

Guerre à l'ornement : l'enseignement de la littérature au péril de la rhétorique (1880-1910)

Loïc Nicolas

Université Libre de Bruxelles

Abstract

Le but de cet article est d'analyser, à partir d'un corpus de textes divers (ouvrages scientifiques, écrits engagés ou programmatiques, etc.), certains aspects cruciaux du discours *rhétoricide*. Parcours qui devait déboucher sur une nouvelle façon de penser l'espace du littéraire et d'en transmettre le contenu. C'est à ce titre qu'une attention particulière sera accordée à la critique de la notion d'ornement. En effet, cette critique vient justifier l'abandon d'une expérience commune de la langue, mais aussi, et parallèlement, orienter la conception profonde de ce nouvel objet d'investigation savante qu'est la « littérature ». Partant, il s'agira d'interroger les conditions qui ont rendu possible, à l'aube du vingtième siècle, la dislocation du rapport entre l'« art » (tout spécialement la littérature) et son apprentissage en milieu scolaire. La transformation des propriétés définitives de l'« artiste » comme être inspiré a totalement disqualifié le sens d'un enseignement rendu inutile, voire même dangereux, et qui ne pouvait finalement subsister qu'au prix d'un renversement de ses principes fondamentaux. À partir du moment où l'« art » devient, tout entier, un lieu d'expression d'aptitudes et de capacités innées (on naît artiste ou on ne l'est pas), alors vouloir y former les jeunes gens n'a plus aucun sens ou risque de remettre en cause l'idéal d'indifférenciation chéri par la République.

Introduction

Le projet de cet article est d'interroger l'évolution des représentations de la rhétorique comme expérience de la langue et d'analyser les conséquences de cette évolution sur l'enseignement de la littérature. Il s'agit, dès lors, de questionner les conditions dans lesquelles la rhétorique s'est progressivement trouvée, à la fin du dix-neuvième siècle, mise au ban de l'instruction publique. Contemporaine de la (relative) démocratisation de l'espace scolaire, cette attitude de rejet devait conduire à l'évincement délibéré de la rhétorique en tant que discipline, tradition et pratique sociale. Comprendre les bouleversements qui ont affecté l'idée de littérature dans ses relations à l'art et à la science constitue, selon moi, un point d'appui exemplaire pour explorer puis expliquer le désaveu de la

rhétorique. Lequel, sans conteste, reste toujours tangible. Je citerai ici, en guise de préambule, un extrait de l'« Avant-propos » donné par Gustave Lanson à son *Histoire de la littérature française*, et daté du 23 juillet 1894 :

L'étude de la littérature ne saurait se passer aujourd'hui d'érudition : un certain nombre de connaissances exactes, positives, sont nécessaires pour asseoir et guider nos jugements. D'autre part, rien n'est plus légitime que toutes les tentatives qui ont pour objet, par l'application des méthodes scientifiques, de lier nos idées, nos impressions particulières, et de représenter synthétiquement la marche, les accroissements, les transformations de la littérature. (Lanson 1912, VII).

L'enquête que je mènerai à présent entend porter un nouveau regard sur les positions, les propositions et les discours qui, à l'aube du vingtième siècle, et au nom de la modernité, condamnèrent la transmission de la culture rhétorique et oratoire : culture des fameuses « Belles-lettres » de jadis. À l'époque, l'ambition était claire : remplacer cette culture-là, culture déchue, par un autre enseignement de la littérature fondé sur les grands principes et les méthodes de la science.

Ma contribution se propose, d'une part, d'identifier certains des motifs et enjeux qui poussèrent nombre d'intellectuels plus ou moins politiquement engagés — des hommes de lettres, souvent de gauche, d'ailleurs —, à réclamer, pour des raisons de salubrité publique et de morale démocratique, la chute de la rhétorique. D'autre part, je considérerai le contenu et le fondement des attaques adressées à celle-ci, tout en prêtant une attention particulière aux réseaux lexicaux employés, lesquels témoignent d'une représentation clairement dualiste de la réalité sociale.

De nombreuses études, celles de Françoise Douay, d'Antoine Compagnon, de Jean Molino ou, plus récemment, de Christelle Reggiani, toutes d'une qualité et d'un bénéfice scientifiques remarquables, constituent une base indispensable pour aborder les différents moments du déclassement de l'« empire rhétorique » — suivant la précieuse formule de Chaïm Perelman. Elles permettent de mesurer avec quelle force la tradition du « discours » s'est trouvée contestée, en particulier en France, dès la seconde moitié du dix-neuvième siècle. Cependant, il m'a semblé qu'une série d'expressions, pourtant récurrentes et d'emploi banalisé, était demeurée singulièrement ignorée dans les recherches disponibles sur la période. Les termes « image », « modèle » et surtout « ornement » (que je prendrai d'abord comme parangons de ce qu'ils représentent) ont tout spécialement retenu mon attention. Leur convocation au sein des discours *rhétoriques* — que cette convocation soit explicite ou non — a non seulement renouvelé, mais plus encore déplacé, la dénonciation matricielle formulée par Platon.

Ainsi, l'« image », qui fait signe vers l'épaisseur du discours et ses différents niveaux d'interprétation, est-elle dénoncée comme absence de *clarté* et de *simplicité*. L'« image », forcément, fait écran. Le « modèle », en ce qu'il ouvre le champ à la convention, à la tradition et à la conformité face à un ensemble de préceptes, est lui aussi disqualifié. En effet, il alimente, dit-on, le prétendu manque de sincérité des élèves et leur disposition à l'*inauthentique*. Enfin, l'« ornement », dans la mesure où il donne carrière à la *forme*, est censé n'avoir jamais que mépris pour le *fond* des « choses », donc pour leur vérité profonde. Ces trois critiques adressées à l'enseignement rhétorique du fait littéraire — transmission qui vise le beau, le goût, l'imagination, la sensibilité, la distinction, l'éclat — sont clairement investies, exploitées et synthétisées par Lanson dans son article sur « Les études modernes dans l'enseignement secondaire » :

