



HAL
open science

Instruire en dialoguant : de la poétique au politique

Claire Barel-Moisan

► **To cite this version:**

Claire Barel-Moisan. Instruire en dialoguant : de la poétique au politique. *Romantisme : la revue du dix-neuvième siècle*, 2024, 2024-2 (204), pp.89-100. 10.3917/rom.204.0089 . hal-04877109

HAL Id: hal-04877109

<https://hal.science/hal-04877109v1>

Submitted on 9 Jan 2025

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

[version auteur de l'article, avant corrections sur épreuves]

Instruire en dialoguant : de la poétique au politique

En 1867, Rodolphe Radau, astronome et critique de la *Revue des Deux Mondes*, fait l'éloge d'un roman de Maurice Sand retraçant l'initiation de deux artistes aux plaisirs de l'entomologie : « M. Maurice Sand a su éviter très habilement les allures fatigantes de l'enseignement dialogué. Il faut beaucoup de goût et de talent pour lutter avec succès contre les difficultés que comporte cette forme ; le savoir-faire d'un auteur dramatique n'est pas de trop, si l'on veut que le lecteur se laisse ainsi instruire par procuration. En effet, lorsque dans un livre le discours se trouve remplacé par la conversation, il arrive souvent que les questions destinées à amener les réponses impatientent le lecteur, dont la pensée va plus vite que le personnage de fantaisie chargé de le représenter¹. » L'ouvrage de Maurice Sand est décrit comme un « roman greffé sur un traité scientifique² » et sa réussite se détache comme une exception remarquable, l'enseignement dialogué apparaissant comme une forme risquée où le dynamisme dramatique se trouve habituellement freiné par les lourdeurs pédagogiques. Trente ans plus tôt, Émile de Girardin mettait déjà en accusation la naïveté des dialogues didactiques et l'échec des « auteurs qui se sont mépris, en croyant qu'il suffisait, pour qu'un livre devînt populaire, [...] de quelques notions élémentaires, hachées en dialogues monotones entre Gros-Pierre et Petit-Jean, ou formulées en questions niaises et réponses diffuses³ ». Dès les années 1830, l'utilisation du dialogue romanesque à des fins didactiques suscite donc chez les critiques un discours de méfiance bien ancré.

Cette forme ancienne continue pourtant à se voir mobilisée jusqu'aux années 1880, accompagnant sous de multiples déclinaisons l'explosion du marché éditorial dédié à la vulgarisation scientifique. L'âge d'or de la vulgarisation ne marque donc pas la disparition du dialogue instructif mais la poursuite de certains de ses usages. De fait, la relation dissymétrique construite dans l'échange didactique est emblématique d'un rapport au savoir caractéristique du XIX^e siècle. Le *Grand Dictionnaire universel du XIX^e siècle* traduit bien cette conception hiérarchisée selon laquelle la transmission de la connaissance se fait dans une seule direction : du haut vers le bas. Une telle vision du savoir est avant tout scolaire : « instruire » est « enseigner, apprendre, diriger dans l'étude des matières qui font l'objet de l'enseignement, donner de la science⁴ ».

Une tension constitutive entre deux orientations contradictoires anime alors le dialogue instructif. Le principe même du dialogue est celui d'un effacement du narrateur produisant une égalité entre les voix des personnages, au service d'une véritable polyphonie. Le dialogue peut fonctionner comme une maïeutique : la connaissance ne préexiste pas à l'échange, elle ne descend pas du savant vers l'ignorant. Le savoir se voit au contraire élaboré dans la coopération. Mais cette potentialité qui sous-tend le dialogue relève d'une dynamique inverse de celle de l'instruction telle que le XIX^e siècle la conçoit. La polyphonie n'est en réalité qu'apparente et elle doit se résorber en monodie une fois que la connaissance aura été transmise, unifiant ainsi les univers des interlocuteurs. Loin d'un principe d'égalité entre les instances qui interagissent dans le dialogue, la conception majoritaire de l'instruction postule une hiérarchie structurelle,

¹ Rodolphe Radau, « Les livres de science illustrée », *Revue des Deux Mondes*, 1^{er} janvier 1867, t. 67, p. 244.

