



11^e RENCONTRES DES CHERCHEURS EN DIDACTIQUE DES LITTÉRATURES
GENÈVE, MARS 2010

Usages disciplinaires des genres littéraires L'exemple de la tragédie classique

Nathalie Denizot, chargée de cours,
Université Charles De Gaulle, Lille 3, France.

Résumé : *l'enseignement de la littérature dans l'enseignement secondaire s'articule à des genres littéraires, eux-mêmes sans cesse reconfigurés pour servir différentes finalités disciplinaires et/ou scolaires. Je me propose ici de suivre dans différentes configurations disciplinaires ou prédisciplinaires les « formes scolaires » de la tragédie dite classique, genre qui appartient au canon scolaire depuis le XVII^e siècle, mais dont le corpus et la définition ont sensiblement varié d'une époque à une autre. L'école en effet a construit et reconstruit le genre tragédie classique, modifiant les choix des auteurs, des œuvres et des morceaux choisis, et donnant ainsi naissance à plusieurs vulgates, mouvantes selon les usages (scripturaux ou lectoraux, notamment), ainsi que selon les solidarités textuelles privilégiées : les extraits de tragédie classique ont pu être articulés par exemple à des genres rhétoriques ou à des tragédies antiques. Or ces différentes amphotextualités sont corrélées à des pratiques langagières spécifiques, à divers types d'attention portés aux faits langagiers, voire à des « portraits » de la langue sensiblement différents d'une époque à l'autre. Ce sont donc les finalités disciplinaires (ou prédisciplinaires) qui ont ainsi reconfiguré à plusieurs reprises le corpus de la tragédie, sa délimitation, ses usages scolaires et son rapport à la langue.*

La « grammaire » propre à l'enseignement de la littérature s'organise autour de quelques objets, que l'on retrouve, avec des hiérarchies certes parfois différentes, aux diverses époques : auteurs et œuvres, écoles et mouvements, périodes et/ou siècles, genres. Je m'intéresserai ici aux genres littéraires, objets d'enseignement incontournables depuis longtemps, à la fois notion et corpus, articulés à des pratiques de lecture et d'écriture et incarnés dans des corpus scolaires.

Mon hypothèse¹ est que les genres littéraires et textuels en usage à l'école sont des *constructions* disciplinaires, qui servent différentes finalités selon les configurations disciplinaires et/ou historiques. Ils sont le résultat d'un travail de *scolarisation*², terme qui recouvre différents phénomènes (transposition, secondarisation³, reconfiguration et/ou création). Ce sont donc à l'école des notions relativement instables, aussi bien dans leur définition (qui peut être articulée à différents paradigmes : la rhétorique, la poétique, l'histoire littéraire et les théories linguistiques), que dans les corpus qui les actualisent ou que dans les usages (scripturaux et lecturaux, par exemple) que l'on peut en faire. Il existe de ce fait des « formes scolaires » des genres, qui vont des *variantes*⁴ scolaires des textes (celles que fabriquent par exemple les manuels lorsqu'ils élaborent des morceaux choisis), aux créations disciplinaires à proprement parler (les « morceaux de composition » héritiers de la rhétorique qui deviennent des genres disciplinaires de production textuelle). La *visibilité* scolaire de certains genres (l'autobiographie par exemple, cf. Denizot, 2006) est fonction des époques et des usages que l'on peut en faire, mais est également corrélée à une forme particulière de contextualité que je nomme *amphitextualité*⁵, et qui désigne les relations qu'un texte entretient avec

les autres textes *posés à côté de lui*, dans les manuels, les groupements de textes, et plus généralement dans les pratiques disciplinaires. Cette question des solidarités textuelles dans lesquelles sont pris les textes est en effet une problématique essentielle à l'école : programmes, manuels, découpages par heures de cours, tout tend à poser des textes les uns à côté des autres, de façon parfois aléatoire. Or ces amphitextualités influent tant sur l'image qu'on a des genres que sur leur délimitation, leur construction et leur usage.

Je me propose donc ici de suivre les formes scolaires de la tragédie dite « classique », genre qui appartient au corpus scolaire français, voire au canon scolaire, depuis le XVII^e siècle, mais dont le corpus et la définition varient selon les usages que l'on veut en faire ainsi que selon les textes dont il est rapproché : modèles de discours rhétorique, tragédies de Corneille ou tragédies antiques, amphitextualité et usages scolaires remodelent le genre. Si l'on confronte en effet la « tragédie classique » telle qu'elle est actualisée dans les classes tout au long du XIX^e siècle et telle qu'elle apparaît actuellement dans les manuels du lycée, les différences sont frappantes : le corpus s'est très fortement resserré autour de deux auteurs essentiellement (Corneille et Racine) et autour de quelques pièces, avec une forte présence de *Phèdre* ; la définition même du genre s'est déplacée ; les pratiques langagières et le travail sur la langue ont changé. Les finalités disciplinaires ont ainsi reconfiguré à plusieurs reprises le corpus, sa délimitation, ses usages scolaires et son rapport à la langue. Je le montrerai en m'attardant sur trois moments de l'histoire scolaire de la tragédie : une grande partie du XIX^e siècle, dominé par les humanités et la rhétorique ; les années 1920-1970, qui favorisent l'approche historique et l'analyse psychologique ; les années 2000, qui mettent en avant l'approche générique et l'intertextualité.

TRAGÉDIE CLASSIQUE ET HUMANITÉS : USAGE SCRIPTURAL ET LECTORAL

Au XIX^e siècle, l'enseignement des textes littéraires s'inscrit dans les *humanités*, marquées par les langues anciennes, la rhétorique et par des finalités morales qui s'incarnent encore, pendant une bonne partie du XIX^e siècle, dans un corpus important de textes religieux ou éducatifs. La littérature n'est pas encore constituée en discipline, et les auteurs français étudiés dans les classes, outre leur conformité aux dogmes catholiques, le sont en tant que traducteurs ou imitateurs des auteurs grecs ou latins. Dans cette configuration prédisciplinaire, la tragédie classique, qui n'est entrée dans le canon scolaire que tardivement, après 1803, comme le rappelle André Chervel (2006, p. 435), connaît en réalité plusieurs modes d'existence, plusieurs usages scolaires, et plusieurs amphitextualités.