Nous n'avons pas le droit [écrit-il] sous prétexte d'une tradition ancienne, et antérieure à la démocratie, [...] de dire : « Nous enseignons la littérature littérairement, c'est-à-dire esthétiquement ; nous formerons le goût, nous exciterons l'imagination, nous affinerons la sensibilité. Nous ferons ou nous essaierons de faire des artistes. Nous en raterons mille, mais nous en réussirons un. Et notre devoir sera rempli. Le reste ne nous regarde pas ». [...] Le maître des belles-lettres n'avait [autrefois] qu'à polir l'esprit, à lui donner une jolie forme, un goût fin pour jouir des lettres et briller dans le monde, une rhétorique souple pour exposer avec agrément et avec éclat les croyances reçues ailleurs. [...] Il nous reste peut-être à cesser de louer et de provoquer les jets d'imagination et les constructions logiques, toute une brillante invention qui donne l'habitude de ne pas regarder ce qui est, et de préférer un bel effet à une vérité simple. Il nous reste à bien concevoir qu'il est plus salubre pour de jeunes esprits d'être exercés à résumer qu'à délayer, à simplifier qu'à amplifier. (Lanson 1903, 162-163, 175)

La disqualification de l'enseignement de la rhétorique, sur la base de ce qui pourrait constituer un triptyque (image, modèle, ornement), accompagne l'évolution radicale des représentations attachées à l'enseignement de la littérature. La transmission du « beau » littéraire, de même que le rapport entre l'élève et la production artistique, s'en trouvent radicalement bouleversés dans leurs fondements. Précisons tout de suite que si les canons politiques du « beau » évoluent bel et bien, ce qui tend à modifier les corpus de textes et le choix des auteurs à enseigner (Jey 1998, 1999), cette évolution ne signifie pas, tant s'en faut, la disparition des principes esthétiques ni celle des critères formels. Tout comme hier, la sélection des œuvres et la collection des extraits s'effectuent en fonction de

principes et de critères (plus ou moins actualisés) auxquels les élèves continuent d'être initiés. Cependant, les finalités de l'initiation au fait littéraire, dans ce monde post-rhétorique à l'état naissant, ne sont, par définition, pas identiques à celles en vigueur jusqu'alors. Il ne s'agit plus de pratiquer l'art, ni de s'y exercer via l'imitation et la pratique du (beau) style, mais d'aborder sur un mode « scientifique » ce qui a déjà été produit et qu'il faut commenter en mobilisant des connaissances présumées objectives. À vrai dire, les trois termes mentionnés plus haut me semblent particulièrement féconds pour aborder cette évolution et ses conséquences. Ensemble, ils font signe vers le travail de l'élève (à savoir : imaginer, s'inspirer de, enrichir son style...) envisagé comme un producteur d'énoncés. Des énoncés qui sont potentiellement dotés de qualités propres à un champ : celui de l'art qui, de beaucoup, déborde l'espace scolaire où tous les élèves sont supposés disposer des mêmes capacités et des mêmes aptitudes, du moins au début.

Pour des raisons de clarté du propos, je m'attacherai plus directement dans cette étude à l'idée d'« ornement » tout en continuant de faire référence aux deux autres termes, lesquels, en un sens, se trouvent contenus ou du moins évoqués dans le premier. Partant, bien que l'« ornement » ait pu susciter l'intérêt des chercheurs en rhétorique, qu'il s'agisse de Pierre Zoberman (1980), Alain Michel (1982), François Cornilliat (1994), ou encore Sophie Hache (2005), la grande majorité des travaux porte sur des siècles plus anciens, les dix-septième et dix-huitième siècles notamment (mais aussi la Renaissance), et s'attachent d'abord au couple « figuré / non-figuré » ou au principe de convenance oratoire (le fameux *aptum*) — je simplifie outrageusement. Les problématiques abordées, pour pertinentes qu'elles soient, restent malgré tout insuffisantes pour le corpus qui va m'occuper ici. Présenté comme un défaut du style, ou, au contraire, comme une condition du beau, voire du sublime, l'ornement n'est jamais, aux siècles classiques, qu'une *propriété* (positive ou négative) de l'écriture ; une « qualité » capable d'inspirer les sentiments les plus élevés, ou sur lequel peuvent s'abattre les pires réprimandes : enflure, vice, grotesque, maladresse, etc. En conséquence, l'ornement se trouve condamné dans ses mauvais usages, ses dérives : soit parce qu'il ne respecte pas les termes de la convention initiale (c'est-à-dire le *modèle* dont il se revendique génériquement) ; soit parce que les *images* et les figures qu'il convoque ne sont pas saillantes ou recevables à l'égard du sujet abordé.

Pour bien comprendre l'orientation de mon propos, il est utile de rappeler un passage bien connu du *Gorgias* (en 465a-466e) dans lequel le Socrate du dialogue dénonce la *laideur* de la rhétorique — sa *laideur* au sens moral. Il l'associe directement à la flatterie dont on peut dire qu'elle joue, sur l'âme et les idées, le rôle qu'a la belle « toilette » sur le corps. Selon Socrate, la rhétorique constitue une « chose malfaisante, trompeuse, basse, indigne d'un homme libre, qui produit l'illusion par des apparences, par des couleurs, par un vernis superficiel et par des

étoffes. [L]a recherche d'une beauté empruntée fait négliger la beauté naturelle que donne la gymnastique » (*Gorgias*, 465b). En somme, si la rhétorique est une sorte de jolie « toilette » à l'usage des esprits et des âmes, si elle est capable de produire, par l'effet du discours, l'illusion du non-être, c'est qu'elle utilise *comme* des « étoffes » et des « couleurs ». Ainsi, elle apprête la surface du verbe à des fins de pure séduction et de tromperie. La critique platonicienne de la « toilette » verbale s'opère donc sur trois plans qui signalent son manque flagrant de moralité :

- 1) La rhétorique décore ; elle met un « vernis », pare, agrémente. C'est là son goût pour l'ornement.
- 2) Elle détourne ; distrait ; pratique la diversion, dans la mesure où elle fait négliger ce qui est vraiment beau au profit de la recherche d'une beauté factice et artificielle. Une beauté qu'elle parvient, dès lors, à faire admirer indûment. Pour le dire autrement, la rhétorique vise la proximité à un modèle socialement valorisé au mépris de la valeur authentique.
- 3) Enfin, elle opacifie ; elle trompe et contrefait par ses images trompeuses, la valeur des choses et la signification réelle des mots. Elle entrave ce que Luc Boltanski appelle la « sécurité sémantique » (Boltanski 2009, 121-126) et prouve, dès lors, son affection pour les sens cachés et les images trompeuses.