² *Ibid.*, p. 243. Le sous-titre inscrit d'ailleurs l'ouvrage dans la lignée des entretiens et dialogues instructifs : *Le Monde des Papillons. Promenade à travers champs*, Paris, J. Rothschild éditeur, 1867, et il se trouve décliné à la page 9 sous une autre formulation qui met davantage l'accent sur l'oralité du genre : *Causerie à travers champs*.

³ Émile de Girardin, « Des recueils scientifiques et des feuilles populaires », *Journal des connaissances utiles*, 2^e année, septembre 1832, p. 238.

⁴ *Grand Dictionnaire universel du XIX^e siècle*, Paris, Administration du Grand Dictionnaire universel, 1866-1877, entrée « Instruire », t. IX, p. 732.

dont témoigne la citation de Victor Hugo choisie pour illustrer l'entrée « Instruire » dans le *Grand Dictionnaire universel du XIX^e siècle* : « Instruire le peuple, c'est l'améliorer ». Autant que l'ennui de dialogues artificiels et répétitifs, le risque qu'encourt l'auteur qui mobilise cette forme didactique, c'est donc l'écueil d'un certain paternalisme combinant des visées éducatives progressistes avec une condescendance envers les populations supposées bénéficier du savoir qui leur sera offert. Si le dialogue romanesque dédié à la transmission d'une instruction tend à disparaître des fictions à la fin du XIX^e siècle et si cette forme apparaît comme désuète, c'est qu'elle s'identifie à une conception politique du savoir caractéristique d'une ère positiviste dont les présupposés sont désormais remis en question.

Incarner les savoirs dans des voix

Depuis les dialogues de Platon, la démarche philosophique a su mettre à profit les ressources heuristiques de l'échange afin de chercher la vérité grâce à la confrontation des points de vue, au développement des réfutations ou aux efforts pour construire un accord. Hors du champ romanesque, le dialogue constitue donc une forme très ancienne, qui a servi au genre délibératif et a permis, au-delà de sa capacité maïeutique, d'exposer des théories scientifiques, des thèses politiques et des recherches philosophiques. Suzanne Guellouz qui a étudié ce genre spécifique de littérature d'idées rappelle la définition minimale qui en est donnée par l'Académie française en 1694 : « ouvrages d'esprit qui ont la forme d'un entretien ou d'une conversation⁵ ». Ils connaissent une multitude de dénominations qui coexistent souvent sur une même période, avec une prédominance des appellations « Promenade », « Entretien⁶ » et « Conversation », au XVII^e siècle, puis « Dialogue » ou « Causerie » du XVIII^e au XX^e siècle. De fait, jusqu'au XVIII^e siècle, le dialogue instructif reste rare au sein du roman : même dans un grand roman de formation à vocation didactique comme *Les Aventures de Télémaque* de Fénelon, les leçons d'histoire, de politique, de théologie et de morale adressées à Télémaque – et à travers lui au jeune duc de Bourgogne – sont délivrées sous la forme de longs discours et non d'échanges dialogués.

Au XVIII^e siècle, des types de textes hybrides se situent aux frontières du romanesque, avec des degrés de fictionnalisation variables qui font de certains de ces ouvrages de véritables petits romans marqués par une transformation des personnages au fil de la diégèse tandis que d'autres, malgré une forme dialoguée minimale, ressortissent simplement au genre du traité. *Le Spectacle de la Nature* de l'abbé Pluche, sous-titré *Entretiens sur les particularités de l'histoire naturelle, qui ont paru les plus propres à rendre les Jeunes-Gens curieux et à leur former l'esprit* constitue un des best-sellers du XVIII^e siècle, qui impose durablement le genre du dialogue de vulgarisation assumant sa vocation pédagogique. Sans recourir à un narrateur, il combine le dialogue entre trois interlocuteurs – le Comte, le Chevalier et le Prieur – avec un dispositif d'annotations marginales qui signale, comme dans un manuel, les thématiques abordées : « définition et division des insectes », etc.

L'effort de vulgarisation des savoirs qui se déploie à partir des années 1830 dans la mouvance du saint-simonisme et qui prospère dans la seconde moitié du siècle a su tirer les leçons du succès de ces *Entretiens*. Loin de décliner, les dialogues instructifs investissent au contraire d'innombrables fictions qui visent à donner une vision rassurante, proche et familière de la science. On les rencontre donc dans une multitude de genres et sur une grande variété de supports, au-delà du genre romanesque ici envisagé. Dans la presse pour la jeunesse abondent les rubriques donnant la parole à une figure de savoir comme « l'Oncle Anselme » qui, deux fois par mois, gratifie les lecteurs du *Journal pour la jeunesse* de ses « Causeries du jeudi »

⁵ Suzanne Guellouz, *Le Dialogue*, Paris, PUF, coll. « Littératures modernes », 1992, p. 39.