Je ne m'attarderai pas sur le premier de ces modes d'existence de la tragédie, celui des traités et des manuels, des cours magistraux et des savoirs déclaratifs, puisque ce sont ici les *corpus* scolaires qui actualisent les genres qui m'intéressent. Or, en ce qui les concerne, il y a pour la tragédie deux modes

¹ Pour un développement sur tous ces points, cf. Denizot, 2008.

² J'utilise ce terme dans un sens voisin de Kuentz (1972), qui propose de nommer ainsi l'ensemble des manipulations qui adaptent les œuvres littéraires à l'école. Mais là où Kuentz désignait ainsi des phénomènes qui lui semblaient condamnables, je prends le terme dans un sens neutre, non marqué axiologiquement. Cf. aussi Chervel (2006), qui décrit sous ce terme les modifications et « la mise en conformité » d'une œuvre « avec les exigences du système éducatif qui fait appel à elle, des filières pour lesquelles elle a été retenue, de la classe dans laquelle elle sera utilisée et du rôle qu'elle sera appelée à jouer dans les activités scolaires ou périscolaires » (p. 478).

³ Je reformule ainsi la proposition de Bakhtine (1979/1984, p. 267) concernant les genres premiers et les genres seconds : les genres « absorbent et transmutent » sans cesse d'autres genres, et ces genres transmutés peuvent « perdre leur rapport immédiat au réel existant », c'est-à-dire aux conditions socio-historiques et/ou énonciatives qui ont vu naître les genres d'origine. Dans ce cadre, « premiers » et « seconds » ne définissent pas des catégories fermées de genres, mais un *processus*, puisqu'un genre « second » peut devenir « premier » et être à son tour absorbé et transmuté. Ce processus est souvent à l'œuvre à l'école, qui construit justement des genres par absorption et transmutation de genres déjà existants, les genres « seconds » ainsi construits se trouvant souvent coupés des conditions d'émergence ou d'existence des genres « premiers ».

⁴ J'emprunte le terme à Renée Balibar (1985, p. 324).

⁵ J'ajoute l'amphitextualité aux cinq types de relations transtextuelles définies par Genette (1982) : il me semble en effet que la relation qui unit les textes dans l'institution scolaire n'est pas purement paratextuelle (puisque chacun des textes peut aussi être accompagné d'un paratexte), et qu'il s'agit donc d'une forme de contextualité particulière.

d'existence possibles, correspondant à deux usages scolaires et à deux modes de solidarités textuelles, et articulés à des pratiques langagières spécifiques.

La tragédie peut être tout d'abord un corpus de textes à lire – ce qui ne va pas de soi à une époque où la lecture est considérée comme potentiellement dangereuse. Peu de pièces sont ainsi proposées à la lecture, et trois tragédies, dans lesquelles la religion joue un rôle essentiel, sont particulièrement recommandées : il s'agit de ce qu'on a appelé les tragédies « saintes », *Polyeucte*, *Esther* et *Athalie*, à usage en partie lectoral, textes à lire, à méditer et à apprendre par cœur. Mais, comme le rappelle Chervel (2006, p. 481), « la lecture n'est jamais un but en soi : c'est une préparation à l'écriture ». Les trois tragédies « saintes » cohabitent donc avec un second corpus, composé essentiellement d'extraits, et dont l'usage scolaire est exclusivement tourné vers des pratiques langagières scripturales : la tragédie est en effet un réservoir de modèles pour l'apprentissage du discours français, « l'exercice majeur de l'enseignement du français en classe de rhétorique », dont l'influence reste énorme, jusqu'au milieu du XX^e siècle (Chervel, 2006, p. 646). Cet usage est d'ailleurs favorisé par les liens étroits qui unissent depuis longtemps la rhétorique et la tragédie classique, « produit tout à fait caractéristique d'une civilisation profondément rhétorisée », comme le souligne Aron Kibédi Varga (1988, p. 85). C'est l'abbé Batteux⁶ qui a montré l'exemple, avant même que les programmes fassent officiellement entrer la tragédie en tant que telle dans les classes, en proposant dès 1780 un recueil destiné aux élèves de la classe de rhétorique, *Chefs-d'œuvre d'éloquence poétique à l'usage des jeunes orateurs ou Discours français tirés des auteurs tragiques les plus célèbres, suivis d'une table raisonnée, dans laquelle on définit et on indique les différentes figures qui s'y rencontrent*. Ce manuel, qui fait appel à 56 pièces de 19 auteurs tragiques différents, propose une sélection conforme à la morale, comme le précise Batteux dans sa préface, rejetant le « poison » de l'amour qui « infecte » les tragédies, « ce ton mou et passionné, ces sentiments tendres et langoureux [...], l'air de feu qu'on y respire », et choisissant donc les morceaux « où l'on reconnaît les voix de la religion, de la nature et de l'humanité » ; il est réédité plusieurs fois jusque dans la première moitié du XIX^e siècle. Le recueil de Noël et Delaplace (1804/1805)⁷ poursuit cette tradition et, sur 51 « discours et morceaux oratoires » du volume poésique, propose 43 extraits de tragédies ; sur 38 « narrations », on trouve également 12 extraits de tragédie ; il n'y en a quasiment pas ailleurs. Les relations amphitextuelles entre les extraits placent donc nettement la tragédie du côté de l'éloquence et du discours : dans cette optique, ce n'est pas tant le genre littéraire « tragédie » qui compte que les

⁶ Charles Batteux est l'auteur d'ouvrages scolaires parmi les plus célèbres des XVIII^e et XIX^e siècles, parmi lesquels le *Cours de Belles-Lettres distribués par exercices* (1747-1748) devenu ensuite *Principes de la Littérature* (1746), et réédité plusieurs fois au cours du XIX^e siècle.