L'histoire de la rhétorique — qui est, selon moi, d'abord celle de son procès — est traversée par ces trois chefs d'accusation fondateurs. Ceux-ci renvoient à une certaine idée de l'ordre ; à une conception de la juste mesure (§ 504a-505c du *Gorgias*).

À partir de ces considérations initiales et dans les limites restreintes de cet article, je m'efforcerai d'interroger un corpus composé aussi bien de textes publiés au tournant des deux siècles passés (textes de Gustave Lanson, Michel Bréal, Alfred Croiset ou encore Ferneuil) que de discours parlementaires (à savoir ceux de Léon Bourgeois du 9 novembre 1891 et du député Louis Massé du 13 février 1902 portant tous les deux sur l'organisation et la réforme des études secondaires). Ce corpus, qui présente une indéniable variété de ton et d'origine (ouvrages universitaires, réflexions programmatiques, plaidoyers politiques, etc.), trouve cependant sa cohérence dans une contestation homogène de la rhétorique et du support littéraire que celle-ci convoquerait insidieusement contre la jeunesse, contre l'idée de progrès, mais aussi contre la littérature elle-même.

Ainsi mon développement procédera-t-il en deux temps : après avoir présenté, sous la forme d'un tableau des oppositions, la ligne de partage entre l'esprit rhétorique et l'esprit scientifique posé comme nouvel idéal de l'enseignement littéraire (I), je clarifierai les grands principes de la critique de l'idée

d'ornement telle qu'elle s'exprime chez les auteurs de mon corpus, tout en précisant mon analyse, d'une part, grâce à la problématique de l'artiste en régime démocratique (Nathalie Heinich), d'autre part, en convoquant la théorie des « états de grandeur » de Luc Boltanski et Laurent Thévenot (II).

I – Vers la science littéraire

Que la rhétorique, tout spécialement à partir de 1870, succombe devant l'histoire et la méthode ; que le discours latin, puis le discours français, se voient évincés au bénéfice de la composition française ; que l'oral s'éclipse devant l'écrit, tout cela est déjà fort bien documenté. À cet égard, les travaux d'Antoine Compagnon sont décisifs : *La Troisième République des Lettres*, mais surtout ses textes parus dans *l'Histoire de la Rhétorique* de Marc Fumaroli ou dans *Le plaisir de parler* de Barbara Cassin. Françoise Douay a cependant largement nuancé la disparition de la rhétorique et mis en lumière la migration de certains traits spécifiques vers le cours de français et la classe de Philosophie, comme vers les classes préparatoires. Sur ces différents points je renvoie notamment à son article intitulé : « Y a-t-il renaissance de la Rhétorique en France au dix-neuvième siècle ? » et publié en 1994 dans *Renaissances of Rhetoric*. Ce texte a servi de matrice à celui paru dans la somme fumarolienne cinq ans plus tard.

Il n'en demeure pas moins, c'est en tout cas ce qui transparaît clairement dans les textes étudiés, qu'on assiste, sur la base d'arguments philosophiques, scientifiques ou politiques, à une condamnation systématique de la rhétorique, justifiant sa progressive exclusion de la culture générale des citoyens naissants. Sans doute la rhétorique, marginalisée, résiste-t-elle, sous différentes formes ou exercices scolaires, aux grandes réformes de l'enseignement des années 1880-1902. Lesquelles auraient d'abord souhaité en « limiter l'hégémonie jusque-là bien réelle » (Douay-Soublin 1994, 89). Pour autant, ceci ne doit pas occulter la variété des attaques déployées par ses détracteurs et la violence symbolique de leurs mots. En d'autres termes, il ne s'agit pas pour eux — professeurs en Sorbonne ou à l'École Normale, hommes politiques ou hommes de science — de la mettre à l'écart, mais bien de compromettre ses fondements et méthodes pour la rendre intolérable dans une démocratie moderne. L'enjeu est, par contraste, de valoriser la place de la littérature et d'en faire un lieu de promotion de la modernité politique et scientifique. Ainsi, la littérature se voit-elle constituée en objet autonome : autonome à l'égard de la rhétorique, non pas à l'égard de la science. Conformément au nouvel esprit du temps, la légitimation du fait littéraire (fait singulier) s'opère par la dé-singularisation de son étude scolaire. La littérature se trouve élevée à un niveau où la généralité et l'abstraction de l'outil scientifique peuvent opérer.

Faisons un pas de plus : l'étude précise des textes du corpus révèle une vision dualiste du monde social. Systématiquement se fait jour une mise en opposition ; une dichotomie entre un esprit rhétorique nourri d'extraits littéraires (à la fois modèles à suivre et réservoirs de lieux communs) et un esprit nouveau, scientifique, tourné vers la modernité. Tandis que le premier fait signe vers un passé politique et culturel qu'on espère révolu à jamais, le second se voit constitué en sauveur de la littérature à usage scolaire. Les discours étudiés dévoilent tout un réseau d'antinomies qui viennent disqualifier mot à mot l'art de discourir et de persuader. Partant, la critique de la rhétorique ne s'appuie pas, ou pas uniquement, sur le contenu propre et la structure objective de son enseignement — dont les dérives sont connues et listées. Au contraire, elle convoque des représentations mentales, des *topoi* et des traits saillants capables de prouver son illégitimité radicale en démocratie. Le but est de salir, par effet de contamination, la culture de la parole ; d'en interdire *radicalement* la perpétuation en la distinguant de la « chose littéraire ».