⁶ L'exemple le plus célèbre en est sans doute l'ouvrage de vulgarisation astronomique dialoguée de Fontenelle, *Entretiens sur la pluralité des mondes*, publié en 1686.

mettant en scène les discussions avec ses nombreux neveux et nièces sur des sujets aussi divers que le système judiciaire français, l'optique ou l'invention du télégraphe électrique⁷. À la différence des personnages de fictions romanesques dont le dialogue se fait porteur d'un savoir, les locuteurs ne sont ici que des silhouettes, mais la structure dialogique demeure, en même temps que le principe d'une oralité qui s'impose contre le modèle dissertatif, aussi bien dans les périodiques pour la jeunesse que dans la presse féminine ou les titres généralistes. Un vulgarisateur comme Henri de Parville contribuant au *Journal des Débats* et à des revues reconnues comme *La Nature* ou *La Science illustrée* rassemble ainsi ses chroniques sous le titre de *Causeries scientifiques* : sans fonctionner comme de véritables dialogues, elles s'appuient néanmoins sur le modèle de l'oralité légère propre à la conversation de salon. En dehors du champ romanesque, le dialogue instructif peut aussi investir le genre théâtral, avec certaines expériences didactiques poussées au bout de leur logique comme le théâtre scientifique de Louis Figuier⁸. Enfin, un domaine éditorial qui recourt de façon privilégiée au dialogue instructif est celui des ouvrages de vulgarisation pour la jeunesse. Si les collections généralistes pour jeunes et adultes comme la « Bibliothèque des merveilles » lancée en 1864 par Édouard Charton chez Louis Hachette ne recourent ni à la fiction ni au dialogue, en revanche d'innombrables ouvrages d'éducation destinés aux enfants sont construits autour d'une structure dialogique, comme *Les Pourquoi de Mademoiselle Suzanne*, cartonnage de luxe largement illustré qui met en scène une avide questionneuse de neuf ans, bientôt muée dans le tome suivant, *Les Parce que de Mademoiselle Suzanne*⁹, en éducatrice chargée à son tour d'instruire une petite fille.

On observe donc un continuum entre des ouvrages de vulgarisation où un cadre fictionnel n'est qu'à peine esquissé¹⁰ et des romans où figurent des personnages nettement caractérisés, dont la situation ainsi que les relations évoluent au fil de la fiction et qui remplissent en même temps une fonction didactique, leurs discussions permettant le déploiement d'une instruction. L'adoption de la forme romanesque permet, selon une métaphore sans cesse répétée par les vulgarisateurs, de livrer la connaissance comme une rose qui suscitera l'émerveillement des lecteurs, en ayant au préalable ôté ses épines, c'est-à-dire l'aridité et la technicité des savoirs qui pourraient en éloigner un public non averti. La fictionnalisation et le dialogue constituent à cet égard des outils privilégiés puisqu'ils donnent chair aux exposés théoriques en les incarnant dans des voix individualisées, comme celles de « Maître Pierre », dans *Maître Pierre ou le Savant de village*¹¹, du scientifique, débonnaire éducateur d'un jeune homme littéraire, du *Voyage scientifique autour de ma chambre*¹², ou de l'institutrice à la retraite qui semble être le double de Jean Macé, l'auteur des *Soirées de ma tante Rosy*¹³. Parlures régionales retranscrites dans le dialogue, exclamations naïves des enfants, ironie de l'homme du monde : autant de traits qui visent à faire échapper l'exposé des connaissances à la neutralité et à l'impersonnalité du savoir.

Le contre-modèle de ces dialogues instructifs fictionnalisés est un manuel de vulgarisation par questions et réponses qu'Henri de Parville publie sous le titre *La Clef de la*

⁷ Voir par exemple *Le Journal de la jeunesse*, 1^{er} janvier 1873, p. 61-63 ou 11 décembre 1875, p. 30.