⁷ C'est le plus ancien et le plus célèbre des recueils de morceaux choisis au XIX^e siècle, longtemps réédité (29 éditions entre 1804 et 1862) et souvent imité. Comme l'a montré Françoise Douay-Soublin (1997), sa destination première est la formation rhétorique.

« morceaux oratoires » ou « narrations », qui fonctionnent comme de véritables *genres scolaires*, et ces solidarités textuelles qui relient les tragédies à d'autres morceaux oratoires priment en partie sur la construction d'un genre « tragédie classique », réduit à quelques pièces édifiantes et à des savoirs déclaratifs dans les traités de littérature.

Il y a donc deux modes d'existence disciplinaire pour la tragédie dans l'enseignement secondaire du XIX^e siècle, liés à des pratiques langagières et à des visées disciplinaires différentes, et chacun de ces modes d'existence construit son propre corpus. Dans le premier cas, l'amphitextualité, réelle ou virtuelle, place quelques tragédies du côté des textes édifiants à lire ; dans le second cas, elle place les extraits du côté des textes rhétoriques à imiter, ou du moins à prendre comme modèles. Bien sûr, comme je l'ai déjà signalé, ces deux usages ne sont pas exclusifs l'un de l'autre, mais les distinguer permet de comprendre deux régimes d'existence des textes tragiques, ainsi que les mécanismes d'amphitextualité qui contextualisent leurs fonctions scolaires.

Ce double usage se lit dans les recueils : Batteux (1780/1832) fait suivre sa sélection de morceaux choisis de l'intégralité des trois pièces « saintes » ; un recueil du milieu du XIX^e siècle (Roche, 1853⁸) propose à la fois de longs passages d'*Esther* et d'*Athalie*, souvent dialogués, mais aussi une sélection d'extraits plus courts tirés de quelques autres pièces, qui se trouvent être exclusivement des tirades ou des monologues, et qui sont toujours accompagnés d'un titre qui identifie le genre du morceau (des discours : « Mithridate annonce à ses fils son projet de porter la guerre en Italie » ou « Reproches d'Agrippine à Néron » ; des narrations⁹ : « Mort de Britannicus » ou « Mort d'Hippolyte »).

Cet usage scriptural induit un rapport à la langue particulier, identifiable dans certaines des notes ou des remarques qui accompagnent les extraits dans les manuels. Le discours français devait être en effet composé en prose, et d'une certaine manière, l'usage de modèles en vers peut sembler paradoxal¹⁰. Aussi les auteurs de manuels – pourtant fort peu prolixes généralement quant aux notes en bas de page – soulignent-ils parfois tel ou tel tour comme propre au langage poétique ou à l'époque, ou discutent-ils de la correction de certaines expressions, et on voit bien le caractère utilitaire de leurs remarques, tournées aussi vers la préparation à la composition française. Feugère¹¹ (1858, p. 254), dans les vers « Je puis l'instruire au moins *combien* sa confidence/entre un sujet et lui doit laisser de distance », annote ainsi *combien* :

⁸ D'après le catalogue de la BNF, le manuel d'Antonin Roche a été réédité et réimprimé de nombreuses fois entre 1844 et 1886.

⁹ Dans la pratique rhétorique du discours, la narration est un des éléments qui le composent.

¹⁰ Comme l'est d'ailleurs, aux XVIII^e et XIX^e siècles, l'utilisation dans les traités de rhétorique – art des genres en prose – de nombreux exemples tirés d'œuvres en vers.

¹¹ Léon Feugère (1810-1858) est l'auteur d'un très grand nombre d'ouvrages scolaires, et notamment d'une collection de *Morceaux choisis* à usage des classes de tous niveaux, constamment réédités pendant tout le XIX^e siècle.

« D'Olivet reproche à Racine cette construction, qui serait peut-être condamnable dans la prose ; mais comme au mérite de la nouveauté elle joint l'avantage de ne choquer ni l'oreille ni le goût, on ne devra faire aucune difficulté de l'amnistier en poésie » ; à propos de « Pour être » (p. 253), il précise : « La sévérité de la grammaire exigerait *pour que vous soyez* ; mais on admettra sans peine cette construction, dont la brièveté rapide n'exclut nullement la netteté au point de vue du sens ». Roche (1853, p. 149), dans le vers « Tels qu'on voit des Hébreux les prêtres revêtus » précise en note : « Il faudrait *tel qu'on voit* ou *tels on voit* » ; dans le vers « Le flot qui l'apporta recule épouvanté » (p. 160) annote *l'apporta* : « en prose, il faudrait *qui l'a apporté* ». On pourrait multiplier les exemples : dans Feugère, près d'un quart des notes est de ce type ; le reste se partage entre des notes de commentaire¹², empruntés généralement à divers auteurs faisant autorité (notamment La Harpe) et des notes qui montrent le souci que l'on a alors de la langue... latine, en renvoyant non seulement aux sources, mais en citant tel ou tel vers latin et en le confrontant aux vers de Racine, ce qui d'ailleurs n'est pas toujours à l'avantage de ce dernier.

