

Edgard Pich
Université de Lyon

LE POÈTE FUNAMBULE ET LE PROFESSEUR DE RHÉTORIQUE

Les rapports entre l'expérience esthétique et l'acte éducatif, au détriment, le cas échéant, à la fois de la première et du second (dévoiement de l'expérience esthétique d'un côté, transformation de l'éducation en conditionnement, dressage, manipulation) représentent un enjeu tellement complexe qu'on hésite à s'y engager. L'une des difficultés tient à ce qu'on met en œuvre des concepts tombés dans l'usage commun mais qu'il faut replacer dans leur contexte historique : des mots comme philosophie, rhétorique, littérature, s'ils ne sont pas redéfinis, exposent à de grossiers contre-sens ou anachronismes.

Pour éclairer et éclaircir quelques-unes de ces notions, deux méthodes pourraient être envisagées : celle du sondage, qui consisterait à choisir un cas très circonscrit dans l'espace et/ou le temps et à approfondir toutes les implications des mouvements qu'on pourrait y repérer. J'ai choisi ici, non sans risques, de prendre le chemin inverse, c'est-à-dire de survoler une histoire de presque deux millénaires et demi, c'est-à-dire d'une complexité extrême et, au prix d'anachronismes dont certains seulement seront conscients, de distinguer et d'articuler trois ensembles qu'on n'a pas coutume de rapprocher : d'une part le célèbre livre X de *La République* où Platon s'offre le luxe d'exclure les poètes de sa cité et surtout du gouvernement des esprits, avec ses prolongements et ses contradictions, dans les arts poétiques d'Horace et de Boileau en particulier, d'autre part l'émergence du concept de littérature au milieu du XIX^e siècle, enfin, depuis 1945 la stratégie par laquelle le Français Langue Étrangère a réduit à une portion de plus en plus congrue la littérature dans son domaine propre, puis par osmose dans celui de la langue maternelle.

1. Platon : poésie et éducation

Nous allons aborder le texte de Platon à travers l'interprétation qu'en donne Daniel Babut, professeur émérite à l'Université Lyon 2, dans trois

articles essentiels¹. Sa démarche consiste à mettre en évidence que le débat sur la poésie, qui est un axe important du livre X de *La République*, ne concerne pas la nature même de la poésie, mais le rôle pédagogique qu'on lui a fait jouer jusque là dans la formation du citoyen. Platon reprend pour s'y opposer des formules traditionnelles : « Homère est l'instituteur de la Grèce » (τὴν Ἑλλάδα πεπαίδευκεν) ou celle qui avait été utilisée par Xénophane : « Depuis toujours tous les Grecs ont été éduqués selon Homère » (ἐξ ἀρχῆς καθ' Ὅμηρον μεμαθήκασι πάντες) dans un contexte où Xénophane s'opposait aussi à la *doxa* de son époque.

Le débat, tel qu'il est présenté par D. Babut, est donc d'une étonnante actualité puisque la place de la littérature dans l'enseignement est l'un des plus forts et des plus virulents qui ont agité et agitent encore les institutions scolaires européennes en général et françaises en particulier, avec toutefois cette réserve, sur laquelle nous devons revenir, que ce que Platon puis Aristote appellent poésie (ποίησις) ne saurait être identifié à notre notion de littérature.

Pour Platon, comme pour Aristote, la fonction essentielle de la poésie c'est le plaisir² (χάρις et ἡδονή, *Lois*, livre II), fonction qui ne saurait se superposer à celles de justesse (ὀρθότης), d'utilité (ὠφέλεια) et de vérité (ἀλήθεια)³ qui définissent la philosophie. Ce dernier mot ne recouvre évidemment pas ce que nous appelons ainsi : si à l'origine (παιδείαν εἶναι πρώτην) la poésie a pu être confondue avec la philosophie, on ne peut plus la considérer à une époque « éclairée », comme diraient Voltaire ou Tocqueville, que comme une propédeutique, désormais inutile, à la vraie philosophie, avec ses composantes citées plus haut. La poésie n'a rien à voir avec la morale⁴, elle n'est pas une pragmatique permettant de réussir et elle ne révèle aucune vérité scientifique.

La position de Platon consiste donc à dissocier l'expérience esthétique, en l'occurrence la poésie, de l'expérience « politique », c'est-à-dire la formation

¹ Ces trois articles, publiés dans diverses revues, ont été repris dans un ouvrage intitulé *Parerga*, (Maison de l'Orient méditerranéen de Lyon, 1994) : « La notion d'imitation dans les doctrines esthétiques de la Grèce classique » (p. 283-303), « L'unité du livre X de *La République* » (p. 235-258), et « Paradoxes et énigmes dans l'argumentation de Platon au livre X de *La République* » (p. 259-281). Voir également l'introduction d'Auguste Diès à *La République* dans la coll. « Budé », où le verbe « choquer » est plusieurs fois utilisé à propos de l'exclusion des poètes de la cité.

² « Le plaisir qui lui est propre », écrit D. Babut, p. 300, en reprenant Aristote, formule précise de Corneille dans le début de ses fameux trois discours : « Il ne faut pas prétendre, dit le philosophe, que ce genre de poésie nous donne toute sorte de plaisir, mais seulement celui qui lui est propre ».

³ L'objectivité de ces trois concepts exclut aussi bien la rhétorique scélérate des sophistes que la rhétorique diabolique ou seconde (Baudelaire) qui fait « sentir », éprouver (αἰσθάνομαι, αἰσθητής, esthétique ; *mouere*) au lecteur certains sentiments, certaines émotions (cf. l'hypotypose).

