

Denizot, Nicole et Christophe Ronveaux (éds).
2019. *La lettre enseignée. Perspective historique et
comparaison européenne* (Grenoble : UGA Editions)

Jürgen Siess



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/aad/3347>

ISSN : 1565-8961

Éditeur

Université de Tel-Aviv

Référence électronique

Jürgen Siess, « Denizot, Nicole et Christophe Ronveaux (éds). 2019. *La lettre enseignée. Perspective historique et comparaison européenne* (Grenoble : UGA Editions) », *Argumentation et Analyse du Discours* [En ligne], 22 | 2019, mis en ligne le 15 avril 2019, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/aad/3347>

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

Licence Creative Commons

Argumentation & analyse du discours est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Denizot, Nicole et Christophe Ronveaux (éds). 2019. *La lettre enseignée. Perspective historique et comparaison européenne* (Grenoble : UGA Editions)

Jürgen Siess

RÉFÉRENCE

Denizot, Nicole et Christophe Ronveaux (dir.). 2019. *La lettre enseignée. Perspective historique et comparaison européenne* (Grenoble : UGA Editions), ISBN 978-2-37747-044-0, 238 pages

- 1 Cet ouvrage collectif aborde le genre épistolaire sous deux angles peu communs et qui sont ici traités en complémentarité, la fonction éducative d'un hypergenre (avec le terme de Maingueneau, v. ses « pagesperso ») et le caractère transversal de ce genre. « Fonction éducative » est à prendre au sens de but poursuivi par l'institution, et « transversalité » réfère à la mise en relation de différentes cultures (telle qu'elle est envisagée par les auteures). Les contributions – dix-sept en tout – sont regroupées sous trois titres, « Les variations du genre », « La lettre dans la discipline » et « Les variations des usages ». Ils laissent entrevoir que l'intérêt se porte ici sur le genre étudié dans le contexte scolaire, où la question de la didactique est primordiale. Le but est de montrer que la lettre (comme la fable à laquelle un autre ouvrage a été consacré dans la même collection), grâce à son mode d'organisation textuelle ouvert, relativement libre, modulable, se prête particulièrement bien à l'intégration dans les cursus de l'enseignement, du primaire et du secondaire.
- 2 L'Introduction caractérise l'épistolaire comme genre « scolarisé », et la lettre – réelle ou fictionnelle – comme texte d'enseignement dont la « scène englobante » (Maingueneau)

est le manuel de morceaux choisis. On note que, dans l'Introduction, Denizot et Ronveaux mettent en valeur la relation entre (1) le texte étiqueté comme lettre, ce texte étant un « produit de l'école », (2) cette institution – accompagnée de l'institution éditoriale – et (3) le contexte social et politique. On remarque cependant que peu de contributions remplissent ce programme. Par ailleurs, la démarche est, dans bon nombre de contributions, guidée par l'intérêt porté aux fonctions culturelles des objets et usages analysés.