Car c'est bien aussi ce qui ressort des commentaires des manuels et des traités de rhétorique et/ou de poétique : si les tragiques français peuvent fournir des modèles d'écriture, c'est qu'ils offrent, dit Batteux dans la préface de ses *Discours* des « morceaux admirables d'éloquence et de sentiment ». Mais puisqu'on est dans un rapport qui n'est pas seulement de déférence et d'admiration, mais qui est aussi un rapport d'usage sinon d'utilité, on peut discuter la pertinence de tel ou tel tour, la correction de telle ou telle expression – ce qui montre aussi l'actualité de cette langue du XVII^e siècle dans les lycées du XIX^e siècle. Les auteurs de traités de rhétorique ne s'en privent pas, et Domairon¹³ (1822) par exemple cite à plusieurs reprises Racine ou Corneille pour montrer ce qu'il ne faut pas écrire ; ainsi à propos de l'enflure du style (p. 42) : « Le même défaut [*l'enflure* dans la pensée et l'élocution] a été remarqué dans ces vers de la tragédie de *Phèdre*, où Racine fait dire à Thérémène, qui raconte la mort d'Hippolyte, *qu'une montagne humide s'élève à gros bouillons de la plaine liquide* ». On verra qu'un siècle plus tard, c'est l'école qui aura tort contre Racine.

DES TEXTES À LIRE ET À ADMIRER

Les années 1880-1925 voient l'instauration de la littérature comme discipline (Jey, 1998), avec de nouveaux exercices (l'explication de textes, la dissertation) qui orientent l'enseignement vers la *lecture* des textes, en même temps que se développe l'approche historique de la littérature. L'usage scriptural du corpus tragique disparaît donc : pour la composition française

¹² Dans sa préface, Feugère rappelle que l'explication de textes français vient d'être instaurée, et que ses recueils peuvent aussi servir à cela.

¹³ Louis Domairon (1745-1807) fut professeur de belles-lettres, membre de la commission des livres classiques et inspecteur général en 1802. Il est l'auteur de différents ouvrages scolaires souvent réédités.

qui se met en place, la tragédie n'est plus un modèle. C'est un *Art de la prose*, pour reprendre le titre du célèbre traité de Lanson (1908), qui constitue désormais le paradigme scolaire des compositions écrites, et l'idéal lansonien de la « langue classique » est à chercher, comme le montre Stéphane Chaudier (dans Philippe et Piat, 2009, p. 281 *sq.*), du côté de Flaubert, qui a su – d'après Lanson – opérer le compromis entre les valeurs classiques et les valeurs modernes. Dans les manuels de composition française, les modèles sont Chateaubriand, Anatole France, Balzac¹⁴, Flaubert, voire La Bruyère, mais plus Racine ni Corneille, dont l'usage est devenu exclusivement lectoral, et qui fournissent désormais des textes à lire, à admirer et à expliquer. Le corpus tragique dans les manuels change donc : les extraits de tragédies sélectionnés sont plus souvent des passages dialogués, dans lesquels la place des tirades est beaucoup moins importante.

En même temps, ce corpus ne cesse de se resserrer. En 1803, les programmes n'avaient déjà retenu comme auteurs dramatiques que Corneille, Racine, Molière et Voltaire¹⁵ et tout au long du XIX^e siècle, les recueils de *Théâtre classique* qui donnaient à lire des œuvres dans leur intégralité proposaient une petite dizaine de pièces (cf. Chervel, 2006, p. 436 *sq.*) ; les autres auteurs fournissaient des extraits dans les recueils de morceaux choisis. Voltaire disparaît des programmes en 1851, même si certains recueils de *Théâtre classique* le conservent encore bien longtemps – ce qui d'ailleurs illustre bien l'inertie des corpus scolaires. Mais sous l'historicisation de l'approche de la littérature, le corpus se restreint encore : la tragédie classique devient au cours du XX^e siècle la tragédie de *l'époque classique*, et pour les histoires littéraires qui découpent le siècle, la seule vraie période classique est celle qui correspond à une petite partie de la seconde moitié du XVII^e siècle (lui-même devenu le siècle du théâtre, comme le XVI^e et le XIX^e sont siècles de la poésie, et le XVIII^e siècle de la littérature d'idées). Dans le manuel d'histoire littéraire de René Doumic¹⁶ (1896/1906, p. 391-392), par exemple, le vrai classicisme commence en 1660, ce qui exclut une grande partie des tragédies cornéliennes, et se termine en 1688, ce qui fait que même les dernières pièces de Racine ne sont déjà plus classiques. L'opposition traditionnelle – et qui trouve vraisemblablement ses origines dans le genre rhétorique du *parallèle* – entre Corneille et Racine que formulait déjà La Bruyère¹⁷ et qui a donné lieu à tant de sujets de composition française et de dissertation, a trouvé dans l'histoire littéraire des fondements historiques et donc scientifiques qui la légitiment, mais qui en même temps focalisent

¹⁴ J'ai montré par exemple comment le corpus balzacien sélectionné par les manuels avait accompagné la mise en place de la composition française dans les années 1880-1925 (Denizot, 2010).

¹⁵ Voltaire était d'ailleurs l'auteur qui fournissait le plus d'extraits au recueil de Batteux.

¹⁶ Professeur de rhétorique, journaliste et académicien, René Doumic (1860-1937) est l'auteur de nombreux ouvrages scolaires dont une *Histoire de la littérature* qui connaît une 38^e édition en 1920.

¹⁷ « Corneille nous assujettit à ses caractères et à ses idées ; Racine se conforme aux nôtres : celui-là peint les hommes comme ils devraient être ; celui-ci les peint tels qu'ils sont [etc.] ».

l'attention sur ces deux auteurs. Chervel (2006, p. 424) note combien l'école aime les parallélismes entre les « couples » d'auteurs antiques et modernes ; on a souvent fait remarquer par ailleurs combien certains manuels bâtissaient leurs propos sur un système d'oppositions binaires (classicisme/romantisme ; romantisme/réalisme, etc.) : il est possible de relire ainsi la construction scolaire de la tragédie classique autour du couple Corneille/Racine, comme le lieu par excellence du parallélisme et de l'opposition, et dont l'équilibre serait rompu par l'intrusion d'autres auteurs¹⁸.