⁴ Il faudrait faire intervenir ici Aristote : la fonction sociale de la tragédie, c'est la catharsis (*purgatio*) des passions et la comédie, selon Horace, « castigat ridendo mores ». Si l'on voulait formaliser encore davantage, on pourrait dire que la fonction commune à toute forme d'art « littéraire », c'est de *docere* (apprendre à vivre, permettre de vivre ensemble) mais avec des moyens différents (*purgare, castigare, placere*).

du citoyen : pour lui, l'apprentissage de la philosophie, réflexion scientifique et sciences humaines, par la voie de la maïeutique ou par la pratique des mythes, prépare efficacement – mot important – à la vie sociale. Il s'agit là d'une sorte d'utopie, car, à prendre les choses par le plus petit bout possible, il est peu de cultures où les mères et les grand-mères ne recourent pas au lyrisme, c'est-à-dire à la poésie chantée, pour calmer ces « rabidos leones » que sont les enfants qui pleurent, crient, refusent de manger ou de dormir.

De ce fait, à lire l'*Art poétique* d'Horace (*Épître aux Pisons*), on croirait volontiers que Platon a été oublié. Un passage (v. 333 et suivants) de cette œuvre joint avec insistance et comme allant de soi ce que Platon avait disjoint avec force⁵ : le poète doit *prodesse* (être utile) et *delectare* ; ses fictions doivent être *iucunda* (faire plaisir) et *idonea* (en prise sur le réel), la *uoluptas* doit simultanément être la plus proche possible de la *ueritas* :

Ficta uoluptatis causa sint proxima ueris.

Et on connaît la formule célèbre, qui lie *utile dulci*, *delectare* et *monere*. Enfin, au beau milieu de ce développement, les lecteurs sont qualifiés de *dociles*, adjectif où l'on reconnaît le verbe *doceo* : le lecteur est un « élève » et un élève qui prend plaisir à apprendre, même si dans quelques passages d'autres œuvres⁶ Horace se moque de lui-même en imaginant le maître d'école utiliser ses malheureux vers comme dictées, ou que ces mêmes vers « finissent pas être bredouillés par un professeur gâteux qui veut apprendre le ba ba à des gamins »⁷.

Boileau reprend Horace, parfois mot pour mot (« savantes leçons », « joigne au plaisant le solide et l'utile », « utiles leçons », « profit », Chants I et IV). La littérature classique⁸ semble unanime sur l'oubli de la contestation radicale de Platon et considère que la poésie et l'enseignement sont non pas incompatibles mais au contraire indissociables⁹, à quelques fausses notes près cependant, par exemple la fameuse formule de Malherbe : « Le poète n'est pas plus utile à l'État qu'un joueur de quilles », ou encore le fameux développement sur le plaisir et les règles dans *La Critique de l'École des femmes* :

« Je voudrais bien savoir si la grande règle de toutes les règles n'est pas de plaire, et si une pièce de théâtre qui a attrapé son but n'a pas suivi un bon chemin » (scène 6),

⁵ Encore que Platon utilise la formule ἡδεῖα φωνῆ ἀλλὰ καὶ ὠφελίμη (« des objets non seulement agréables mais utiles »), en parlant des productions artistiques.

⁶ *Satires*, I, 10, 75.

⁷ *Épîtres*, I, 20, 17.

⁸ On pourrait citer La Fontaine : « Je me sers d'animaux pour instruire les hommes ».

⁹ Conformément à l'analyse, évidemment ironique, de J.-P. Sartre dans *Qu'est-ce que la littérature ?* Dans la littérature classique on assiste « à une cérémonie de reconnaissance analogue au salut, c'est-à-dire l'affirmation cérémonieuse qu'auteur et lecteur sont du même monde et ont sur toute chose les mêmes opinions » (p. 117 de la coll. « Idées », Gallimard, 1948). On distinguera cette démarche classique dans la transmission du savoir de l'usage totalitaire qui est fait du langage dans le cadre de la publicité et de la propagande.

qui semble bien être une pierre dans le jardin de Pierre Corneille qui parlait, lui, du « plaisir qui lui [à chaque genre] est propre »¹⁰.

Les choses, si l'on y regarde de plus près, sont plus complexes : en fait, les propos d'Horace et surtout ceux de Boileau doivent être pris non pas comme l'affirmation d'évidences, mais comme des exorcismes de positions qu'une petite partie du public a répudiées, mais que l'immense majorité des autorités officielles soutient sans faiblir. Pour comprendre la situation, il faut se référer aux analyses particulièrement pertinentes de Marc Fumaroli dans *Héros et orateurs. Rhétorique et dramaturgie cornéliennes*¹¹ dont quelques-unes des thèses essentielles peuvent être résumées comme suit. Les tenants majoritaires de la *doxa* de l'époque considèrent le théâtre en particulier mais tous les arts en fait comme des « poisons » – ce sera le mot de Sainte-Beuve et Baudelaire n'est pas loin – qu'il faut tenir à l'écart de la rhétorique, la rhétorique étant définie comme la méthode d'accès à la vérité par le médium du langage : en d'autres termes, entre la « philosophie » platonicienne et la rhétorique théorisée par les grands philosophes latins (Cicéron, Quintilien), puis par les pères de l'Église, saint Augustin notamment, reprise enfin à l'époque par les Jansénistes mais pas seulement eux (Bossuet), il n'y a pas une différence sensible. Loin d'être les porte-parole d'une société presque unanime, Corneille avec *Polyeucte* et *Théodore*, Racine avec *Phèdre*, *Esther* et *Athalie*, Molière avec *Tartuffe*, procèdent à une contamination sacrilège entre l'esthétique, c'est-à-dire le plaisir des sens, et une rhétorique fondée sur l'éthique. Fumaroli va très loin dans ce sens, en expliquant par exemple la retraite de Racine après *Phèdre* comme une sorte de défaite devant la condamnation de l'ensemble de la société, comme l'aveu qu'il était « un poète qui ne s'est jamais menti, même lorsqu'il brûle symboliquement, sur le bûcher d'un chef-d'œuvre, l'art dont il n'a jamais cessé de savoir qu'il était, pour le christianisme, criminel »¹². Il reste que la canonisation des trois grands classiques, sur le champ en grande partie grâce au pouvoir politique (Louis XIV), puis au XVIII^e siècle, a dissimulé largement, surtout pour la postérité, les tensions d'une violence extrême qui se manifestaient dans leurs