⁸ Ses douze pièces, dont seules sept ont été représentées, sont rassemblées en deux volumes parus sous le titre *La Science au théâtre*, Paris, Tresse et Stock Éditeurs, 1889. Pour une analyse des enjeux poétiques et idéologiques de ce corpus théâtral, voir Claire Barel-Moisan, « Populariser les sciences sur la scène : l'expérience du théâtre scientifique de Louis Figuier », dans *Théâtre et peuple, de Louis-Sébastien Mercier à Firmin Gémier*, Olivier Bara (dir.), Paris, Éd. Classiques Garnier, 2017, p. 339-358.

⁹ Émile Desbeaux, *Les Pourquoi de Mademoiselle Suzanne et Les Parce que de Mademoiselle Suzanne*, Paris, Paul Ducrocq Éditeur, 1881 et 1882.

¹⁰ C'est par exemple le cas dans un classique de la vulgarisation du XIX^e siècle, *Histoire d'une bouchée de pain* de Jean Macé : l'ouvrage se présente comme une série de lettres adressées par Jean Macé à une petite fille. On ne saurait pour autant parler de roman, la destinataire demeurant une simple figure d'écolière anonyme.

¹¹ Achille Penot, *Maître Pierre ou le Savant de village. Entretiens sur la mécanique*, Paris, F.G. Levrault, 1832.

¹² Arthur Mangin, *Voyage scientifique autour de ma chambre*, Paris, Bureau du Musée des Familles, 1862.

¹³ Jean Macé, *Les Soirées de ma tante Rosy*, Paris, J. Hetzel, 1894.

science. Cet ouvrage dévoile dans toute sa sécheresse le squelette sur lequel les fictions de vulgarisation tentent de greffer la chair de leurs personnages. Des questions et réponses numérotées font progressivement le tour des différents champs du savoir : « 1. — *Qu'est-ce qu'une force ?* — On entend par force [...]. 97. — *Les étoiles ont-elles toutes la même couleur ?* — La lumière des étoiles est généralement blanche¹⁴. » Cette modalité d'instruction est en réalité familière au lecteur du XIX^e siècle car elle correspond au catéchisme par questions et réponses que les écoliers devaient mémoriser. Mais ce nouveau « catéchisme scientifique » diffère-t-il vraiment du dialogue imaginé par Jean Macé : « — Tante, pourquoi donc le ciel est-il noir la nuit ? Il est d'un si beau bleu dans la journée ? — Le ciel n'est pas bleu, mon petit Jean. Il y fait toujours noir. C'est l'air qui est bleu, mais seulement à la lumière du soleil¹⁵ » ?

La confrontation entre ces deux extraits montre l'importance du travail à fournir pour incarner véritablement les savoirs dans la voix des personnages et éviter le caractère factice du dialogue instructif. Dépouiller la connaissance de sa neutralité passe notamment par l'introduction d'affects dans l'exposé scientifique : l'énonciateur, mais aussi ses auditeurs s'émeuvent ou s'émerveillent. Le narrateur met en place un jeu de rôles dans lequel le lecteur doit s'identifier au personnage que le dialogue a progressivement converti à une curiosité scientifique, comme dans *Voyage scientifique autour de ma chambre* : « — Mais savez-vous, monsieur, dit le jeune homme, que tout cela est prodigieusement intéressant [...]. Sa conversion était complète et je pouvais m'écrier, comme Bertram : « Encore un de gagné¹⁶ ! » Dans ces textes hybrides entre roman et vulgarisation où le dialogue domine, l'auteur multiplie les techniques pour susciter l'adhésion à un cadre narratif qui, dans bien des cas, n'a fonction que de prétexte pour l'instruction du lecteur¹⁷. Même s'il lui arrive de répartir le discours de connaissance entre les différents locuteurs, comme dans *Les jeunes naturalistes* où un père de famille suscite une émulation entre ses enfants pour qu'ils rappellent la définition des différents types de mollusques¹⁸, le schéma de l'échange didactique reste toujours le même. Une voix compétente dispense un savoir préexistant pour un double destinataire : l'autre personnage auquel il s'adresse, mais surtout le lecteur, qui s'identifie au personnage ignorant dans la fiction et qui constitue l'objectif véritable de l'instruction,.