Dans cette configuration marquée par l'histoire littéraire et l'explication de textes, la lecture que l'on fait des tragédies, notamment celles de Racine, est très influencée par l'analyse psychologique des personnages (cf. aussi Houdart-Mérot, 1998, p. 123 *sqq.*). Le Racine du XX^e siècle change¹⁹. Les pièces « saintes » ont semble-t-il longtemps résisté²⁰, mais le « tendre Racine », selon un topos récurrent depuis le XVII^e siècle, devient surtout au XX^e siècle « le grand peintre de l'amour », comme l'écrit par exemple Doumic (1896/1906, p. 342). Les extraits des manuels en témoignent. Lagarde et Michard (1951/1970) par exemple ne proposent que des scènes d'aveu ou de jalousie, sous des titres souvent évocateurs : « l'aveu de Phèdre », « la jalousie de Phèdre », « Bérénice renoncera-t-elle à Titus ? ». La lecture psychologisante que l'on fait de Racine n'épargne pas Corneille, et certains manuels choisissent les extraits qui mettent en scène les conflits de sentiments amoureux (dans *Le Cid*, ou dans *Horace*, notamment : cf. par exemple Chevaillier et Audiat, 1927). C'est donc une nouvelle image de la langue tragique que construit ce nouveau corpus d'extraits, qui se veut au plus près de la vérité psychologique, des sentiments et des émotions ; et les extraits sélectionnés (aveux, reproches, implorations, fureurs jalouses, balancements entre l'amour et la haine) construisent un corpus lyrique tout autant que tragique.

Si l'on regarde du côté des notes et des consignes qui accompagnent les extraits de Racine dans les manuels des années 1920-1970, l'accent est mis très nettement sur l'expression des sentiments. Des Granges (1910/1930, p. 549-552)²¹, par exemple,

¹⁸ Cette opposition entre les deux parties du XVII^e siècle se renforce à la suite des travaux de Rousset (notamment 1954), qui amènent à redéfinir une grande partie de la littérature de la première moitié du XVII^e siècle en *littérature baroque* : la tragédie « classique » devient par excellence la tragédie racinienne, et une bonne partie de l'œuvre de Corneille est redécouverte et recatégorisée pour devenir *baroque*, en même temps que la « tragi-comédie » s'affirme comme genre dramatique à part entière, ce qui permet de mieux rendre compte des différences entre certaines tragédies de Corneille et les tragédies de Racine. À partir des années 1980, les ouvrages scolaires tendent ainsi à définir la tragi-comédie comme un genre spécifique.

¹⁹ Cf. aussi de Peretti (2001), qui montre à travers une étude de quelques manuels du XIX^e et du XX^e siècle que les problématiques concernant l'œuvre de Racine se sont profondément modifiées.

²⁰ Elles sont encore présentes dans certains recueils de *Théâtre classique* de la première moitié du XX^e siècle. Quant à *Athalie*, elle est revenue au programme en 1941 et 1944.

²¹ Charles-Marc Des Granges (1861-1944) est l'auteur prolifique d'une collection de manuels en usage dans les classes (à tous les niveaux de l'enseignement secondaire) dans la première moitié du

choisit comme texte à commenter le monologue d'Hermione, « flottante encore entre son amour et sa haine ». Le « commentaire grammatical et littéraire »²² concerne pour près de la moitié de ses remarques (sur 37 vers, 16 font l'objet d'une ou plusieurs remarques) l'expression de la passion d'Hermione, et vise à montrer combien le monologue est « d'une singulière vérité » (par exemple : « **Mon cœur, mon lâche cœur...** Faire sentir, quand on explique du Racine, combien ces répétitions ou ces reprises sont naturelles, propres à la passion, jamais *littéraires* au sens fâcheux du mot »). Quelques notes expliquent des tours propres à la langue du XVII^e siècle, mais il ne s'agit plus que de simple traduction : Des Granges annote ainsi : « Devant que = avant que », alors que Feugère (1858), pour la même expression, commentait ainsi : « *Devant* et *avant* ont longtemps été employés indifféremment l'un pour l'autre ; mais aujourd'hui, il faudrait *avant* dans ce tour, devant n'étant plus employé que comme préposition ». On le voit, le rapport à la langue n'est pas le même : là où la note de Feugère indiquait aussi ce qu'il fallait *écrire* à son époque, Des Granges donne juste une précision pour mieux *lire*, pour élucider une possible obscurité du texte, montrant ainsi à quel point la langue de Racine est à cette époque « un état de langue éteint » (Philippe et Piat, 2009, p. 19). Enfin, une autre note indique que les discours scolaires normatifs sur la langue n'ont plus leur place quand il s'agit d'un auteur comme Racine : « V. 20. **Je pare-rai d'un bras les coups de l'autre main.** Encore une de ces hardiesses simples, qui abondent dans le style de Racine. Évidemment, *un bras* et *l'autre main* ne semblent pas logiques, en bonne analyse scolaire. Mais n'est-il pas vrai que Hermione a jusqu'ici, au figuré, paré d'un bras les coups que portait sa main, et que cette main appartient à *l'autre bras* ? Il est donc puéril de dire, comme Aimé-Martin²³, que c'est à *peu près inintelligible*. » Cette remarque, à l'inverse par exemple d'un Domairon qui relevait des « défauts » de langue de Racine (cf. *supra*), me semble témoigner du changement de regard sur les auteurs classiques et leur langue : de modèles d'écriture imitables, ils sont devenus ces grands auteurs que l'on ne discute pas plus qu'on ne peut les imiter, ces « écrivains de génie » que célèbre l'explication de textes, « fig[ée] en une célébration de chefs-d'œuvre » (Jey, 1998, p. 94).

XX^e siècle, ainsi que d'éditions « classiques » (des *Œuvres choisies* de Boileau, un *Théâtre choisi* de Racine, etc.).

²² Je respecte les choix typographiques (gras, italiques) du manuel. Il faut noter par ailleurs que ce commentaire est finalement assez peu « grammatical » : comme le fait remarquer Gilles Philippe (2002, p. 139, note 2), Des Granges fait partie des conservateurs résistants à la « grammaticalisation de l'analyse littéraire scolaire » qui accompagne ce que Philippe nomme le « moment grammatical de la littérature française » entre 1890 et 1940.

