyse ; les belles-lettres n'entrent pas dans le cadre d'ensemble. Mais l'enseignement des langues anciennes est aussi considéré comme un point faible avec ses professeurs incompetents, **moins instruits que ceux des autres cours** (Rapport cité). Il est **introduction nécessaire** au cours de belles-lettres parce qu'on y débute l'étude des principes méthodologiques et non comme simple réservoir d'exemples ; le lien des deux disciplines n'est pas de filiation, mais d'enchaînement. Pour mieux le marquer, les rapporteurs de l'an VII extraient le cours de belles-lettres de l'ensemble auquel il appartient dans le Décret Daunou (cf. supra) et regroupent, mais sous un titre purement énumératif, **Langues anciennes et belles-lettres**.

Dans ce regroupement triomphe apparemment le modèle rhétorique, où le sujet parlant et son histoire se résorbent dans la conformité à une parole venue d'ailleurs, maîtresse de la morale et de l'État ; à ce moment de l'histoire de la Révolution, la République française joue la République romaine — noms, costumes, institutions — *terre des vertus (surtout de la virtus) et de l'administration conquérante*. Apparemment, car le Conseil d'Instruction publique, s'il a admis la sortie des belles-lettres du cadre des sciences morales et politiques, s'il accroît conformément aux souhaits des professeurs la durée du cours de langues anciennes et double son professeur, refuse en fait la constitution d'un ensemble littéraire où s'intégrerait l'histoire et la grammaire générale.

Ce que semble vouloir préserver le Conseil, ou du moins certains de ses membres, c'est la section des sciences morales et politiques, même au prix du sacrifice des belles-lettres. Faute de pouvoir régler les ensei-

gnements littéraires sur la méthode scientifique, échec lisible dans le Rapport de l'an VII, il convient de les mettre à l'écart pour sauver l'essentiel, les sciences idéologiques qu'il faut protéger de toute contamination rhétorique(25). Mais ce n'est pas tout. Le dispositif prévu par le Rapport de pluviose comporte un cordon sanitaire contre les débordements du littéraire : Langues anciennes et Belles-Lettres sont encadrées dans leur filière même par les « notions d'Idéologie » enseignées en langues anciennes et l'**Idéologie** qui sous-titre l'une des deux années terminales du cours de belles-lettres. Ce terme, créé par Destutt de Tracy en 1796, apparaît le dénominateur commun de l'ensemble des enseignements, littéraires ou scientifiques.

La définition donnée du sous-titre **Idéologie** n'éclaire en rien sur le contenu du cours ; selon le commentaire du tableau des études, ce terme désigne à la fois **le cours supérieur de grammaire générale et la philosophie de la littérature**. Mais l'autre année du cours de belles-lettres est sous-titrée « Rhétorique ». Faut-il comprendre que la coexistence des deux cours est le fruit d'un compromis entre des tendances du Conseil, Domergue et Palissot d'un côté, l'idéologue Tracy de l'autre ? Où l'accord s'est-il fait dans la mesure où la rhétorique selon Domergue est intégrée dans l'analyse logique et grammaticale ? On comprend mal de toute façon comment s'articulent ensemble des domaines comme « Rhétorique » et « Philosophie de la littérature ». On doit se souvenir que dans ses **Éléments d'Idéologie**, d'abord conçus comme manuel pour les écoles centrales, Destutt de Tracy écartait dans le Tome II (**Grammaire**, publié en 1803) la rhétorique de son objet. Appréciant les qualités d'une impossible langue parfaite, il écrivait :

Cette langue ne serait ni trainante, ni monotone, ni dépourvue de grâces, ni incapable des mouvements de l'éloquence. Elle pourrait, au contraire, être imitative, harmonieuse, accentuée, cadencée, et aussi remarquable par l'abondance et la vivacité des images, que par la clarté et la justesse de l'expression.

Mais je ne veux point parler des langues sous le rapport de la rhétorique (...)

(Extrait raisonné, p. 426, éd. Vrin, 1970).

Donc la rhétorique ne se résorbe pas, comme le voulait Domergue, dans la science du langage ; mais Tracy l'écarte aussi de l'ensemble de l'Idéologie, si l'on considère le plan général des **Éléments d'Idéologie**. Comment alors se définissent la **philosophie de la littérature** et son complément la rhétorique ?