À première vue, on pourrait croire que, dans l'esprit des contradicteurs de la rhétorique, le problème majeur de celle-ci repose sur des défauts précis : que ce soit la faible place qu'elle accorde au français par rapport aux langues anciennes ou les défaillances du plan des études. Défaillances que les réformes successives vont d'ailleurs s'efforcer de corriger. Pour ma part, je défendrai l'idée d'une dérive idéologique de la critique. Laquelle en vient à déborder très largement les insuffisances du cadre scolaire. En fait, l'ambition n'est pas tant de réformer l'École que d'évincer l'art du discours et ce qu'il représente : le chasser des esprits en tant qu'expérience collective et sociale ; en tant que pratique culturelle. On remarquera ici les effets de catégorisation et de classification qui permettent aux auteurs du corpus de jouer sur des figures mythiques détestables ou dépréciés (c'est-à-dire : l'avocat, l'aristocrate, le cuistre, le vieux professeur, le journaliste, l'inverti, le sous-chef, etc.), en d'autres termes, de justifier et de confirmer ainsi le bien-fondé de leurs accusations.

Ce n'est pas de savants ni de lettrés, pas même de commis ou de colons que la France a besoin [écrit Lanson] : elle a besoin d'hommes et de citoyens. [...] Il ne s'agit pas de trouver un autre moyen que les vieilles humanités pour faire des avocats et des sous-chefs [...]. [L]a culture littéraire pousse plutôt à l'invention artistique des idées qu'à leur vérification méthodique ; elle porte à créer un monde idéal plutôt qu'à observer le monde réel. (Lanson 1902, 10-20)

L'esprit de *discours* est directement attaqué. Cet esprit donne carrière à la mise en forme et au choix des mots. Il invite, suivant les termes de Michel Bréal, à disposer

son propos pour soutenir une thèse et « plaider [sa] cause » (Bréal 1873, 246). La rhétorique, incapable d'échapper à son irrationalité essentielle, « oblige à grouper les idées sous forme d'arguments » en s'inspirant de modèles à suivre. Elle n'invite pas, disent ses opposants, « à chercher [ni] à dire la vérité » (Bréal 1873, 246) et ne convoque les objets esthétiques qu'à des fins purement décoratives. Et Michel Bréal de poursuivre :

Tous nos enfants sont-ils donc destinés à la profession d'avocat ? et en quoi ces habiletés, que la vie et l'intérêt leur apprendront toujours assez tôt, peuvent-elles servir à l'éducation de leur esprit ? Je ne crois pas aller trop loin en attribuant pour une bonne partie à l'exercice immodéré de la forme oratoire le ton particulier qu'a pris notre presse, qui, au lieu d'être avant tout, comme dans les autres pays, un moyen d'information et un laboratoire de l'opinion publique, est devenue une branche de la littérature, se chargeant de nous approvisionner de dissertations sur les questions politiques et sociales. (1873, 246-247)

La démarche rhétorique forcément réactionnaire, doit laisser place, pour les tenants de la science positive d'alors, au règne de la *démonstration* — cette posture fondée sur un jugement « ferme et sain » et reposant, pour citer Ernest Renan, « sur la justesse d'un style vrai, sobre, proportionné à ce qu'il s'agit d'exprimer » (Renan 1947, 731). Une rupture insurmontable entre rhétorique et science, c'est-à-dire entre rhétorique et moralité, authenticité, sincérité, rationalité, liberté, etc., est définitivement posée. Dès lors, comment aborder, traiter et enseigner la littérature ? Comment rendre cette dernière acceptable au regard des nouveaux principes et critères de légitimation formulés par la modernité scientifique ? En tout état de cause, conserver la littérature dans le champ des savoirs scolaires implique d'adapter le rapport des élèves avec ce singulier objet d'enseignement qui s'attache à faire voir le « beau ». Il le fait voir, certes, mais il ne saurait délibérément inviter à le reproduire ni à l'imiter. En effet, la mesure et la grandeur de ce « beau » qu'on exhibe en classe résident d'abord dans l'arsenal scientifique qui permet de le mettre en lumière et qu'il faut maîtriser. Le bon élève ne se distingue pas des autres parce qu'il est capable de se mesurer à l'excellence littéraire, mais, très précisément, parce qu'il sait caractériser ce qui, dans un texte, justifie sa valorisation esthétique, c'est-à-dire sa présence au sein du canon. Par conséquent, le « beau littéraire » perd sa fonction d'horizon. Il n'est plus ce à quoi on aspire ; un espoir de fierté ; un modèle ; un lieu de distinction, mais devient, à l'inverse, un véritable espace d'observation et de qualification des « faits ».

Considérons à présent le tableau des oppositions — incomplet, mais éclairant — établi à partir des textes du corpus. Opposition donc, entre un esprit

rhétorique et un esprit moderne auquel la littérature doit se conformer pour s'élever, se défaire de sa condition antérieure, et accéder au statut d'objet scolaire légitime :

L'opposition des esprits : une chose et son contraire (tableau 1)

Esprit rhétorique	Esprit moderne	Texte
Ne pas dire ce qu'on pense Se payer de mots Défaut de sincérité Exercices dangereux Discours Fierté Accessoire Forme Plaider une cause Connaissance superficielle Posture déclamatoire Ennobli Ignorant	Penser logiquement Découvrir et observer les faits Contrôle de la vérité Exercices utiles et plus modestes Composition Modestie Essentiel Fond Dire la vérité Profusion des faits Posture didactique Vulgaire (non péjoratif) Informé	Michel Bréal (1872)
Monarchie / Oligarchie Signe honorifique/Minorité Littéraire Oratoire Avocats / Orateurs / Professeurs Culture du luxe Cours / Salons Élégance	Démocratie/République Toutes les couches de la nation Scientifique Critique Citoyens Préparation aux fonctions diverses Vie pratique Substance	Th. Ferneuil (1881)
Ennobler l'esprit Dangereux / accessoire Idées générales Idées les plus élevées	Esprit normal et simple Utile Idées substantielles et solides Idées généreuses et nécessaires	Léon Bourgeois (1891)
Hommes « sans profession » Hardiesse du jeu des idées Beauté des formes	Grand nombre Goût du vrai Principe scientifique	Gustave Lanson (1901)
Petit nombre / élite Antérieur à la Révolution	Besoin de tous Démocratie républicaine	Louis Massé (1902)