Dialoguer ou pontifier : fonctions narratives du dialogue instructif

Dans son étude *Le Dialogue dans le roman français, de Sorel à Sarraute*¹⁹, Vivienne G. Mylne dresse la liste des fonctions du dialogue dans le roman, en opposant les échanges qui permettent d'approfondir les sentiments des personnages et ceux qui font circuler les informations. On pourrait alors dessiner une échelle polarisée par deux modalités inverses du dialogue. À l'une des extrémités se situerait le dialogue amoureux dont le contenu informatif est quasi nul puisqu'il s'agit simplement d'affirmer l'existence du sentiment, tandis que le contenu affectif est maximal. À l'autre extrémité, le dialogue instructif se caractériserait par un contenu affectif faible, combiné à un contenu informatif considérable. L'écueil qui guette l'insertion du dialogue instructif dans le roman tient à ce débordement potentiel de

¹⁴ Henri de Parville, *La Clef de la science. Explication des phénomènes de tous les jours*, Paris, Librairie Renouard, Henri Laurens éditeur, 1892, p. 1 et p. 32

¹⁵ *Les Soirées de ma tante Rosy*, ouv. cit., p. 15.

¹⁶ *Voyage scientifique autour de ma chambre*, ouv. cit., p. 362.

¹⁷ Dans « Le Chêne, l'Os et la Goutte d'eau : aventures et mésaventures du récit scientifique », Daniel Raichvarg et Denis Legros analysent trois exemples de récits de vulgarisation dans lesquels la « mise en relation du référent scientifique et de la fiction apparaît délicate à réaliser », les récits « tournant à la leçon ». *Romantisme*, 1989, n°65, p. 89.

¹⁸ Sophie Ulliac-Trémadeure, *Les jeunes naturalistes, ou Entretiens sur l'histoire naturelle des animaux, des végétaux et des minéraux*, 5^e édition, Paris, Didier, 1852.

¹⁹ Vivienne G. Mylne, *Le Dialogue dans le roman français de Sorel à Sarraute*, Paris, Universitas, 1994.

l'information, qui rompt l'équilibre narratif. Un personnage fâcheux emblématise ce dysfonctionnement qui menace tout dialogue instructif : le discoureur qui monopolise la parole par son discours pontifiant. La fréquence de cette dérive de l'échange dialogique n'est pas hasard, et on peut sans doute la lier à un phénomène historique plus global qui a notamment été mis en évidence par Corinne Saminadayar-Perrin²⁰ : il s'agit de l'importance du modèle oratoire, lié à la formation classique des écrivains et des journalistes tout au long du XIX^e siècle. Tant dans la presse que dans le roman, le protocole rhétorique de la dissertation tend à configurer tout discours de savoir, entraînant une mise en scène solennelle et souvent verbeuse de la connaissance. C'est cette dérive qui rend si peu lisibles des fictions comme *Les jeunes naturalistes* où, durant quatre cents pages, un père trop éloquent entreprend d'enseigner à sa femme et à ses deux enfants l'histoire naturelle des animaux, des végétaux et des minéraux. Le repoussoir du dialogue est ainsi la tartine dans laquelle un personnage délivre avec emphase un savoir autonome, détaché des enjeux de l'intrigue.

Réussir l'intégration d'un dialogue instructif dans la fiction romanesque suppose donc d'en faire un véritable enjeu narratif, susceptible d'affecter le cours de l'action et de transformer les relations entre les personnages. Au chapitre VI de *Voyage au centre de la Terre*, le professeur Lidenbrock et son neveu Axel s'affrontent quant aux théories géologiques concernant la chaleur du noyau terrestre : chacun expose ses hypothèses, chiffres et références scientifiques à l'appui. Ce dialogue remplit effectivement sa fonction instructive, mais il est aussi doublement dramatisé : d'une part, en retraçant ce dialogue, Axel souligne par de courtes notations la puissance d'enthousiasme de son oncle qui emporte progressivement son adhésion (« — Mais voilà une ingénieuse hypothèse ! m'écriai-je un peu malgré moi²¹. ») ; d'autre part, l'issue de cet affrontement scientifique détermine la poursuite du roman puisque le triomphe de la théorie de la chaleur du noyau terrestre rendrait impossible aux explorateurs de s'aventurer au centre de la Terre. Convaincre son neveu de la fragilité de cette hypothèse, c'est donc pour le professeur Lidenbrock une indispensable première étape qui ouvre la possibilité de leur voyage, ce qui permettra précisément de trancher de façon irréfutable entre les théories géologiques opposées : « Tu le vois, Axel, ajouta-t-il, l'état du noyau central a soulevé des hypothèses diverses entre les géologues ; rien de moins prouvé que ce fait d'une chaleur interne ; suivant moi, elle n'existe pas, elle ne saurait exister ; nous le verrons, d'ailleurs [...]. — Eh bien oui ! répondis-je, me sentant gagner à cet enthousiasme, oui, nous le verrons²² ».