²³ Louis-Aimé Martin (1782-1847) fut professeur d'histoire littéraire puis de belles-lettres. Il est l'auteur de plusieurs éditions d'écrivains classiques (dont Racine), dans la première moitié du XIX^e siècle.

DE NOUVELLES AMPHITEXTUALITÉS : LANGAGE DRAMATIQUE ET NOTION DE « TRAGIQUE »

Actuellement, le corpus tragique trouve sa place en classe de seconde, puisque le programme de 2001 a prévu comme objet d'étude « Le théâtre : les genres et les registres (tragique et comique) ». Or la plupart des manuels de seconde suivent les objets d'étude et non une chronologie d'histoire littéraire, et proposent ainsi une organisation en séquences qui construit une ou plusieurs autres amphitextualités à la tragédie. Et ces amphitextualités sont corrélées à des finalités disciplinaires en partie renouvelées qui induisent, comme je vais le montrer, une attention particulière à certains faits de langue.

L'histoire littéraire, qui avait contribué à reconfigurer le corpus, ne commence plus l'histoire de la tragédie à la tragédie française du XVI^e siècle, comme c'était le cas dans les histoires littéraires des années 1880-1960²⁴. On replace désormais la tragédie dans une histoire plus large et plus lointaine, qui commence dans l'antiquité et se poursuit jusqu'au XX^e siècle. Dans cette optique, la tragédie classique n'est plus qu'une des actualisations possibles d'un genre « tragédie » capable de se renouveler au travers des siècles²⁵. Il ne s'agit plus tant de mettre en avant la « pureté » de la tragédie classique, ni son « évolution », que de montrer en quoi elle est ancrée dans son époque, tout en empruntant certains de ses sujets à l'antiquité (histoire et mythologie) : de ce fait, la tragédie est souvent placée à côté de la comédie classique, dans une amphitextualité qui fait dialoguer Racine et Molière, définissant non plus seulement une *tragédie* classique, mais un *théâtre* classique, avec ses règles et ses enjeux politiques et sociaux.

On touche ici à une autre forme d'amphitextualité, celle qui rapproche des « genres » dramatiques, dans une perspective plus formelle qu'historique, encouragée d'ailleurs par le texte du programme, qui confronte « tragique et comique ». Dans cette optique, la tragédie est replacée dans un cadre plus large, celui des genres dramatiques, dont elle n'est qu'une actualisation possible. On retrouve cela dans d'autres manuels, qui mettent en avant le *langage théâtral*. Ce ne sont donc pas tant les règles tragiques ni les caractéristiques historico-formelles de la tragédie qui sont privilégiées, mais quelques catégories d'analyse du texte théâtral (la parole comme action ; l'équivocité du langage ; la double énonciation, les didascalies, etc.), en grande partie empruntées aux théories du théâtre de la deuxième moitié du XX^e siècle, qui ont renouvelé l'approche des genres dramatiques. Dans ce cadre, les monologues tragiques restent des morceaux de choix, mais l'approche en est renouvelée par l'attention portée à l'énonciation et aux marques énonciatives : ils ne fonctionnent plus comme des modèles d'écriture, mais comme des passages où peut se lire de manière privilégiée le langage théâtral.

²⁴ Cf. par exemple Des Granges (1910/1942), Doumic (1896/1906), etc.

²⁵ Parallèlement à la comédie, dont les variations sont aussi objet de travail dans les manuels.

Certains manuels tissent également un troisième réseau amphitextuel, encore un peu différent des deux premiers, en privilégiant une solidarité – qui repose sur les phénomènes d'intertextualité propres à ces textes – autour des mythes, entre la tragédie « classique », la tragédie antique et la tragédie du XX^e siècle. Ce n'est pas seulement affaire d'histoire littéraire : il ne s'agit pas tant de reconstituer une chronologie que de donner à la tragédie classique et moderne sa place dans une sorte de *généalogie* textuelle. Ce sont donc d'autres solidarités textuelles qui sont mises en œuvre, et qui montrent l'inspiration antique et mythologique de la tragédie classique, ainsi que des tragédies du XX^e siècle. Sabbah²⁶ (2004, p. 218), par exemple, présente ainsi un tableau synthétisant « la reprise des mythes antiques dans la tragédie », d'Eschyle à Anouilh, et la version précédente du manuel (2000) proposait deux groupements de textes « autour du mythe d'Œdipe » (Sophocle, Corneille et Cocteau) et « autour du mythe d'Électre » (Eschyle, Sophocle, Euripide, Giraudoux et Sartre)²⁷.

Cette inscription des tragédies classiques dans une intertextualité à la fois antique et contemporaine se fait autour de la notion de « tragique », catégorie d'analyse essentielle de notre lecture moderne de la tragédie. C'est d'ailleurs le registre²⁸ « tragique » et non la « tragédie » qui est au programme de seconde. Pourtant, cette lecture « tragique » de la tragédie classique ne va pas de soi : Georges Forestier (2003, p. 303-304) rappelle que la notion de tragique est une notion socio-historiquement *construite*, inventée à partir des tragédies grecques par des écrivains et philosophes allemands au tournant du XVIII^e et du XIX^e siècles, « pour tenter de rendre compte des apories de la pensée de la condition humaine », et reprise par les essayistes français du XX^e siècle « qui développeront à leur tour une pensée du tragique en puisant aussi chez Racine ». La notion de *tragique*, telle qu'elle est définie actuellement est donc inconnue des auteurs de tragédie classique, et le *tragique* racinien ne correspond à notre conception moderne du tragique que par ce que Forestier nomme une « illusion rétrospective » (p. 312) : « la tragédie racinienne ne recherche pas le tragique, au sens où nous l'entendons aujourd'hui, mais le tragique au sens d'exacerbation des émotions c'est-à-dire, à proprement parler, le pathétique. » Et, poursuit-il (p. 322), « si le tragique racinien semble si bien correspondre à notre perception moderne du tragique, c'est peut-être que les modalités de composition de ses tragédies donnent l'illusion d'une inéluctabilité des événements et par là l'illusion d'une fatalité

²⁶ Hélène Sabah est l'une des directrices de collection les plus prolifiques depuis une vingtaine d'années, et ses manuels sont souvent réédités – voire refondus –, ce qui témoigne de leur diffusion.