Former des classes dirigeantes Grandes idées Uniformité Fierté	Former des citoyens Notions usuelles et pratiques Aspirations multiples / Variété Modestie	
Individus supérieurs Fantaisie originale et égoïste Uniformité Aristocratie Routine Élèves fiers et peu maniables	Toute la jeunesse d'une nation Esprit de précision Diversité Démocratie Méthode Élèves dociles et modestes	Gustave Lanson (1902)
Individualisme mal entendu Escrime des idées Goût du théâtre / romanesque	Remplir son rôle / Faire son métier Notions positives Qualités d'esprit et de caractère	Alfred Croiset (1903)
Agrément / éclat / jolie forme Bel effet Délayer Amplifier	Passion du vrai Vérité simple Résumer Simplifier	Gustave Lanson (1903)

Comprenons bien, la dénonciation de l'esprit rhétorique se fonde d'abord sur la mise en évidence du « surplus » qui le caractérise. En d'autres termes, les critères de l'excès (se payer de mots, amplifier, délayer), de la profusion (luxé, éclat), du rajout (bel effet, agrément, ennoblir, signes honorifiques, accessoire) sont systématiquement mobilisés pour montrer sa corruption (ne pas dire ce que l'on pense) ou, plus exactement, son inadaptation radicale aux nouvelles attentes et aux nécessités du temps. De fait, cet esprit daté qui glorifie les marges, les contours (salons, formes) et la distinction sociale (minorité, petit nombre, élite, fierté, classes dirigeantes) se pare et s'enrichit pour paraître plus beau qu'il n'est *en réalité* ; pour donner l'illusion de ce que, justement, il ne saurait être.

La critique de l'esprit rhétorique repose fondamentalement sur un dénigrement de l'ornement, de l'image et du modèle, c'est-à-dire de ce qui vient en plus, et donc, comme je vais le montrer, de ce qui est *en « trop »*. Par comparaison, et plus encore par opposition, l'esprit moderne auquel aspire le nouvel enseignement de la littérature — ceci est tout à fait clair chez les auteurs du corpus étudié en ces pages —, respecte quant à lui *toujours* la « juste mesure » et la bonne « proportion » pour reprendre les idées d'Ernest Renan évoquées plus haut. Il est tempérant, modeste, logique, précis, simple, attentif à l'essentiel et, s'il

accepte de façon exceptionnelle le recours à l'excès, ce n'est jamais que pour atteindre le plus « grand nombre » (c'est-à-dire « tous ») ou la « vérité » pure.

II – L'ornement, l'artiste et la grandeur

Comme on le remarque dans le tableau des oppositions, l'espace rhétorique renvoie clairement au monde du superficiel, de la vanité et de l'artifice. Il refuse l'expression dépouillée du « rapport d'affaire » (Lanson 1903, 176) célébré par Gustave Lanson. À l'évidence, ces critiques laissent entrevoir que *tout* débordement par rapport à un essentiel idéalisé demeure blâmable en tant que tel et doit faire l'objet d'une condamnation au nom de la « mise à l'écart » qu'il est sensé opérer par rapport à l'ordre forcément juste du monde authentique. L'« essentiel » et le « bon ordre » se trouvent confondus pour servir un *sens* éminemment politique de la simplicité — que celle-ci soit oratoire, discursive ou intellectuelle. En matière de « surplus », la notion d'ornement est, je crois, tout spécialement éclairante. Qu'on pense d'abord à Ferneuil pour qui l'instruction secondaire « ne peut plus se contenter d'une culture du luxe et de l'ornementation destinée aux gens de cour ou de salon » (Ferneuil 1881, 175) ou encore à Louis Massé selon lequel l'enseignement rhétorique se préoccupe « seulement d'orner l'esprit [...] de celui qui le reçoit » (Massé 1902, 796).

À l'inverse de la représentation qui avait prévalu jusqu'alors — représentation héritée pour partie de l'*Institution oratoire* de Quintilien et du *Traité du sublime* —, l'ornement ne fait plus l'objet d'une discrimination interne. Il ne s'agit pas d'opposer une face respectable, ouverte sur le principe de l'*aptum* et sur le « côté *decorum* », avec une face sombre qui ferait exclusivement signe vers cette « *enflure* » mal entendue, impropre et grossière. Ici, l'enjeu est bien autre. Le but est de disqualifier l'ornement dans sa globalité et de lever le voile sur son inadaptation intrinsèque en montrant qu'il est non seulement *possible* de s'en passer, mais, plus encore, qu'il *importe* de s'en passer. Il s'agit là d'un devoir moral ; d'une discipline ; d'une hygiène intellectuelle propre à l'esprit moderne. Rappelons à cet égard que c'est à la fin du dix-neuvième siècle et au début du vingtième, que se développe en Europe — notamment à Vienne — une modernité fondamentalement anti-ornementale qui souhaite, dans le domaine de l'art, neutraliser tout ornement. On peut, à ce sujet, évoquer le fameux *Ornement et crime* d'Adolf Loos (2003) dans lequel ce dernier dénonce « la culture des apparences et de l'ornemental », ainsi que le « fléau de l'ornementaliste de l'art » (Buci-Glucksmann 2008).

Le goût du beau ; la sensibilité individuelle ; le plaisir de l'inessentiel ; la recherche de la juste forme : tels sont les ennemis des adversaires de l'ornement. La société moderne, plaident ses partisans, a besoin d'autre chose que de cette rhétorique inutile et dangereuse qui enseigne avant tout l'amour déplacé d'une

frivolité bavarde et vaniteuse. Elle doit donc se séparer d'un art qui se perpétue, de siècle en siècle, dans l'ignorance des contraintes de la réalité matérielle, sans prise avec le « vrai » monde : celui des choses ; celui des faits ; celui des gens. En d'autres termes, la peur de l'ornement, mais aussi de l'image et du modèle, trouve sa source dans la crainte de donner carrière à l'inspiration, en un lieu, la classe propre à l'École républicaine, où, justement, elle ne saurait trouver légitimement sa place. Récuser l'ornement et la rhétorique qui le rend possible, c'est évacuer de l'espace scolaire ce qui peut singulariser, différencier, distinguer les élèves entre eux autrement que par l'apprentissage et l'étude.