Sans que l'établissement du savoir se métamorphose nécessairement en aventure, comme c'est le cas chez Jules Verne, son acceptabilité pour le lecteur dépend en grande partie des enjeux narratifs que le narrateur parvient à lui affecter. L'écueil qui met en danger l'adhésion du lecteur à la fiction ne tient donc pas au contenu du dialogue mais à son effet sur la relation entre les personnages. Les scènes de vulgarisation astronomique qui émaillent le roman de Camille Flammarion, *Stella*, peuvent en témoigner. Certaines répliques des personnages pourraient sans doute figurer dans les fictions de vulgarisation sur l'astronomie comme *Les Soirées de la tante Rosy* : « — Pourquoi ce nom, fit-elle, il faut que tu m'apprennes tout », « non seulement de deux cent, trois cent, quatre cent mille kilomètres à l'heure [...]. — Mais pour ma part, je ne trouve pas les chiffres si ennuyeux qu'on le dit. [...] Je vais même apprendre les logarithmes²³. » Cependant ces échanges apparemment informatifs sont dotés d'une tension spécifique par l'érotisation du savoir qu'opère Flammarion. Lorsque son personnage d'astronome, Raphaël Dargilan, vulgarise son savoir, l'astronomie se mue en discours de séduction qui fascine la jeune élève qui devient sa compagne, Stella. Loin de la

²⁰ Voir Corinne Saminadayar-Perrin, *Les Discours du journal. Rhétorique et médias au XIX^e siècle*, Saint-Étienne, publications de l'Université de Saint-Étienne, 2007.

²¹ Jules Verne, *Voyage au centre de la Terre*, Paris, J. Hetzel et C^{ie}, 1867, p. 31.

²² *Id.*

²³ Camille Flammarion, *Stella* [1897], Paris, Honoré Champion, 2003, p. 192 et 196-197.

neutralité d'un discours didactique, le savoir scientifique suscite l'émerveillement et crée une complicité tant intellectuelle qu'amoureuse entre les personnages.

De multiples stratégies narratives convergent donc pour intégrer un dialogue porteur de savoir au cœur des enjeux centraux de la diégèse et naturaliser ainsi son irruption. Dans la même logique, on observe tout au long du XIX^e siècle la rareté du recours à une typographie inspirée du dialogue théâtral, avec le nom des personnages centrés en tête de chaque réplique. Exhiber ainsi le dialogue au sein du roman c'est en effet signaler son artificialité, au risque de rompre l'illusion fictionnelle. C'est un procédé que Sand emploie avec virtuosité, entre autres dans *Consuelo*. Le narrateur dénonce ainsi l'insincérité d'un dialogue amoureux où les deux personnages marivaudent, en acteurs qu'ils sont l'un et l'autre, et jouent des rôles conventionnels²⁴

Chez Sand comme dans l'ensemble des corpus romanesques du XIX^e siècle, les dialogues didactiques, quant à eux, ne se voient jamais présentés selon ce modèle proprement théâtral qui fragiliserait leur intégration dans la dynamique narrative. Un épisode postérieur de *Consuelo* constitue une forme de mise à l'épreuve des limites du dialogue didactique en s'étendant sur plusieurs chapitres consécutifs. Il débute par la formulation d'un pacte de coopération entre les deux interlocutrices. Amélie de Rudolstadt, qui détient le savoir, annonce son dessein d'instruction et justifie la nécessité de son exposé didactique, tandis que *Consuelo* exprime son acceptation de ce pacte : « Maintenant écoutez-moi, car j'ai une assez longue histoire à vous raconter, et si je ne remonte pas un peu haut dans le passé, vous ne pourrez jamais comprendre ce qui se passe aujourd'hui dans cette maison.

— Je suis toute attention et toutes oreilles²⁵ ».