¹⁰ Nous faisons l'impasse sur Montaigne, J.-J. Rousseau et bien d'autres, non que ce qu'ils disent soit dénué d'intérêt pour notre propos, mais parce qu'ils partent de l'éducation pour proposer leurs idées sur la poésie, tandis que nous nous demandons comment l'écrivain ou le poète peut anticiper l'usage qui est fait de son œuvre. Il y aurait cependant beaucoup à dire sur J.-J. Rousseau qui, comme Platon, n'est pas loin d'exclure les poètes et les spectacles (cette *mimèsis* qui était déjà la cible privilégiée de Platon) de sa république idéale. De même, la position de Boileau est moins conformiste qu'il n'y paraît : en effet, comme Racine et contrairement aux jansénistes et même à Bossuet, il revendique pour les écrivains la fonction d'instruire, que lui contestent radicalement tous ceux qui considèrent que les belles lettres et le théâtre « empoisonnent » les sujets de sa Majesté. Sur cette concurrence entre les idéologues (Bossuet et les jansénistes) et des écrivains pourtant officiels, voir notre analyse du cas exemplaire d'*Athalie* dans *Racine et Stendhal*, Lyon, Aldruï, s.d., p. 17-24 et 27-29.

¹¹ Genève, Droz, 1996. Et toutes les autres œuvres de M. Fumaroli sont à prendre en considération.

¹² *Ibid.*, p. 518, dernières lignes de l'ouvrage.

œuvres et que la poésie et la rhétorique¹³ ont pu pactiser en quelque sorte dans un syncrétisme apaisé.

2. La littérature : sur les ruines de la poésie

Est-il bien sûr que la grande époque romantique ait véritablement mis en cause cette situation devenue « classique » ? On peut en douter, parce que le magistère ou les dons prophétiques que s'attribuent, dans leurs textes critiques, poétiques et même dans leur action politique, les guides ou « mages » comme Lamartine ou Hugo ne sont pas si éloignés des images orphiques que hantent les vers d'Horace ou de Virgile : bâtisseurs de cités et civilisateurs dans tous les cas.

Il faut attendre les années 1852 et les suivantes ou, peut-être, dès avant cette date, l'émergence de la doctrine de l'art pour l'art, pour qu'une argumentation proche de celle de Platon, quoique dans un contexte complètement différent (puisque c'est celle des poètes eux-mêmes !), réapparaisse. Ce qui est significatif, c'est que les textes théoriques les plus importants à cette date, ceux de Leconte de Lisle, c'est-à-dire les préfaces aux *Poèmes antiques* de 1852 et aux *Poèmes et poésies* de 1855¹⁴, reprennent, sans que l'auteur en soit, très probablement, conscient, des éléments essentiels de l'argumentation platonicienne. Tout d'abord, Leconte de Lisle, identifiant poète et éducateur, mais à partir d'une vision historique¹⁵ du problème qui n'existe pas, ou pas principalement, chez Platon, affirme avec force que, dans le contexte où il écrit, l'impossibilité d'imaginer que la fonction éducative et la fonction poétique soient liées est le résultat d'une décadence irrémédiable, à laquelle fera suite une renaissance encore largement imprévisible. En second lieu, si Platon conçoit la poésie comme une essence intemporelle et ne s'élève que contre l'usage social qui en est fait, Leconte de Lisle associe son incapacité éducative à une dégénérescence interne à la poésie et, allant plus loin que Platon, il constate ou prédit des époques où le poétique et le scientifique ont été et seront encore indissolublement liés. Le passage le plus significatif, de ce point de vue, se trouve dans la préface de 1852 :

O Poètes, éducateurs des âmes, étrangers aux premiers rudiments de la vie réelle non moins que de la vie idéale, en proie aux dédains instinctifs de la foule comme à l'indifférence des plus

¹³ Rhétorique qui prenait l'allure d'une « civilisation » : « Vers le milieu du XVII^e siècle une 'rhétorique générale' tend à servir de dénominateur commun non seulement à la correspondance entre les arts, mais à la cohérence interne d'une civilisation qui, comme l'art oratoire lui-même, cherche à concilier la vitalité et l'ordre » (p. 2389).

¹⁴ Voir notre éd. des *Articles, préfaces et discours*, Paris, Les Belles Lettres, 1971, p. 107-136. Il va de soi que Leconte de Lisle, même si son expression est d'une clarté et d'une force exemplaires, n'est pas seul : Flaubert, Baudelaire, Renan et bien d'autres s'accordent sur l'essentiel. Pour la littérature, l'ennemi va devenir le « didactisme », et même le narratif, banni radicalement de la poésie. Elle ne se conçoit que comme plaisir, pour Platon « hédonè », le « plaisir du texte » de R. Barthes.