Au reste, la peur de l'ornement, partant son rejet, sont en partie liés, me semble-t-il, à la problématique de l'artiste qui se fait jour à partir du dix-neuvième siècle. Contrairement aux siècles passés où l'artiste demeurait attaché au régime artisanal ou au régime professionnel, il intègre, au dix-neuvième siècle, ce que Nathalie Heinich appelle le « régime vocationnel » (1998, 27). Celui-ci repose sur la singularisation, l'individualité et l'inégale répartition des dons. Le don existe bel et bien, il n'est pas nié, mais son expression doit être scrupuleusement cantonné en des mondes où l'égalité ne se trouve pas posée comme principe essentiel, c'est-à-dire politique.

La question du don artistique met bien en évidence cette tension entre régime de communauté et régime de singularité : désignant un privilège (rare) et une qualité naturelle (donc irréductible à l'influence d'autrui), le don est un dépositaire privilégié de la valeur de la singularité. Aussi fait-il l'objet de disputes majeurs entre ceux qui « ne croient pas » au don, parce qu'accepter des privilèges innés serait admettre l'injustice originelle du monde, et ceux qui « y croient », parce qu'il incarne la possibilité d'échapper à la condition humaine. (Heinich 1998, 13)

En d'autres termes, pour que l'enseignement littéraire puisse accéder à la légitimité scolaire en se conformant au « régime de communauté » fondé sur le général, le collectif et l'indistinction, il se voit contraint d'abandonner la potentielle valorisation du « don », qui, par définition, supposerait de reconnaître l'inégale dotation des élèves.

Reprenons : à partir du moment où l'« art » devient, tout entier, un lieu d'expression d'aptitudes et de capacités innées (= on naît artiste ou on ne l'est pas), alors vouloir y former les élèves n'a plus aucun sens — ou risque de remettre en cause l'idéal d'indifférenciation encensé par la République —, à moins d'en faire le support d'autres finalités : la confirmation et la glorification de l'identité nationale ; la passation de codes culturels et sociaux, etc. En conséquence, la formation du goût ne disparaît pas en tant que telle, mais les ambitions qui lui sont

attachées sont bien différentes d’hier, dans la mesure où ce goût n’est plus une composante de l’individu — ce qui en fait la singularité profonde —, mais un attribut politique du groupe qui en conserve précieusement les canons. Comme l’écrit N. Heinich :

[L]’univers de valeurs propre à la création artistique est devenu à l’époque moderne — dans le courant du dix-neuvième siècle — le lieu par excellence du « régime de singularité », si l’on veut bien entendre par là un système de valorisation, basé sur une éthique de la rareté, qui tend à privilégier le sujet, le particulier, l’individuel, le personnel, le privé ; il s’oppose diamétralement au « régime de communauté », basé sur une éthique de la conformité, qui tend à privilégier le social, le général, le collectif, l’impersonnel, le public. (1998, 11)

En outre, si la rhétorique a nécessairement besoin de s’adjoindre l’aide d’éléments extérieurs, de béquilles ou d’outils, cela laisse supposer qu’il lui manque certaines choses, ou mieux, qu’elle cherche à dissimuler les lacunes en question. Ce qui est *en* « trop », le surplus, l’ajout, c’est ce qui vient *en moins* et constitue le flagrant délit de son incompetence. En se détachant de la rhétorique (de ses ornements, de ses images, de ses modèles, de sa tradition, de ses *topoi*), l’enseignement de la littérature espère donc gagner une respectabilité sociale ; une authenticité ; récupérer ce qui a supposément été perdu par l’usage du surplus ornemental. La littérature en milieu scolaire effectue, en un certain sens, le trajet inverse de la rhétorique, du moins dans l’esprit de ses contradicteurs. En effet, elle se dépouille de ce qui est *en* « trop » pour accéder à une « vraie » grandeur, c’est-à-dire une grandeur recevable dans un monde reposant sur l’égalité, l’impersonnel et l’indistinction. Afin de clarifier les représentations de l’ornement, il m’a semblé intéressant d’en proposer une classification sommaire :

Les trois mondes de l’ornement (tableau 2)

	Monde esthétique	Monde des idées	Monde social et politique
Destination	Discours	Esprits/intelligences	Hommes
Modalités d’expression	Figures/style/diction	Les lieux communs	Distinction
Fonctions de l’ornement	Plus beau	Plus opaque et flou	Plus « grand »

Ce tableau s’efforce d’identifier les trois « mondes » au sein desquels l’ornement opère et agit. Les deux premiers mondes (le monde esthétique et le monde des idées) sont bien connus et renvoient à la critique platonicienne

abordée dans l'introduction. Critique selon laquelle, d'une part, l'ornement enjolive le discours pour créer l'illusion (= il rend plus beau) et, d'autre part, obscurcit les esprits par l'introduction de « lieux communs » généraux conférant le pouvoir de parler de tout sans disposer d'aucun savoir (= il rend plus opaque et plus flou). Face à cela, le troisième monde semble bien constituer une singularité de la critique dite « moderne » pour qui l'ornement est devenu un problème politique et social fondé sur l'idée de grandeur : sa légitimité ou son illégitimité.

En d'autres termes, l'ornement rhétorique en vient à concerner l'homme lui-même, en tant que corps social, et non plus seulement ses productions — écrits, discours, idées. L'ornement rhétorique forme, dès lors, un moyen strictement illégitime de *se grandir*. Il est une ressource capable de remettre en cause et de contester le principe universaliste d'égalité entre tous les citoyens. Le problème de la grandeur traverse toute la critique de la rhétorique au dix-neuvième siècle. Aussi me paraît-il pertinent de formuler quelques pistes (forcément rapides) à partir de l'ouvrage majeur de Luc Boltanski et Laurent Thévenot : *De la justification. Les économies de la grandeur*. Soulignons, tout d'abord, qu'à la lecture des textes du corpus il apparaît manifeste que leurs auteurs ont souhaité établir une distinction stricte entre deux « états de grandeur » : une grandeur réelle (à laquelle peut légitimement aspirer l'élève à la faveur de mérites scolaires) et une grandeur définitivement éteinte ou du moins interdite. Celle-ci fait signe vers les anciens et grands modèles de la tradition ; elle repose sur un répertoire d'images faciles et de lieux communs qui permettent de se montrer plus « grand » que ce qu'on est vraiment.