Le **Rapport** critique vivement les cours des professeurs, sans donner d'indications pour qu'ils soient modifiés ; il se limite à poser une relation entre les cours de langues anciennes et de belles-lettres, à remarquer qu'on **pourrait faire puiser (aux élèves) des modèles d'éloquence**

et de goût dans les auteurs grecs et latins, ce qui n'éclaire pas sur les divisions du plan d'études. Le plan prétend bien instituer une unité méthodologique et marque l'unité des savoirs mais le contenu et le rôle des cours de belles-lettres n'y apparaissent pas définis, sinon de façon négative. Avec un domaine mal circonscrit et un champ restreint, les belles-lettres ne peuvent apparaître comme le moyen de constituer une philosophie, ou de réfléchir sur les leçons de l'histoire ; moins encore, comme le voulait

La Harpe (op. cit., p. 171) d'étudier les rapports essentiels entre les opérations de l'entendement et les différents modes d'expression tous points objets d'autres disciplines. Comme si les sciences de l'homme en formation ne trouvaient pas de place pour le littéraire.

Claude DÉSIRAT
Université de Tours

Tristan HORDE
Lycée de Brive

NOTES

(1) Notre étude est fondée sur le dépouillement du dossier F 17 1344* des Archives Nationales ; les travaux utilisés directement sont cités dans le texte.

(2) La Constitution de l'an III, Titre X, art. 297, institue des **écoles supérieures aux écoles primaires** ; Lakanal (*Rapport du 26 frimaire an III*) retient le nom d'« écoles centrales », déjà introduit par Bancal des Issarts, 24.12.92 : (...) **centrales, parce qu'elles seront placées au centre des écoles primaires de chaque département, et à la portée de tous les enseignants** ».

(3) *Rapport du 16 pluviôse an VIII* ; on notera que déjà les écoles royales militaires avaient fait place à la grammaire générale, aux sciences exactes, au dessin et aux langues vivantes, dont l'enseignement n'est prévu dans le Décret Daunou que pour les régions frontalières ou côtières.

(4) La seconde classe de l'Institut national des sciences et des arts (organisée par le titre IV du Décret Daunou), « sciences morales et politiques », comprend : Analyse des sensations et des idées (section 1) – qui recouvre en partie le contenu souhaité du cours de grammaire générale, Science sociale et législation (S. 3), Morale (S. 2), Histoire (S. 5).

(5) Sur les professeurs des écoles centrales, cf. M.-M. Compère, « Les professeurs de la République », *Annales historiques de la Révolution française*, pp. 39-60, janvier-mars 1981.

(6) Organisme mis en place par Neufchâteau, ministre de l'intérieur, le 11 brumaire an VII. Pour sa composition, cf. Désirat et Hordé, *La fabrique aux élites*, p. 61. *Annales historiques de la Révolution française*, janvier-mars 1981 ; pour mémoire, Palissot et Domergue y figuraient pour « les langues et le goût ».

(7) Roger Martin, *Sur l'organisation de l'Instruction publique*, Conseil des Cinq-Cents, Séance du 19 brumaire an VII, Imprimerie nationale, frimaire an VII, p. 3.

(8) Nombreux dans quelques départements si l'on en croit les réponses fournies : pour l'an VII, 38 en Hte-Garonne, « jusqu'à 15 » en Loire-Inférieure, « 20 à 30 » dans le Nord.

(9) Lors des débats au Conseil des Cinq-Cents sur l'Instruction publique, en l'an VII, Bonnaire (du Cher) proposait dans un projet de résolution qu'il y ait dans chaque école centrale **deux professeurs pour les grammairies latine, grecque et française**. (Rapport fait par Bonnaire, **Au nom des commissions d'Instruction publique et des institutions républicaines, réunies, Sur les Écoles centrales**, Séance du 23 brum. an VII *Imprim. nationale, brumaire an 7*, p. 23.

(10) Cf. par ex. le rapport cité de Bonnaire (p. 3/4) qui dénonce **l'esprit constant d'opposition aux lois émanées de la représentation nationale**.

(11) Les dites sciences décrites au tome IV du *Traité des études* sont **les sciences naturelles, que Rollin appelle la Physique des enfants** (p. 386).

(12) La constitution d'un tel ensemble « littéraire » qui comprend les quatre matières est inscrite dans le règlement de l'école centrale de la Haute-Marne.