¹⁵ Ce qui était progrès pour Platon et les Lumières devient décadence pour Leconte de Lisle.

intelligents ; moralistes sans principes communs, philosophes sans doctrine, rêveurs d'imitation et de parti pris, écrivains de hasard qui vous complaissez dans une radicale ignorance de l'homme et du monde, et dans un mépris naturel de tout travail sérieux ; race inconsistante et fanfaronne, épris de vous-mêmes, dont la susceptibilité toujours éveillée ne s'irrite qu'au sujet d'une étroite personnalité et jamais au profit de principes éternels, ô Poètes, que diriez-vous, qu'enseigneriez-vous ? (p. 111)¹⁶

Après avoir affirmé la dissociation entre la philosophie, qui comprend la science, et la poésie, et par conséquent entre la poésie et l'enseignement, Leconte de Lisle pose donc comme objectif lointain et utopique au poète paradoxal ainsi défini la réunification de la poésie et de la connaissance :

L'art et la science, longtemps séparés par suite des efforts divergents de l'intelligence, doivent donc tendre à s'unir étroitement, si ce n'est à se confondre (p. 118-119)¹⁷.

Ces textes, que nous évoquons ainsi brièvement, sont en rapport implicite avec une série de phénomènes sociaux et culturels. Les points essentiels pourraient être les suivants. Nous avons ici, indirectement, une définition, au moins plausible, de tout ce que nous appelons, depuis cette époque à peu près, la littérature comme problématisation généralisée, radicale, de ce que la pensée classique appelle la poésie. De ce fait le rôle joué par la poésie dans la formation du citoyen se trouve profondément modifié : alors que l'éducation classique, fondée sur la pratique des *conciones* et du vers latin, visait à insérer le sujet dans une pratique de la rhétorique et éventuellement de la poésie constitutives d'une culture qui prenait toutes les apparences de la nature, l'élève du collège et du lycée sera de plus en plus invité à prendre vis-à-vis de textes eux-mêmes problématiques un rôle critique : c'est la dissertation littéraire qui petit à petit va émerger pour, à la fin, définir toute approche par le citoyen en cours de formation de la réalité historique, elle-même problématique, où il est plongé. L'extériorité du sujet par rapport au texte, qui n'existait pas lorsque Hugo ou Rimbaud écrivaient des vers latins, le fait qu'il soit condamné à ne produire que de seconde main, en citant, commentant, paraphrasant, parodiant..., devient une des lois les plus importantes qui encadrent la non-production par le sujet de sa

¹⁶ Notons, pour anticiper, que cette théorie ou plutôt cette définition de la littérature est ainsi analysée par R. Barthes dans *Le Plaisir du texte* (éd. du Seuil, 1973, p. 64) : « Toutes les analyses socio-idéologiques concluent au contraire au caractère *déceptif* de la littérature (ce qui leur enlève un peu de leur pertinence) : l'œuvre serait finalement toujours écrite par un groupe socialement déçu ou impuissant, hors du combat par situation historique, économique, politique ; la littérature serait l'expression de cette déception. Ces analyses oublient (et c'est normal puisque ce sont des herméneutiques fondées sur la recherche exclusive du signifié) le formidable envers de l'écriture : la jouissance : jouissance qui peut exploser, à travers des siècles, hors de certains textes écrits cependant à la gloire de la plus morne, de la plus sinistre philosophie ». Autre interprétation, qui nous paraît plus adéquate : la déception, sur laquelle l'activité littéraire (rédaction et lecture) est fondée repose sur le sentiment d'une inadéquation irrémédiable entre le plaisir (esthétique) et le discours qu'on peut tenir sur lui et même la *mimésis* ou la diégèse qu'il véhicule.

¹⁷ « Si la connaissance elle-même était *délicieuse* ? » se demande R. Barthes (*op. cit.* p. 39).

propre parole. Il y a là un aveu et aussi une justification possible de toutes les attaques qui ont été menées contre l'éducation classique française, celle qui a dominé de 1870 à 1960 environ¹⁸.

Une autre conséquence de cette vision nouvelle, c'est que la notion de « plaisir » se trouve elle aussi problématisée. Leconte de Lisle va aussi loin qu'on peut aller dans ce sens en écrivant que « La Poésie est souvent une expiation », si « le supplice est toujours sacré » (*op. cit.*, p. 121). Ces mots sur lesquels s'achève la préface des *Poèmes antiques*, doivent être mis en rapport avec les propos d'Horace et de Boileau qui articulent fortement le *docere* et le *placere*. S'il y a toujours leçon, cette leçon, comme celle d'Ionesco, a quelque chose du supplice, voire du crime puisque c'est une sorte de mise à mort de la spontanéité de la jeunesse naïve et inventive : elle implique nécessairement une division du sujet d'avec lui-même, une sorte d'exil intérieur qu'on pourrait évoquer en citant Ovide exilé : « Dividor, haud aliter »¹⁹ ou encore le fameux distique de Catulle :

Odi et amo. Quare id faciam, fortasse requiris.
Nescio, sed fieri sentio et excrucior²⁰.

Dans ces conditions, comment imaginer qu'il existe quelque chose de commun entre la poésie selon Platon, Aristote ou Boileau, qui est définie comme rassemblement de toutes les forces du sujet autour d'un moment, au sens de la mécanique aussi, où toutes composent et se composent pour produire une plénitude, un accomplissement mesurés, et la conception, qui s'impose au milieu du XIX^e siècle ? C'est dire que l'éducation moderne, fondée sur une expérience inverse, celle de la dissociation, de la division, de la douleur, apparaît comme un idéal qui n'est accessible qu'à un tout petit nombre, d'ailleurs sans contact avec la foule, et sur quoi peut difficilement se fonder une organisation sociale de masse positive, « organique », selon le vocabulaire saint-simonien.

Une troisième conséquence, essentielle et bien vue depuis le milieu du XIX^e siècle, mais exprimée dans toute sa contradiction par R. Barthes, c'est le fait que l'événement disparaît au profit de son histoire – c'est la fameuse « fin de l'histoire » – et les religions au profit de l'histoire des religions (Renan), et par conséquent la poésie, métamorphosée en littérature, au profit de l'histoire de la littérature. R. Barthes pose ainsi trois affirmations contradictoires en apparence alors qu'elles sont parfaitement cohérentes :

¹⁸ Il faudrait également parler de « l'explication de texte » orale, qui est le pendant obligé et essentiel de la dissertation classique : c'est (c'était) une « interprétation », au sens musical et non herméneutique du mot, où le sujet est simultanément extérieur et intérieur au processus de production du texte.