Par conséquent, la rhétorique (par ses ornements, ses images, ses grands modèles, ses lieux communs, son surplus) est vue comme un moyen de se grandir de sa petitesse... mais sans l'avoir vraiment mérité, sans avoir été réellement inspiré. En effet, suivant Boltanski et Thévenot,

[d]ans un monde inspiré, l'état de grand a les attributs qui sont ceux de l'*inspiration* elle-même, comme *illumination*, faveur gratuite, à la fois extérieure et éprouvée dans l'*expérience* d'une motion intérieure qui habite et qui transforme : l'état de grand est un état *spontané*, c'est-à-dire indissociablement sincère et involontaire parce qu'il est un état intérieur que les êtres reçoivent du dehors. (1991, 200-201)

Au reste, si l'on regarde le premier tableau (celui des oppositions), on constate une relation presque toujours symétrique entre un défaut, une carence, un manque, envisagé le plus souvent d'un point de vue proprement *social* (minorité, petit nombre, ignorance, défaut de sincérité, uniformité, etc.), et la convocation de procédures ou d'*épreuves* (au sens de Boltanski-Thévenot 1991) destinées à

corriger (ennoblir, augmenter, honorer, etc.) ce défaut, cette carence ou ce manque. En cela, s'il s'agit bien de guérir ou de déjouer une « misère » initiale (Boltanski-Thévenot 1991, 271), ce n'est pas pour la résorber de façon légitime en se rapprochant du « plus grand nombre » — comme se propose de le faire le nouvel enseignement littéraire —, mais pour l'amplifier et, partant, se distinguer ; se détacher complètement du général et du collectif. En tout état de cause, le défaut, la carence ou le manque qui se trouve dénoncé, et qui appartient au « monde civique » (non pas à celui de l'inspiration), ne constitue pas une inégalité. Au contraire, il représente un défi majeur à l'égalité politique.

Finalement, ce qui se trouve discrédité à travers l'ornement rhétorique, j'en fais du moins l'hypothèse, c'est le « transport de grandeur » (Boltanski-Thévenot 1991, 270-274) qui s'opère grâce à lui entre plusieurs mondes distincts. La grandeur qu'il confère aux hommes — à savoir cette distinction ; cet éclat ; ce brillant venus de l'extérieur — est illégitime dans la mesure où elle fait l'objet d'une importation depuis le monde esthétique ou oratoire, c'est-à-dire, en quelque sorte, depuis le « monde de l'inspiration » au sein duquel il existe une inégalité reconnue et acceptée des dotations. Importation qui s'effectue en direction du monde social et politique qui, suivant l'esprit moderne, est réputé, au contraire, parfaitement égalitaire. De ce point de vue, l'ornement conteste et met en danger l'ordre juste et l'harmonie idéale du « vrai » monde. L'enseignement moderne de la littérature, c'est du moins ce que revendiquent ses défenseurs, entend valoriser des compétences qui ne sauraient être transportées, donc importées, depuis d'autres mondes que celui de la science et des faits. Seules des compétences issues de ces mondes-là sont alors supposées utiles et légitimes pour distinguer les élèves entre eux.

Conclusion

Pour autant, et c'est par là que je refermerai ma contribution, le nouvel enseignement littéraire, enfin libre de ce résidu d'Ancien régime qu'est la rhétorique, n'en est pas moins inégalitaire ou élitiste que le précédent. Peut-être, d'ailleurs, l'est-il plus ? En effet, la maîtrise des codes et des règles de cet enseignement, que nous jugeons, aujourd'hui encore, plus démocratique, implique une « connivence culturelle » finalement plus grande qu'auparavant. Et ceci dans la mesure où l'arrière-plan qu'il appelle ne relève pas d'une pratique scolaire ni de compétences acquises à l'École, mais d'un *habitus* qui se transmet et s'hérite. La discipline littéraire qui se trouve ainsi consacrée en vient à réifier, muséifier, consigner, catégoriser — en fonction d'un certain idéal ; d'une certaine norme de la littérature et de critères assurément sociaux — ce qu'il convient d'appeler des « trésors » textuels. Elle fossilise alors ceux-ci en un conservatoire du goût — qui plus est, un conservatoire politique. Elle les élève au rang de

témoignages et de savoirs savants. Partant, la finalité n'est plus de *savoir* parler, écrire, argumenter, critiquer, polémiquer, défendre une cause de façon efficace, mais d'être capable de mettre en valeur les « trésors » en question. Comprenons bien : parce qu'il faut répondre aux exigences de la *médiocratie* ambiante — le terme est fort, je l'assume —, la distinction ne saurait venir que du dedans, du même, de l'intérieur : là où résident les faits objectifs ; la connaissance établie ; le vrai sens.

Le texte, l'auteur, l'orateur ne s'imitent plus : ils s'étudient, se glosent, se dissèquent, s'éclairent, se classent et finalement perdent leur destination de *modèles* à suivre — modèles littéraires et rhétoriques s'entend. Des modèles qui, jusqu'alors, avaient constitué la base de la culture française du discours, et qui formaient, ensemble, une expérience commune à tous les élèves. Il ne s'agit plus d'extraire de la pratique textuelle des règles et une méthode pour son propre usage de la langue, usage forgé à force de réciter, de rééditer, d'actualiser, de faire siennes des façons de dire et de disposer sa pensée, mais, au contraire, de tirer d'elle des *choses* à dire ; une matière savante et noble sur laquelle dissenter. Une matière où éthique et esthétique républicaines se confondent désormais tout à fait.

Bibliographie

(1) Sources primaires

Annales de la Chambre des députés. Débats parlementaires, 5^e législature, Session extraordinaire de 1891, tome unique, première partie du 15 octobre au 7 décembre 1891, Paris, Imprimerie des Journaux officiels, 1892 [Discours de Léon Bourgeois, Ministre de l'Instruction publique du 9 novembre 1891].