On trouve ici une formulation minimale du principe de coopération que H. Paul Grice a posé en fondement de tout dialogue dans son célèbre article, « Logique et conversation²⁶ ». Les maximes conversationnelles de Grice ont souvent été reprises comme outils d'analyse des échanges verbaux, supposés régulés par ces injonctions qui définissent le cadre d'une conversation idéale. L'échange entre *Consuelo* et Amélie débute effectivement par l'affirmation d'un pacte qui valide l'acceptation d'un dialogue inégal entre savant et ignorant : « — Vous n'êtes pas, ma chère Nina, sans connaître un peu l'histoire de la Bohême ? dit la jeune baronne.

— Hélas, répondit *Consuelo*, ainsi que mon maître a dû vous l'écrire, je suis tout à fait dépourvue d'instruction [...].

— En ce cas, reprit Amélie, je vais vous en dire succinctement ce qu'il vous importe d'en savoir pour l'intelligence de mon récit²⁷. »

Cependant à l'inverse des recommandations issues des maximes de quantité, qualité, pertinence ou modalité, la richesse et la complexité de l'échange découlent au contraire des multiples entorses faites à ce cadre contraignant. La maxime de qualité qui prescrit de ne fournir que des propos vrais ou fondés se voit mise à l'épreuve d'un récit qui joue avec les frontières du fantastique. La promesse d'instruire « succinctement » est contredite par un échange qui se déploie sur plus de cinquante pages. Les maximes de pertinence et de modalité qui enjoignent

²⁴ « Toute leur causerie ardente et légère peut se résumer ainsi : /ANZOLETO/ Je sais bien que vous ne m'aimez pas, que vous ne m'aimerez jamais, et voilà pourquoi je suis triste et contraint auprès de vous. /CORILLA/ Et si je t'aimais ? /ANZOLETO/ Je serais tout à fait désespéré, parce qu'il me faudrait tomber du ciel dans un abîme, et vous perdre peut-être une heure après vous avoir conquise au prix de tout mon bonheur futur. » George Sand, *Consuelo* [1842], Paris, Michel Lévy, 1858, p. 35.

²⁵ *Ibid.*, p. 211.

²⁶ Herbert Paul Grice, « Logique et conversation », *Communications* 30, 1979, p. 57-72.

²⁷ *Consuelo*, ouv. cit., p. 212.

de suivre un ordre méthodique en s'en tenant au sujet fixé se voient rapidement abandonnées. Les véritables enjeux du dialogue instructif se dévoilent en effet au lecteur : l'histoire de la Bohême et de ses querelles politico-théologiques ne constituait que l'amorce du dialogue qui, en réalité, porte sur l'interprétation du caractère d'Albert de Rudolstadt. L'échange se conclut par le constat : « Et puisqu'il faut parler net [...] Albert de Rudolstadt est fou ». Le dialogue mené par Amélie aboutit dès lors à un antagonisme entre les deux femmes qui détermine la suite de leur relation : « Amélie lui semblait en ce moment une personne haïssable et un cœur de fer²⁸. » Comme dans les exemples de Jules Verne et de Camille Flammarion, tout en déployant une véritable instruction, la romancière opère ici un travail d'acclimatation du savoir à la fiction dans lequel priment les effets diégétiques du dialogue.

Le roman du maître ignorant

Si les modalités du dialogue didactique que nous avons envisagées jusqu'ici sont multiples, toutes conservent néanmoins le même schéma fondamental. Fidèles au grand projet d'éducation populaire qui se déploie au fil du siècle, elles supposent un savoir préexistant transmis dans un dialogue vectorisé du savant à l'ignorant. Un autre modèle politique du savoir existe pourtant, dans lequel le savoir n'est pas donné comme un dogme déjà constitué. Il est défendu en 1903 par Ferdinand Buisson qui oppose la croyance au savoir d'un maître, supposé détenteur de vérité, à la logique émancipatrice d'un esprit libre : « Pour faire un catholique il suffit de lui imposer la vérité toute faite : la voilà, il n'a plus qu'à l'avaloir. Le maître a parlé, le fidèle répète. [...] Pour faire un républicain, il faut prendre l'être humain si petit et si humble qu'il soit [...] et lui donner l'idée qu'il faut penser par lui-même, qu'il ne doit ni foi ni obéissance à personne, que c'est à lui de chercher la vérité et non pas de la recevoir toute faite d'un maître [...]. C'est qu'il ne s'agit de rien moins que de faire un esprit libre. Et si vous voulez un esprit libre, qui est-ce qui doit s'en charger, sinon un autre esprit libre ? Et comment celui-ci formera-t-il celui-là ? Il lui apprendra la liberté en la lui faisant pratiquer²⁹. » Une telle conception renverse les méthodes pédagogiques en usage, et elle s'inspire largement de la méthode révolutionnaire expérimentée par Joseph Jacotot dès 1818. Dans *Le Maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Jacques Rancière a retracé et analysé la genèse de la pensée de Jacotot. Sous la plume de Rancière, le pédagogue de Louvain ironise sur les bonnes intentions des amis de l'Instruction pour qui « le commandement et la leçon du maître rayonnaient [...] : c'est ainsi que la science se répand des sommets jusqu'aux plus modestes intelligences. [...] Il sentait au contraire dans l'affaire une nouvelle forme d'abrutissement. Qui enseigne sans émanciper abrutit³⁰. »