²⁷ Ces rapprochements entre les versions antiques des mythes et leurs réécritures classiques ou contemporaines sont d'ailleurs devenues courantes, tant en seconde qu'en première L (des réécritures de mythes antiques dans le cadre de l'objet d'étude « les réécritures ») ou en terminale L (dans le cadre de l'objet d'étude : « Grands modèles littéraires (ainsi que les mythes qui peuvent s'y manifester) »).

²⁸ Le « registre » (comique, pathétique, tragique, etc.) est une notion introduite dans les programmes de lycée des années 2000. Il y tient, articulé aux genres, une place importante.

tragique ». Le corpus de la tragédie classique est donc une *construction* qui relève d'un processus de réception, dans lequel l'école joue un rôle essentiel : Forestier compare d'ailleurs la construction du corpus « tragique » classique au processus qui a mené à la construction du corpus des tragédies antiques.

Cette « illusion rétrospective » qui voit donc dans Corneille et surtout dans Racine les deux plus éminents représentants de la « tragédie classique », et qui conduit à une relecture « tragique » de leur œuvre, au sens moderne du terme, est ainsi renforcée par l'amphitextualité de certains manuels, qui mettent en avant l'intertextualité avec les tragédies de l'antiquité et celles du XX^e siècle. Elle contribue à une nouvelle lecture scolaire des tragédies du XVII^e, et permet d'éclairer les phénomènes de sélection du corpus scolaire, notamment la sur-représentativité d'une œuvre comme *Phèdre*, à la fois mythologique et tragique.

Or ces nouvelles amphitextualités – avec les genres dramatiques ou avec le tragique – conduisent non seulement à un autre regard sur le corpus de la tragédie classique, mais aussi à d'autres approches de la langue. J'ai déjà évoqué le travail sur le *langage théâtral*, notamment autour de phénomènes énonciatifs, qu'induit une solidarité textuelle entre plusieurs genres dramatiques. Il faut y ajouter l'entrée par les registres (tragique, mais aussi pathétique, voire lyrique ou épique), qui renouvelle en partie l'attention portée aux faits de langue dans les questions des manuels, puisque le travail sur les registres s'appuie sur le lexique, sur la ponctuation et les modalités des phrases, etc., autant que sur les figures de rhétorique ou le rythme.

Mais ce « souci » de la langue est à usage lectoral, et n'est que très rarement articulé à des pratiques scripturales, comme le montre l'analyse de manuels récents²⁹ : sur 113 extraits de tragédies de Racine, seuls 7 sont accompagnés d'un sujet d'écriture d'invention³⁰, parmi lesquels 3 portent sur la mise en scène, et sont donc des sujets métatextuels³¹ : cf. par exemple dans Sivan (2007, p. 399) : « Imaginez le dialogue entre un metteur en scène et un comédien devant interpréter le rôle de Titus. Tous deux sont en désaccord sur la façon de tenir le rôle et sur les différents éléments constituant la représentation de la tragédie de Racine. Rédigez ce dialogue ». Quatre sujets seulement proposent une consigne hypertextuelle, mais le texte de Racine n'est généralement qu'un prétexte, et seul l'un d'entre eux s'inscrit réellement dans une écriture théâtrale, en demandant (à la suite du dénouement de Bérénice) l'écriture d'une tirade de dénouement. On le voit, les extraits de tragédie ne sont vraiment plus des textes à imiter, et si l'attention portée à la langue tragique n'est plus la même que

dans la configuration disciplinaire précédente, les pratiques langagières en revanche sont restées très semblables, et font des tragédies des textes à lire et à commenter. L'introduction de l'écriture d'invention n'a pas bouleversé l'usage des extraits de tragédie dans les manuels, dont la langue est davantage à traduire et à commenter qu'à reproduire.

CONCLUSION

André Petitjean (2001), faisant une histoire scolaire récente de la description, montre qu'elle est « perméable » aux changements disciplinaires (p. 125) : il en est de même sans doute pour un certain nombre d'objets de la discipline français, dont les genres, dont la perméabilité se retrouve dans les corpus qui les actualisent. L'étude des corpus scolaires de la tragédie classique, genre qui semble pourtant bien stabilisé à l'école, et depuis longtemps, montre en réalité combien les époques et les configurations disciplinaires ont construit et reconstruit « leur » tragédie classique, modifiant les choix des œuvres et des morceaux et donnant naissance à plusieurs vulgates scolaires, mouvantes selon les usages disciplinaires³². Selon les textes aux côtés desquels ils sont posés, les extraits des tragédies classiques construisent ainsi différentes formes scolaires du genre, comme autant de points de vue différents, et ces amphitextualités qui reconfigurent le genre sont corrélées à des pratiques langagières spécifiques, à divers types d'attention portés aux faits langagiers, voire à des « portraits »³³ de la langue sensiblement différents d'une époque à l'autre.

BIBLIOGRAPHIE

- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale* (traduction de A. Aucouturier). Paris : Gallimard (original publié en 1979).
- Balibar, R. (1985). *L'institution du français*. Paris : PUF.
- Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris : Retz.
- Daunay, B. (2005). Les ambiguïtés des textes officiels sur l'écriture d'invention. *Pratiques*, 127/128, 17-30.
- Denizot, N. (2006). Le biographique au lycée : vie et mort d'un genre scolaire. *Recherches*, 45, 187-208.
- Denizot, N. (2008). *Genres littéraires et genres textuels en classe de français. Scolarisation, construction, fonctions et usages des genres*

²⁹ J'ai analysé ici 17 manuels (de textes ou de méthodes) parus entre 2000 et 2007.