¹⁹ *Tristes*, I, 3,73 : Faute de pouvoir traduire, je commente : quand j'affirme que je suis « partagé », ce n'est pas une métaphore : vous n'entendez qu'une voix mais il y a deux sujets différents.

²⁰ Poème 85 : « Je hais et j'aime. On me demandera comment cela peut se faire. Je ne sais, mais je sens les choses ainsi et c'est un supplice ».

1° « La littérature c'est ce qui s'enseigne, un point c'est tout. C'est un objet d'enseignement »²¹. En d'autres termes la littérature, c'est toujours une méta-poésie.

2° « L'histoire de la littérature devrait être conçue comme une histoire de l'idée de littérature, et cette histoire ne me semble pas exister pour le moment »²². C'est-à-dire que la littérature s'identifie avec une conception historique de la pratique poétique. Elle relève seulement de l'après coup.

3° « À mon sens il y a une antinomie profonde et irréductible entre la littérature et la littérature comme enseignement. [...] À supposer que la littérature puisse subsister dans un enseignement, qu'elle soit compatible avec l'enseignement »²³.

Ces propositions définissent la situation réelle et contradictoire de la littérature à l'époque moderne, c'est-à-dire que nous sommes dans une époque de praxis sans praxis, de poésie sans création poétique, où la/le critique (le professeur de Ionesco) est condamné à juguler l'objet et le sujet. La dissertation classique (en gros de 1870 à 1970) est la résultante de cette situation. En dépit des apparences et d'efforts souvent artificiels, il ne me semble pas qu'on puisse rabattre l'argumentation qui s'y déploie sur la dialectique hégélienne ; il s'agit plutôt d'y vivre à une profondeur de plus en plus grande le moment où la création poétique (mais aussi sociale), improbable par définition, a pu émerger d'une situation sur laquelle la casuistique et la rhétorique du XVII^e siècle ne pouvaient plus avoir aucune prise. Cet approfondissement n'a rien à voir avec la rhétorique étudiée par Fumaroli et ses disciples : A. Compagnon note justement que la rhétorique a disparu dans l'enseignement sous la III^e République, plus précisément entre 1888 et 1890²⁴.

3. Le post-modernisme : renaissance de la rhétorique ou régression vers la sophistique ?

De là le fait que la didactique d'abord du français langue étrangère, puis celle du français langue maternelle a pris peu à peu le parti non pas d'ignorer la littérature, mais de la confiner dans une espèce de ghetto, comme une spécialité quelque peu bizarre, avec sa langue propre, ses rites, ses règles (« Les règles de l'art » dont parle Bourdieu), qui font d'elle un produit de luxe un peu dangereux,

²¹ *Œuvres complètes*, éd. du Seuil, 2002, t. III, p. 945.

²² *Ibid.*, p. 948.

²³ *Ibid.*, p. 950. Mais à la question : « Peut-on enseigner la littérature », Barthes répond : « Il ne faut enseigner que cela » (*Œuvres complètes*, *op. cit.*, t. IV, p. 881) – parce que la littérature est le mode d'enseignement en rapport avec le monde moderne. En ce sens, Barthes reprend à Xénophane et à Platon la notion de μάθησις (connaissance élaborée) – tout en soulignant, comme nous allons le voir, que cette fonction est désormais périmée dans le monde que nous appellerons post-moderne (*ibid.*, p. 882).

²⁴ In : *Histoire de la rhétorique*, sous la dir. de M. Fumaroli, PUF, 1999, p. 1073.

comme le vin, la bonne chère, ou la haute couture, à consommer avec modération, et sur quoi on ne saurait, contrairement à ce qu'on a dit pendant moins d'un siècle, fonder la pratique de l'ensemble d'une société donnée.

Mais il faut revenir au débat des années 1960-1980 et pour ce faire on peut se référer à l'ouvrage dense et nuancé d'Amor Séoud, *Pour une didactique de la littérature*²⁵. Ce débat oppose un parti faiblement organisé, traditionnel, mais dans le fond, comme on l'a vu, occupant une place littéralement intenable et indéfendable, puisqu'elle était toujours institutionnellement forte quoique fondée sur une position épistémologique très fragile. Selon ce parti, la structure sociale moderne, que l'institution scolaire traduit parfaitement, doit être fondée sur une mise en cause radicale de toute pensée dogmatique. La séparation de l'Église et de l'État, à la même époque la liberté de pensée et d'expression de personnalités aussi fortes et originales que Gide, Valéry, Bergson, Alain et jusqu'à J.-P. Sartre, le dernier et le plus brillant produit de cette sécularisation de l'enseignement, définissent une conception héroïque à certains égards de la vie intellectuelle et en même temps de « l'institution » de la société. En même temps, faire de Baudelaire, de Verlaine et de Rimbaud les piliers de l'ordre social, car c'est de cela qu'il s'agissait, c'était pousser le paradoxe plus loin qu'il n'est permis. Ce paradoxe, il est vrai, peut aussi être considéré comme l'une des meilleures définitions de l'utopie démocratique.

En face et dans une grande confusion, deux discours – mais pas deux partis, parce que les mêmes personnes tenaient alternativement l'un et l'autre : d'un côté, un discours dogmatique fondé sur la linguistique, qui reprochait au discours traditionnel, souvent dénommé vaguement « humaniste », son absence de scientificité²⁶, le caractère approximatif de sa démarche et qui appelait de ses vœux la science comme contenu et méthode à la fois de la pédagogie – avec cette conséquence, d'abord inaperçue, puis de plus en plus évidente, que le conditionnement idéologique, technologique, scientifique et non scientifique, allait progressivement apparaître comme l'objectif unique de l'éducation²⁷.