- 3 Je traiterai ici de huit de ces contributions, celles pour lesquels je me sens compétent en tant qu'analyste du discours. En fait, l'Analyse du Discours (AD) est une des trois approches théoriques mentionnées dans l'Introduction, avec la phylogénèse des textes et la sémantique textuelle (9). Les références aux travaux en AD sont cependant peu présentes par la suite ; on trouve bien Maingueneau et Kerbrat-Orecchioni, mais ni Charaudeau ni Amossy, par exemple – pour ne pas parler de la revue en ligne *Argumentation et Analyse du Discours* dont le numéro 5 (2010) traite de la question « La lettre, laboratoire de valeurs ? »
- 4 Nicole Denizot, codirectrice de l'ouvrage, distingue pour les manuels deux types d'usage de la lettre à des fins didactiques : une « généralité flottante » de l'objet « lettre » chez Marcou (1884) et la construction d'un objet « lettre » comme genre de discours en soi chez Lagarde et Michard (1968). A la fin du 19^e siècle, la lettre didactisée est appréciée pour sa qualité documentaire et présentée comme type de texte difficile à distinguer d'autres types de textes – tels que le discours ou le sermon (22). En revanche, au 20^e, elle est peu à peu instituée comme genre littéraire et en même temps appréciée pour ses implications biographiques et historiques (24). Cet article très intéressant cadre bien le projet qui sous-tend une bonne partie des contributions de ce volume. Je relève un détail : Jean-Michel Adam conçoit comme formation socio-discursive non pas l'école (Denizot 17), c'est-à-dire l'institution, mais l'enseignement. Cela n'enlève bien sûr rien à la valeur de ce chapitre consacré aux « statuts génériques » de la lettre.
- 5 Laetitia Perret, reprenant elle aussi les manuels du 19^e et du 20^e siècle, s'intéresse au statut de la correspondance de Voltaire pour la situer par rapport aux lettres de femmes de son temps. Bien que le (hyper)genre de la lettre se féminise depuis le 18^e siècle, les épistolières ne sont pas pour autant légitimées comme auteures : on veut bien laisser une place à la salonnière mais celle d'auteur – que ce soit d'une correspondance ou d'un roman – est réservée à l'homme. Voltaire est apprécié comme épistolier émotif (40), son écriture est rapprochée de celle des femmes, de la sensible Madame de Sévigné notamment. Ainsi le combattant des Lumières est relégué à l'arrière-plan comme l'est la femme auteure de romans. Si Perret laisse voir que les manuels sont rédigés par des hommes et que les stéréotypes se maintiennent, elle relève cependant une certaine amélioration due à la réforme de l'enseignement de 1983 : à présent la « lettre ouverte/argumentative » – exemple de choix de la « littérature d'idées » – et le roman épistolaire sont favorisés, les épistolières progressent (35). Mais ce changement au profit des auteurs femmes est de courte durée : dans les années 1990-2000, les auteurs hommes (Montesquieu, Voltaire, Rousseau, Laclos) prennent de nouveau le dessus, les épistolières disparaissent (41). Perret conclut que la correspondance pour laquelle les femmes sont pendant un certain temps données en exemple régresse comme genre scolaire au lycée (42).
- 6 Bertrand Daunay se propose de définir la lettre « métatextuelle » : elle réalise une « forme spécifique de métatexte », renouant ainsi avec la rhétorique épistolaire ancienne (64). Il

cite un manuel de 1929 qui suggère que la lettre-dissertation rédigée par l'élève doit résoudre le paradoxe d'un texte « personnel » écrit avec méthode (66). En revanche, aux vues de Daunay, l'orientation didactique change depuis les années 40 – l'influence de Daniel Mornet (*La littérature française* 1934) s'affaiblissant – : de la lettre conçue comme « genre littéraire ou mondain » on passe à une configuration didactique « centrée sur la lecture des textes littéraires et le discours métatextuel » (69). Ce nouveau principe est clairement formulé en 2000 : préparant le baccalauréat, l'élève doit, dans la rédaction d'une lettre métatextuelle, faire preuve d'une lecture informée et de l'adaptation du discours critique. La place que la lettre occupe actuellement dans l'enseignement est due à un changement de configuration (que la correspondance partage avec le dialogue, la narration ou le portrait) : de la didactique rhétorique à la didactique critique. La lettre, si elle a perdu la plupart de ses caractéristiques originelles, gagne en importance par la « possibilité de réaliser un autre genre : la dissertation » (71). On peut se demander si, les conséquences de cette réforme étant telles, il ne s'agit pas plutôt du chant de cygne de la lettre comme objet didactique ; le chercheur quant à lui semble y voir un simple changement de statut qui ne met pas en cause l'épistolaire comme objet didactisé...