Annales de la Chambre des députés. Débats parlementaires, Paris, Imprimerie des Journaux officiels, 1902 [Discours du député Louis Massé du 13 février 1902].

Bréal, Michel. *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, Paris : Hachette, 1872.

Croiset, Alfred. « Les besoins de la démocratie en matière d'éducation », dans Ernest Lavis, Albert Croiset, et al., *L'Éducation de la démocratie. Leçons professées à l'École des Hautes Études sociales*, Paris : F. Alcan, 1903 : 38-68.

Ferneuil, Th. *La Réforme de l'enseignement public en France et les nouveaux programmes adoptés par le Conseil supérieur de l'instruction publique*, Paris : Hachette, 1880.

Lanson, Gustave. « La Réforme de l'enseignement secondaire. Les véritables humanités modernes », *Revue internationale de l'enseignement*, 1901, XLI : 502-513.

—. *L'Université et la Société moderne*, Paris : Armand Colin, 1902.

- « Les études modernes dans l'enseignement secondaire », dans Ernest Lavisse, Albert Croiset, et al., *L'Éducation de la démocratie. Leçons professées à l'École des Hautes Études sociales*, Paris : F. Alcan, 1903 : 157-188.
- *Histoire de la Littérature française*, Paris : Hachette, 1912 [19^e éd.].

(2) Études et ouvrages cités

- Boltanski, Luc. *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*, Paris : Gallimard, coll. « Nrf. Essais », 2009.
- Boltanski, Luc et Thévenot, Laurent. *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris : Gallimard, coll. « Nrf. Essais », 1991.
- Buci-Glucksmann, Christine. *Philosophie de l'ornement. D'Orient en Occident*, Paris, Galilée : coll. « Débats », 2008.
- Compagnon, Antoine. *La Troisième République des lettres : de Flaubert à Proust*, Paris : Éd. du Seuil, 1983.
- « La rhétorique à la fin du XIX^e siècle (1875-1900) », dans Marc Fumaroli (dir.), *Histoire de la Rhétorique dans l'Europe moderne : 1450-1950*, Paris : P.U.F., 1999 : 1215-1250.
- « La réhabilitation de la rhétorique au XX^e siècle », dans Marc Fumaroli (dir.), *Histoire de la Rhétorique dans l'Europe moderne : 1450-1950*, Paris : P.U.F., 1999 : 1261-1282.
- « Martyre et résurrection de la sainte rhétorique », dans Barbara Cassin (dir.), *Le plaisir de parler. Études de sophistique comparée*, Paris : Éd. de Minuit, coll. « Arguments », 1986 : 157-172.
- Cornilliat, François. *"Or ne mens" : couleurs de l'éloge et du blâme chez les Grands Rhétoriciens*, Paris : Honoré Champion, coll. « Bibliothèque littéraire de la Renaissance. Série 2 », 1994.
- Douay-Soublin, Françoise. « La rhétorique en France au XIX^e siècle à travers ses pratiques et ses institutions : restauration, renaissance, remise en cause », dans Marc Fumaroli (dir.), *Histoire de la Rhétorique dans l'Europe moderne : 1450-1950*, Paris : P.U.F., 1999 : 1071-1214.
- « Y a-t-il renaissance de la Rhétorique en France au XIX^e siècle ? », dans Samuel Ilsseling and Geert Vervaecke (ed.), *Renaissances of Rhetoric*, Leuven : LUP, 1994 : 51-154.
- « La rhétorique en Europe à travers son enseignement », dans Sylvain Auroux (dir.), *Histoire des idées linguistiques. t. 2*, Liège-Bruxelles : Pierre Mardaga, coll. « Philosophie et langage », 1992 : 467-506.
- Hache, Sophie. « Les fleurs de l'éloquence. Critique de l'ornement dans la réflexion littéraire », dans Emmanuel Coquery (dir.), *Rinceaux et figures. L'ornement en France au XVII^e siècle*, Paris : Éd. Monelle Hayot et Musée du Louvre Éditions, 2005 : 215-225.

- Heinich, Nathalie. *Ce que l'art fait à la sociologie*, Paris : Éd. de Minuit, coll. « Paradoxe », 1998.
- . *L'épreuve de la grandeur. Prix littéraire et reconnaissance*, Paris : La Découverte, coll. « Armillaire », 1999.
- . *L'élite artiste. Excellence et singularité en régime démocratique*, Paris : Gallimard, coll. « Bibliothèque des sciences humaines », 2005.
- Jey, Martine. « La lecture littéraire de 1880 à 1925 », dans André Petitjean et Jean-Marie Privat (dir), *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels*, Metz : CRESEF, coll. « Didactique des textes », 1999 : 119-139
- . *La Littérature au Lycée : invention d'une discipline (1880-1925)*, Metz : Publications du Centre d'Études linguistiques des Textes et des Discours de l'Université de Metz, coll. « Recherches textuelles. n°3 », 1998.
- Loos, Adolf. *Ornement et crime et autres textes*, trad. Sabine Cornille et Philippe Ivernel, Paris : Payot & Rivages, coll. « Poche », 2003.
- Michel, Alain. *La parole et la beauté. Rhétorique et esthétique dans la tradition occidentale*, Paris : Les Belles Lettres, 1982.
- Molino, Jean. « Quelques hypothèses sur la rhétorique au XIX^e siècle », dans la *Revue d'Histoire Littéraire de la France*, mars-avril 1980, n° 2 : 181-192.
- Moritz, Karl Philipp. *Sur l'ornement*, éd. de Clara Pacquet, Paris : Éd. Rue d'Ulm et Musée du Quai Branly, coll. « Aesthetica », 2008.
- Renan, Ernest. « Discours de réception à l'Académie française » (3 avril 1879), dans *Œuvres complètes*. Tome I, éd. Henriette Psichari, Paris : Calmann-Lévy, 1947 : 723-748.
- Zoberman, Pierre. « Rhétorique et savoir », dans *Lalies, Actes des sessions de linguistique et de littérature*, Aussois, 3-7 septembre 1979, Presses de l'École Normale Supérieure, 1980 : 93-94.