De l'autre côté, un discours, qui ne cessait d'attaquer la pédagogie dite humaniste en lui reprochant non pas un dogmatisme inexistant mais l'exercice d'un pouvoir social dépourvu de toute justification. Le caractère parfaitement hétérogène de ces deux discours, dont le seul point commun était la « subversion » (grand mot de l'époque) de l'ancien ordre des choses éclate dans le personnage emblématique de Roland Barthes : comment comprendre que ce

²⁵ Coll. « LAL », Hatier-Didier, 1997.

²⁶ Comment imaginer une science de l'individuel (le philosophe Gilles-Gaston Granger pose cette question) ?

²⁷ Voici le programme tracé dans le premier numéro de la revue *Pratiques* : « Le travail actuel consiste à faire la critique de l'idéologie dominante dans l'enseignement du français, en participant à l'élaboration d'une science de la langue, d'une science de la littérature et d'une technique plus scientifique de l'acquisition du savoir » (cité par A. Séoud, *op. cit.*, p. 23).

grand vulgarisateur de la sémiologie, dont la linguistique et la narratologie ne sont que des provinces, ait été en même temps le chantre lyrique du « plaisir » et de la « jouissance »²⁸ qui ne peuvent se comprendre que comme des excroissances anarchiques et arbitraires²⁹ par rapport à la logique terroriste et hyperconformiste du sens que constitue la *Sémantique structurale* (A. Greimas) ? Comment comprendre que ce sémiologue non seulement ait défini la littérature comme ce qui s'enseigne, mais qu'il ait surtout ajouté que la littérature est la seule chose qu'il faut enseigner, parce que l'essence de la littérature c'est l'apprentissage de la liberté ?

La situation actuelle peut être ainsi définie de la façon suivante. La pédagogie mise en œuvre à la fois dans le français langue étrangère et le français langue maternelle repose sur le remplacement d'un *uel* par un *aut*. Pour toute la pédagogie classique, le fonctionnel et l'artistique (« le plaisant » et l'« utile », pour parler comme Boileau, la tragédie et la *purgatio*, c'est-à-dire la fonction sociale et éducative, le rire et la *castigatio*), n'ont pas à être séparés (*uel*). À notre époque, au contraire, on a affaire d'une part à un traitement du langage appelé linguistique qui n'est qu'une variante de la pensée fonctionnelle de l'économie, d'autre part (*aut*) à un domaine esthétique considéré comme une langue de spécialité au même titre que le langage de la physique et de la médecine, avec cette particularité qu'il s'agit d'une utilisation du langage qui obéit à une logique du paradoxal, de l'arbitraire, voire de l'anarchique. Cette sorte de gymnastique, mettons de danse, fait partie de ce que l'honnête homme doit connaître et pratiquer, quoique avec une certaine modération, car à pousser les choses trop loin on y risquerait sa propre santé et celle de la société : l'OULIPO ou une certaine conception de l'OULIPO fournit occasionnellement un modèle acceptable et relativement anodin ; Baudelaire, Rimbaud ou Artaud sont de dangereux activistes qui ont joué avec le feu et qui s'y sont brûlés. À connaître donc, mais à condition de les tenir à distance³⁰. Une conception de la poésie qui s'apparente à la musculation qu'on pratique comme « divertissement » (Pascal) après son travail.

²⁸ *Le Plaisir du texte*, op. cit.

²⁹ « La nature asociale du plaisir (seul le loisir est social) » : le texte « fait entrevoir la vérité scandaleuse de la jouissance : elle pourrait bien être, tout imaginaire de la parole étant aboli, neutre » (*ibid.*, p. 28). Dans le schéma narratif, le neutre n'a pas de place.

³⁰ « L'écrivain ne se soutient dans la société actuelle que comme un pervers qui vit sa pratique comme une utopie ; il a tendance à projeter sa perversion, son 'pour rien', en utopie sociale » (R. Barthes, *Œuvres complètes*, op. cit., t. IV, p. 880, article intitulé « Littérature / enseignement », 1975). Le poète funambule (on revient à Banville) ou Pierrot lunaire ; avec la traduction de cette conception dans le langage des « sciences de l'éducation » : la tarte à la crème appelée « le ludique », un ludique souvent vécu par les « apprenants » manipulés et conditionnés, et à juste titre, comme une imposture, une escroquerie. Car au bout du compte, au sein ou à la fin du parcours scolaire, une sanction qui ne « rigole » pas finit toujours par tomber : on est admis ou pas admis, ou mal admis : c'est-à-dire qu'on trouve ou on ne trouve pas un « boulot ».

Le premier domaine reconnu au français relève de la rhétorique et de la pragmatique, mais une rhétorique qui devrait plutôt s'appeler sophistique, ce que Platon appelle « ophéleia », c'est-à-dire de l'utilité sociale, mais cela en un sens bien plus primaire, et qui situe le débat à un autre niveau. La rhétorique³¹ y sévit à deux niveaux différents : d'une part dans le discours persuasif que le maître tient à ses élèves pour les persuader du bien fondé de la démarche (conditionnement idéologique) – s'il en est encore besoin, car les media sont, dans ce domaine, infiniment plus efficaces que l'école avec ses outils, qui sont souvent d'un autre âge. Mais c'est surtout à un autre niveau que sévit la rhétorique : orale ou par écrit, il faut que « l'apprenant » – tel est le terme consacré – défende avec l'efficacité maximale un point de vue donné ou plutôt un point de vue unique et qui ne sera jamais discuté parce que le sujet qui parle ne saurait faire autre chose que défendre son point de vue, ce point de vue s'identifiant avec son existence, son pouvoir être (autre version de la fameuse maxime selon laquelle le client a toujours raison) ou plutôt que son seul objectif est de « réussir », puisque c'est le mot qu'on doit employer aujourd'hui – alors que dans la dissertation littéraire, on exige que le sujet prenne, au moins comme une catharsis, en quelque sorte parti contre lui-même. Apprendre à l'apprenant à vendre et à se vendre tout simplement parce que le cogito post-moderne peut être formulé de la façon suivante : « Je (me) vends, donc je suis ».