³⁰ On regroupe sous ce terme un ensemble de pratiques d'écriture essentiellement hypertextuelles, institutionnalisées au lycée par les programmes des années 2000, et qui fournissent un sujet à l'épreuve anticipée de français, à côté du commentaire et de la dissertation.

³¹ Sur les ambiguïtés des textes officiels en ce qui concerne le rapport métatextuel ou hypertextuel au texte-source, cf. Daunay (2005).

³² J'ai montré des processus similaires concernant le corpus des textes anciens au programme de sixième depuis 1938, et scolarisés actuellement sous le nom de « textes fondateurs » (Denizot, 2009).

³³ « L'école construit moins un modèle qu'un *portrait* de la langue : écrite, unifiée, corsetée et orthographiée. Portrait réducteur, comme l'est un modèle scientifique. Mais portrait déformé/déformant et composite, comme ne doit pas l'être un modèle scientifique. » (Claude Vargas, 1997, p. 27)

dans la discipline français. Thèse de doctorat, Université de Lille 3.

- Denizot, N. (2009). Des "textes anciens" aux "textes fondateurs" en classe de sixième : enjeux socioculturels d'un corpus scolaire. In B. Daunay, I. Delcambre et Y. Reuter (dir.), *Didactique du français. Le socioculturel en question* (pp. 85-96). Villeneuve d'Ascq : Presses du Septentrion.
- Denizot, N. (2010). Construction d'un corpus scolaire : les extraits de Balzac dans les manuels scolaires (1880-2007). In Louichon B. et Rouxel A. (dir.), *Du corpus scolaire à la bibliothèque intégrative* (pp. 81-90). Rennes : PUR.
- De Peretti, I. (2001). Les savoirs scolaires au lycée. In Fourtanier M.-J., Langlade G. et Rouxel A. (dir.), *Recherches en didactique de la littérature. Rencontres de Rennes mars 2000* (p. 29-34). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Douay-Soublin, F. (1997). Les recueils de discours français pour la classe de rhétorique. In Com père M.-M. et Chervel A. (dir.), *Les humanités classiques* (pp. 151-185). Paris : INRP.
- Forestier, G. (2003). *Passions tragiques et règles classiques*. Paris : PUF.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes*. Paris : Seuil.
- Houdart-Mérot, V. (1998). *La culture littéraire au lycée depuis 1880*. Paris/Rennes : ADAPT-PUR.
- Jey, M. (1998). *La littérature au lycée : Invention d'une discipline (1880-1925)* (Recherches textuelles n°3). Metz : Université de Metz.
- Kibédi Varga, A. (1988). Scènes et lieux de la tragédie. *Langue française, volume 79, 1*, 82-95.
- Kuentz, P. (1972). L'envers du texte. *Littérature, 7*, 3-26.
- Petitjean, A. (2001). La description scolaire au secondaire (collège) de 1960 à 1997. *Pratiques, 109/110*, 125-163.
- Philippe, G. (2002). *Sujet, verbe, complément. Le moment grammatical de la littérature française. 1890-1940*. Paris : Gallimard.
- Philippe G. et Piat, J. (dir.) (2009). *La langue littéraire. Une histoire de la prose en France de Gustave Flaubert à Claude Simon*. Paris : Fayard.
- Rousset, J. (1954). *La littérature de l'âge baroque en France. Circé et le paon*. Paris : José Corti.
- Vargas, C. (1997). La langue : de quoi en perdre son français. *Recherches, 26*, 17-31.
- rentes figures qui s'y rencontrent (nouvelle édition). Paris : Librairie classique de Maire-Nyon.
- Chevallier, J.-R. et Audiat, P. (1927). *Les Humanités françaises, Les textes français, classes de 3^e, 2^e et 1^{re}, XVII^e siècle*. Paris : Hachette.
- Des Granges, C.-M. (1910/1930). *Morceaux choisis des auteurs français du Moyen âge à nos jours (842-1900). Classes de lettres. 2^e cycle (25^e édition)*. Paris : Hatier.
- Des Granges, C.-M. (1910/1942). *Histoire de la littérature française des origines à nos jours (37^e édition)*. Paris : Hatier.
- Domairon, L. (1822). *Rhétorique française*. Paris : Deterville.
- Doumic, R. (1896/1906). *Histoire de la littérature française (23^e édition)*. Paris : Delaplane.
- Feugère, L. (1858). *Morceaux choisis des classiques français à l'usage des classes supérieures. Classes de Rhétorique, de Seconde et de Troisième des lycées et collèges, Chefs-d'œuvre de poésie (7^e édition)*. Paris : Delalain.
- Lagarde, A. et Michard, L. (1951/1970). *XVII^e siècle. Les grands auteurs français du programme*. Paris : Bordas.
- Lanson, G. (1908/1996). *L'art de la prose*. Paris : La Table ronde.
- Noël, Fr. et Delaplace, Fr. (1804/1805). *Leçons de littérature et de morale* (vol. 1. Prose. vol. 2. Poésie ; 2^e édition). Paris : Le Normant.
- Roche, A. (1853). *Les poètes français. Recueil de morceaux choisis dans les meilleurs poètes (4^e édition revue et augmentée)*. Paris : Truchy.
- Sabbah, H. (dir.) (2004). *Littérature 2^{de}. Textes et séquences*. Paris : Hatier.
- Sivan, P. (2007). *Français Méthodes*. Paris : Nathan.

MANUELS ET OUVRAGES SCOLAIRES CITÉS

- Batteux, C. (1780/1832). *Chefs d'œuvre d'éloquence poétique à l'usage des jeunes orateurs, ou Discours français tirés des auteurs tragiques les plus célèbres, suivis d'une table raisonnée, dans laquelle on définit et on indique les diffé-*