- 7 Nathalie Denizot et Christophe Ronveaux, dans « Sur l'effet de généricité de la lettre », entendent conjointement approche analytique et approche historicisante. L'hypothèse est que les traits génériques sont pour une bonne part « déterminés par des régimes de lecture, eux-mêmes déterminés par la fréquentation mutuelle des savoirs scolaires » (74). En d'autres termes : ce sont les usages et contraintes de l'enseignement qui façonnent l'objet « lettre ». La dimension historique intervient avec une deuxième hypothèse : le principe auquel obéit le genre épistolaire est « l'étiquetage générique *variable* dans le temps », ainsi les objets didactisés sont-ils traités différemment selon les époques (75). Les auteurs concluent qu'on peut, du 19^e au 20^e siècle, relever une « neutralisation de la dimension communicative » au profit de la dimension littéraire. Ceci ne les empêche pas de marquer des différences institutionnelles entre plusieurs pays. Sans doute la lettre a-t-elle un peu partout été introduite à l'école comme genre social (on reconnaîtra pour la France la tradition de Lanson et de Mornet). Mais des différences apparaissent dès que l'on envisage la lettre comme genre littéraire – l'enseignement polonais se distingue ici de celui du triangle Belgique-France-Italie – ou comme genre scolaire (là c'est le couple France-Italie qui se distingue). Enfin les deux auteurs tentent de situer les traits génériques par rapport aux « configurations disciplinaires » qui ont bien changé depuis le 19^e siècle : quel est, au début du 21^e siècle, demandent-ils, dans le secondaire, le statut de l'épistolaire dans la constitution de la discipline « littérature » (telle qu'elle s'est faite en France) ? Ils distinguent trois variantes génériques : la lettre comme texte subjectif (trait qui la différencie du texte romanesque, théâtral ou poétique) dont Madame de Sévigné devient le parangon scolaire au 20^e ; la lettre comme texte littéraire illustré par des missives d'auteurs canoniques ; la lettre métatextuelle où prime le « discours critique sur la littérature », le texte pouvant « prendre valeur de métatexte ». On se demande si des notions comme « communicatif » et « littéraire » sont clairement définies, et dans quelle mesure elles sont pertinentes. En quoi une lettre de Laclos adressée à une auteure – « littéraire », dans les termes des deux auteurs (la destinataire, Marie Riccoboni, obtenant à l'époque un franc succès avec ses romans épistolaires) – est-elle moins communicative qu'une lettre de Valmont à Merteuil ? Peut-être faudrait-il marquer davantage les différences entre le discours critique (Recherche) et le discours scolaire (Enseignement), chacun des deux ayant sa visée et ses critères propres.

- 8 Un chapitre particulièrement intéressant (Beata Kleboko) traite de « la lettre à l'école polonaise contemporaine ». En 2014 le ministère polonais a créé pour les élèves une plateforme de e-mails. L'objectif de Kleboko est l'analyse des sources, des méthodes et des pratiques de l'enseignement censées orienter les élèves dès les premières années. Ne mentionnons que l'écriture imitative et l'exercice consistant à s'identifier à un correspondant de renom qui sont des éléments constitutifs proposés au niveau du collège (116-117) et, pour le versant « lecture », les épîtres de grands écrivains – y compris lettres de voyage et de témoignage – que l'élève doit prendre pour modèle (117). La deuxième partie du chapitre est consacrée à une étude des lettres de Tadeusz Borowski déporté à Auschwitz qui témoignent de son expérience du camp de la mort. Si ce texte fait depuis longtemps partie du programme fixé par le Ministère de l'Education, c'est qu'il est supposé engager l'élève « dans la recherche des symboles, des valeurs universelles et des notions constitutives de la vie sociale inséparablement liée aux décisions de simples individus humains » (Kleboko, 119). Le but ultime serait de l'amener à « devenir un citoyen critique » (121). Aux yeux de la chercheuse les lettres de Borowski montrent l'auto-incrimination de l'auteur-témoin « en raison du sentiment de culpabilité qui le tourmente [...] pour avoir survécu à la guerre » (120). Elle explique le choix décisif de ce texte à finalité didactique par le fait qu'il constitue une sorte d'appel à la solidarité dont l'élève pourra s'inspirer. L'auteure insiste ainsi sur la portée pragmatique et éthique qu'une correspondance rédigée à un moment crucial de l'Histoire peut constituer pour la jeune génération.
- 9 Autre contribution qui se distingue par un apport substantiel : le chapitre 9, « Les variations scolaires de la lettre », par Marie-France Bishop qui analyse la relation entre l'objet « lettre », l'institution scolaire et la société. L'auteure part de la question « Quel lien entretient la lettre avec les finalités d'apprentissage de l'écriture ? » (146) Elle distingue, pour le statut de la lettre dans l'apprentissage de la « rédaction », trois périodes : la composition traditionnelle, la valorisation de la lettre authentique (nouvelle pédagogie de Freinet), la didactisation de la lettre (*ibid.*). Au milieu du 19^e siècle le *Bulletin de l'instruction primaire* témoigne de l'instauration d'un enseignement à deux vitesses, l'une destinée aux élèves des classes supérieures, l'autre à ceux des classes inférieures, la rhétorique et les modèles fournis par la littérature étant réservés aux nantis, et le vécu à mettre en récit ou dans la forme épistolaire destiné aux démunis (147-148). A partir de 1880 la lettre devient, pour cent ans (!) le sujet de rédaction par excellence du certificat d'études primaires, le plus souvent avec des finalités morales, chères aux républicains (148-149). Un tournant est marqué par la réforme Freinet (années 1920) qui vise à promouvoir les élèves des classes inférieures au niveau des enfants des classes supérieures, à créer un « lien entre l'extérieur et l'école », le moyen étant l'écriture libre (151). Le « Plan de rénovation » (1970-1972) se nourrit encore du projet de Freinet quand il envisage l'expression écrite comme une production personnelle (153). C'est là que la lettre va obtenir un statut nouveau : considérée comme un « écrit structuré, destiné à être envoyé et lu », la forme et les caractéristiques de la lettre s'enseignent dans des « chantiers d'écriture » ; celle-ci doit permettre de « développer tout un ensemble de compétences chez les élèves » (154-155). Ainsi est-elle de plus en plus considérée comme un écrit pris dans une « situation de communication plus ou moins réelle » (156). Notons que Bishop travaille efficacement avec les préceptes et les modalités de l'Analyse du Discours.