On peut prendre les choses par la formation des professeurs et par l'exercice qui est le plus important dans les concours de recrutement : la dissertation. La dissertation a changé de nature : dans la pédagogie classique, il s'agissait de se placer à ce point dangereux et critique où s'enracine l'acte, acte dont les enjeux doivent être portés à la connaissance, évalués autant que faire se peut, de justifier, mais toujours de façon insuffisante, le choix qui sera fait en définitive malgré les aléas qu'on ne saurait jamais évacuer – la fameuse « liberté » sartrienne en somme. Dans la dissertation post-moderne, le choix a été fait depuis longtemps :

³¹ Cette rhétorique n'a évidemment qu'un rapport lointain, voire opposé avec celle qui fait l'objet des études de M. Fumaroli, où l'éthique et l'épistémologie jouent un rôle essentiel. Parmi les ouvrages universitaires qui sont symptomatiques de ce mouvement, on peut citer : O. Reboul, *La Rhétorique*, PUF, coll. « Que sais-je ? », 1984 (c'est un exposé historique assez succinct qui ignore les Latins, le Moyen-Âge et l'âge classique et qui fait donc de la rhétorique une simple technique) ; G. Molinié, *Dictionnaire de rhétorique*, Livre de poche, 1992, avec une introduction éclairante qui oppose la rhétorique comme technique (Aristote) à la rhétorique comme art, c'est-à-dire comme perfectionnement de la parole que la nature a donnée à l'être humain : « La véritable rhétorique, la seule digne d'un honnête homme, est forcément une vertu » (Quintilien) ; Molinié penche clairement du côté d'Aristote, du côté de la rhétorique comme technique ou outil. Joelle Gardes-Tamine, *La Rhétorique*, A. Colin, 1996 ; exposé très informé, mais qui malgré tout privilégie « l'efficacité » (p. 19), où dominent les considérations techniques et où, semble-t-il, l'articulation entre poétique et rhétorique n'est pas vraiment abordée ; Chr. Plantin, *L'Argumentation*, éd. du Seuil, 1996. C'est le versant logique de la rhétorique, avec une démarche essentiellement épistémologique. M. Pougeoise, *Dictionnaire de rhétorique*, A. Colin, 2001, qui note dans l'introduction le rapport entre la rhétorique et la démocratie, dans le sens actuel du terme.

« Moi, dis-je et c'est assez », comme le dit une héroïne cornélienne (*Médée*, v. 320-321). Le grand problème c'est ce qu'on appelle la « méthode », c'est-à-dire les moyens utilisés pour *se* faire accepter de l'interlocuteur ou du lecteur. Ces moyens sont de deux sortes.

D'une part, il s'agit d'établir une connivence maximale avec le destinataire : les moyens utilisés doivent être reconnaissables et admis a priori par ce dernier. En d'autres termes enseigner, c'est enseigner à utiliser des codes, qu'on ne discute pas, parce que l'établissement des codes et leur discussion, leur « contestation », ne peut se situer qu'à un autre niveau de la réalité sociale, celle de décideurs qui hantent les grandes institutions universitaires ou non où se forment les élites, – et dans ce cas, le littéraire, l'esthétique, peuvent retrouver une certaine légitimité sociale, à vrai dire méta-sociale : de toute façon, la société se fait ou se défait, produit / détruit les codes qui s'imposent à tous, rue d'Ulm (Paris) ou avenue Jean Jaurès (Lyon), pas à l'université de Limoges ou de Tarbes ou avenue Mendès France (Bron, banlieue de Lyon), à Harvard et pas à l'université de La Grande (Oregon). Le destinataire devra donc reconnaître, dans les textes qui lui sont destinés, les trois parties, l'introduction, la conclusion et cette reconnaissance va jusqu'à l'utilisation non seulement de lieux communs, mais de phrases formulaires (« Dans une première partie, nous allons » etc., « En conclusion on peut donc dire que » etc. etc.). Le grand problème pour les candidats est de savoir si une dissertation en deux parties est concevable, si chaque partie doit être divisée en trois sous-parties et l'« apprenant » demande, exige même légitimement des certitudes, que les manuels assènent d'ailleurs sans aucune retenue. Ce qui est exclu dans cette démarche qui n'est que de l'ordre du code, c'est-à-dire de la connivence supposée, c'est bien entendu toute « critique »³². Alors que dans la dissertation classique le doute méthodique aboutissait à un déplacement insensible du problème et de ses solutions, on a ici, de la première à la dernière ligne, un point de vue unique, immuable, une dissimulation déterminée de ce qui fait problème. Bien entendu, l'analyse des textes et des situations ne peut entrer en ligne de compte, parce que la haine du « mouvement qui déplace les lignes », comme le dit Baudelaire de la « beauté » conventionnelle, qu'il vomit, est devenue le premier principe de la méthode³³.

Le second moyen consiste, pour le sujet qui écrit ou surtout qui parle, à créer l'illusion d'une sincérité tellement évidente que le sujet qui reçoit cette

³² « Quel est le rôle spécifique de l'école ? C'est de développer l'esprit critique dont j'ai parlé plus haut. Mais il s'agit de savoir si l'on doit enseigner quelque chose de l'ordre du doute ou de la vérité. Et comment échapper à cette alternative ? Il faut enseigner le doute à la jouissance, et non pas le scepticisme » (R. Barthes, *Œuvres complètes*, op. cit., t. IV, p. 886).