(13) Les reformulations de La Harpe dans son programme (*Séances des Écoles normales*, 1795, *Leçons*, T.I., pp. 174-175) ne manquent pas d'intérêt. (1) ne comprend plus les langues anciennes, comme chez Rollin, mais uniquement **Grammaire raisonnée et métaphysique des langues**, qui correspond au cours de **Grammaire générale** dans les écoles centrales, à la philosophie selon Thiébaud (cf. supra) ; (6) devient la **Critique**, c'est-à-dire les principes du goût (le « bon goût » est l'objet d'une section dans le *Discours préliminaire du Traité... de Rollin*) et (5), la philosophie, ne comprend que la métaphysique, la logique, la morale et... l'économie politique. Bien que plusieurs professeurs d'école centrale aient été élèves de l'école normale, seul Fortier (Seine-et-Marne) cite La Harpe en reprenant sa liste des disciplines littéraires.

(14) *Messier (Landes) n'a pas envoyé ses cahiers, construits de résumés d'auteurs consacrés (Aristote, Horace, Boileau, Batteux), puisque « le ministre (François de Neufchâteau) par sa lettre du 20 fructidor an V avait demandé un ouvrage absolument neuf pour servir de livre élémentaire* ». Auber (Seine-Inférieure) n'a rien rédigé « faute de règlement qui détermine la matière propre du cours de Belles-Lettres, de celles qui appartiennent au cours de grammaire générale, d'histoire, de législation ».

(15) (Dans l'ordre de fréquence ; cités au moins 4 fois) abbé Charles Batteux, *Principes de littérature* (nouvelle édit., 1764, 5 vol.) ; 34 fois cité sur 45 professeurs qui donnent leurs sources, et utilisé par certains qui ne le citent pas ; Marmontel, *Éléments de littérature*, 1787 ; Rollin (op. cit. supra) ; H. Blain, *Leçons de Rhétorique et de Belles-Lettres*, trad. de l'anglais par M. Cantivell, 4 tomes, an V, 1797 ; Domairon, *Principes généraux des Belles-Lettres*, 2 tomes (1784-1785).

(16) (Dans l'ordre de fréquence), Cicéron, Quintilien (presque toujours associés) ; Aristote ; Boileau, Horace (associés) ; Voltaire ; Dumasais ; Gibert ; Longin ; Fénelon ; Crevier ; Vida ; Laporte.

(17) Titre de l'un des trois ouvrages réunis dans les *Principes de Littérature*.

(18) *Discours prononcé à l'ouverture du cours de Littérature le 20 prairial de l'an VI* par J. F. Le Fortier, Professeur de Belles-Lettres à l'École centrale du Morbihan. Vannes, chez L. Bizette, an VI, 62 p. (p. 20). Le Fortier, d'abord dans le Morbihan, est nommé en Seine-et-Marne en l'an VII.

(19) Urbain Domergue, membre de l'Institut à sa création (*Classe des langues et Belles-Lettres*), du *Conseil d'Instruction publique, professeur d'école centrale (Paris)*, publie le *Journal... de 1784 à 1788* à Lyon puis en 1791 à Paris. Sur Domergue, cf. W. Büsse, « Domergue, Grammairien patriote », in *Logos Sermantikos, Studia Linguistica in honorem Eugenio Coseriu*, 1981.

(20) Elle est développée en particulier dès 1750 par Turgot, dans le *Tableau philosophique des progrès de l'esprit humain*.

(21) Ou même la poésie lyrique : « **Nous avons fait voir la révolution qu'au milieu de la grande révolution politique, la Poésie lyrique a éprouvée en France depuis 1789** » (Haute-Marne).

(22) La circulaire, datée du 5^e jour complémentaire de l'an VII, a été éditée, pour la Grammaire générale et les langues anciennes, in **Histoire Épistémologie Langage**, tome 4, fasc. 1, 1982, « **Les idéologues et les sciences du langage** », pp. 133-135.

(23) **Le Ministre de l'Intérieur aux Professeurs des écoles centrales**, Paris, le 24 messidor an VI. Est aussi adressé aux professeurs le **Précis de l'histoire des Hébreux**, de Mentelle qui « a pour objet de dépouiller

cette histoire de tout ce qu'elle renferme d'incompatible avec les lumières de la raison ».

(24) **Annales Historiques de la Révolution française**, janvier-mars 1981, « **La fabrique aux élites** ».

(25) On reconnaît là la patte de Destutt de Tracy, que n'aurait pas désavouée Volney ; cf. J. C. Chevalier « Les Idéologues et le style », in **Histoire Épistémologie, Langage** (II, 1982), et ce que Volney dit de l'écriture de l'histoire in **Séances des Écoles normales** (1795), **Leçons d'histoire** (réédit. Garnier, 1980).