- 10 Dans le chapitre 11, Angélique Sakellariou et Costas Dinas traitent d'un cas très particulier, l'enseignement grec qui n'a pas connu les réformes marquant les pays de l'Europe occidentale. En Grèce le tournant se situe seulement en 2006, avec un intérêt prononcé pour « la communication, l'usage de la langue et la notion de genre » (176-177). On voit que la tradition rhétorique a ici perduré jusqu'à une période récente, à la différence des pays dont il a été question auparavant (la Pologne incluse). L'orientation linguistique devient alors prépondérante, et si la lettre est favorisée dans les manuels et les programmes, c'est pour son caractère « multiforme » et sa disposition à servir des « finalités très variées », parmi elles l'adresse à une institution (l'école, la Mairie, l'UNICEF, l'ONU) qui permet d'apprendre à argumenter (178-179). Deux types de manuels sont recensés, de Langue et d'Histoire : dans l'enseignement de la langue seules des « lettres artefacts » (construites pour des raisons didactiques) sont représentées ; il s'agit d'apprendre à « varier les registres de langue » (177). Les auteurs de ces manuels restent malgré tout attachés à la Grammaire dominant dans l'enseignement grec traditionnel (178) ; la seule nouveauté qu'on décèle est l'initiation à « l'écrit argumentatif » (180) ; ainsi les élèves sont-ils invités à écrire et à penser sur le genre, paradoxalement sans qu'on leur donne aucun modèle... (182). Dans les manuels d'Histoire, en revanche, on donne des lettres réelles – pour leur valeur de témoignage. On constate que la valeur littéraire ne joue dans aucun des deux types de manuels, mais aussi que l'école grecque n'a pas suivi une évolution comparable à celle des pays de l'Europe occidentale et de la Pologne.
- 11 Si l'on reste un peu sur sa faim ici (c'est l'analyste du discours qui parle), on trouve une compensation dans la Synthèse « Variations des usages de la lettre » due à Marie-France Bishop et Laetitia Perret. Elles induisent des chapitres précédents la caractérisation générique suivante : la lettre peut s'adapter à toutes les modalités de communication, elle est d'une grande souplesse et se prête donc à « être didactisée » (214), elle peut assumer la fonction d'un « passeur » entre espaces divers et disciplines différentes (215). L'apport réel des contributions est désigné quand on conclut sur la dimension didactique : la lettre obéit dans chaque contexte culturel particulier, écrivent-ils, aux « finalités éducatives » que la société assigne aux « apprentissages langagiers et culturels » – c'est là que les réformes institutionnelles interviennent (216). – Il reste deux questions. (1) « Il semble que la lettre [...] obéisse dans chaque cas particulier aux finalités éducatives » – quel est ici l'implicite d'« obéir » ? Le (hyper)genre Lettre est-il conçu comme un objet manipulable au gré des fonctionnaires, qu'ils exercent au ministère ou à l'école – ou encore des acteurs de la scène éditoriale ? Quelle est la fonction sociale de cette didactisation ? (2) Où sont les élèves ? Y a-t-il place pour la spontanéité et l'esprit d'indépendance des jeunes, et dans quelle mesure les contributions prennent-elles en compte cette question ? Marie-France Bishop, rappelons-le, se distingue ici favorablement. Son analyse vise en effet à faire ressortir le lien qu'entretiennent l'objet textuel, l'institution et le contexte social, ce qui en fait un exemple d'analyse du discours telle qu'elle est conçue par Amossy ou Maingueneau, ainsi que dans la revue *Argumentation et Analyse du Discours*.

AUTEURS

JÜRGEN SIESS

Université de Caen, ADARR