³³ De là le recours à des schémas d'autant plus efficaces qu'ils sont grossiers, par exemple à la narratologie. Le narratif, qui s'identifie avec le fonctionnel, constitue la référence unique mise en œuvre dans la représentation du réel que constitue le discours et dans la représentation que les sujets se font de tous les discours (cf. chez Platon la valorisation de la diégèse au détriment de la *mimésis*).

parole ne peut la récuser sans récuser le sujet même des énonciations dont il est le destinataire. Il faut avouer que l'oral est ici particulièrement efficace et qu'en contrepartie l'écrit est quelquefois révélateur de cruelles faiblesses.

Cette rhétorique pragmatique n'est en définitive pas si éloignée de cette sophistique que Platon a stigmatisée à maintes reprises et l'on peut ici parler de manipulations à tous les niveaux. « L'entretien d'embauche », par exemple, auquel on prépare explicitement ou implicitement l'élève est une tentative de manipulation réciproque ; c'est une négociation commerciale où les fonctions du fournisseur et du client peuvent s'échanger ; et on va jusqu'à apprendre aux parents comment « manipuler » leurs enfants pour qu'il aient de l'affection pour eux. Il va de soi que « l'utilité » de la littérature, dans un pareil contexte, apparaît difficile à concevoir : le texte littéraire résiste férocement et heureusement à de telles exploitations et se trouve en complet porte à faux par rapport à la réalité du vécu.

*

En résumé, la conception moderne de la littérature que R. Barthes a définie exactement, et qui ne se distingue que sur des points mineurs de celle que J.-P. Sartre a exposée dans *Qu'est-ce que la littérature ?*, et ce qu'on pourrait appeler la post-modernité à la fois en matière d'art et de pédagogie ont montré leurs limites, pour ne pas dire leurs impasses. Élitisme extrême d'un côté, qui conduit à remettre l'éducation, c'est-à-dire le destin de la société, entre les mains d'un groupe habité par ce que F. Ponge appelle un « désespoir »³⁴ sans limites, comprenons une liberté sans filet, où le sujet est sommé non seulement de choisir, mais d'inventer les valeurs mêmes qui seraient susceptibles de fonder ce choix. Autre formulation : utopie où l'éducation aurait pour objet d'amener tous les sujets à pratiquer une liberté sans limite, « sans fond ni plafond » (R. Char) : c'est celle de l'école républicaine, qui ne s'est évidemment jamais réalisée, et qui a vécu. De l'autre côté, abandon à une utopie féroce, où, si l'on veut bien adhérer aux analyses de Tocqueville, la passion débridée de l'égalité, c'est-à-dire de l'uniformité, du conformisme, aboutit à poursuivre le moindre vestige de liberté, où tout est un valant pour quelque chose, où le sujet (autre dénomination de la contingence, de l'existence) n'est plus que le support inessentiel et éphémère d'une logique fonctionnelle, essentialiste. Des deux côtés une logique

³⁴ « À chat perché » in : *Proèmes*, Gallimard, 1965, t. I, p. 179 : « Je ne peux m'expliquer rien au monde que d'une seule façon : par le désespoir. Dans ce monde que je ne comprends pas, dont je ne peux rien admettre, où je ne peux rien désirer (nous sommes trop loin de compte) je suis obligé par surcroît à une certaine tenue, à peu près n'importe laquelle, mais une tenue ». On ne saurait mieux dire : et pour comprendre ce qui est dit ici, je conseille de lire Hésiode (VII^e siècle avant J.-C. !), *Les Travaux et les jours*, v. 96 (au fond de la boîte de Pandore, il reste l'espoir, la pire des choses. L'espoir, c'est-à-dire la croyance au père Noël...).

de l'impossible, de l'« adynaton », où l'Européen se voit lui-même condamné à contempler sa « vie antérieure »³⁵, ou à produire un avenir où il n'a plus aucune place. Enfin, car il faut bien terminer sur une note optimiste, la vision qui se veut prophétique et restauratrice de M. Fumaroli, proposant sa rhétorique comme antidote à « la philosophie analytique », à « la dictature de la vérité métaphysique, que cette dictature s'exerce au nom de la théologie ou des sciences de la nature »³⁶, dictature qui se développe dans « le nihilisme du marché »³⁷. Mais on peut se demander si cette position n'est pas encore, au fond, encore plus « funambulesque » que les deux précédentes.

Edgard Pich

POETA-LINOSKOCZEK I NAUCZYCIEL RETORYKI

Autora interesują trzy momenty w refleksji nad literaturą: poglądy na temat poetów i poezji, zawarte w Księdze X *Państwa* Platona i ich późniejsze, często bardzo swobodne, interpretacje (Horacy i Boileau); koncepcja literatury ukształtowana w połowie XIX w.; wreszcie przyjęta od 1945 r. strategia nauczania języka francuskiego, polegająca na stopniowym redukowaniu znaczenia i liczby tekstów literackich. Opierając się na teoriach autor bada zależności między literaturą a społeczeństwem, jej funkcję edukacyjną i estetyczną, i dochodzi do wniosku, że na przestrzeni wieków dokonano stopniowej alienacji literatury na rzecz metaliteratury. Zdaniem autora w dzisiejszym świecie literatura pojmowana jako jakoś sama w sobie ma o wiele niższą rangę niż powstającą wokół niej opracowania historyczno-literackie.

³⁵ Baudelaire, *Les Fleurs du mal*, XII.

³⁶ Postface à l'*Histoire de la rhétorique dans l'Europe moderne*, p. 1291.

³⁷ *Ibid.*, p. 1295.