Peut-on alors envisager des fictions romanesques où le dialogue permettrait de construire un nouveau type de savoir, non plus donné mais émergent de la parole de l'ignorant et de la confrontation des voix des personnages ? Cet idéal est donné comme horizon au quotidien *La Rue* fondé par Vallès, à travers un slogan provocateur : « Rédacteur en chef, la

²⁸ *Ibid.*, p. 241.

²⁹ Ferdinand Buisson, Discours prononcé au *Troisième congrès annuel du parti républicain radical et radical-socialiste*, Paris, Siège du comité exécutif, 1903, p. 178-179.

³⁰ Jacques Rancière, *Le Maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle* [1987], Paris, 10/18, coll. « Fait et cause », 2004, p. 31-33.

foule³¹ ». Mais il est assurément plus complexe à mettre en œuvre au sein du dialogue d'une fiction romanesque. Un roman d'André Léo, anarchiste et communaliste, présente néanmoins une tentative de dialogue pour construire un savoir nouveau par la confrontation des points de vue des ouvriers agricoles, des moissonneuses, du contremaître et de la maîtresse du domaine, Aline de Maurignan. Celle-ci se renseigne auprès des femmes qui participent à la moisson sur les modalités de leur travail face à la tâche des moissonneurs et sur le salaire que chacun reçoit : « il faut ben que nous arrivions en même temps qu'eux au bout du sillon, et ça nous donne rudement de peine³² ». Après son entretien avec chacune des parties, Aline de Maurignan propose un nouveau constat. Le modèle est celui de la maïeutique, dans laquelle le dialogue doit faire surgir la vérité : « Assurément, dit M^{lle} de Maurignan, la fatigue est grande ; le travail me semble pareil, vous supportez également la chaleur du jour : votre salaire doit par conséquent être le même³³ ». L'instruction est donc ici celle de la châtelaine ignorante qui découvre grâce au dialogue les mécanismes de l'inégalité salariale et qui les dévoile en même temps au lecteur.

La réflexion sur les mécanismes de l'éducation se trouve également au cœur du romanesque sandien et la romancière présente souvent des modalités d'instruction originales qui bousculent les hiérarchies reçues. Contre le modèle du père de famille intarissable que Sophie Ulliac-Trémadeure met en scène tout au long de son roman de vulgarisation, ce sont des femmes qui, dans *Mauprat* ou dans *Nanon* amènent vers le savoir l'homme qu'elles aiment. Ces apprenties-pédagogues inventent-elles pour autant un autre modèle d'éducation, où la connaissance surgirait du dialogue ? Les scènes dialoguées retranscrites dans ces romans montrent en réalité le cheminement affectif reposant sur une combinaison d'affrontement et de séduction par lequel les personnages masculins sont conduits à désirer la connaissance. Elles ne portent pas sur le contenu proprement dit de l'instruction qui, chez Sand, découle plus souvent d'une lecture solitaire pratiquée en autodidacte que d'une interaction directe. Bernard de Mauprat et Pierre Huguenin dans *Le Compagnon du Tour de France*, s'éduquent par eux-mêmes grâce à la lecture des philosophes des Lumières empruntés dans la bibliothèque de la femme qu'ils aiment. Dans une scène significative du *Compagnon du Tour de France*, Pierre Huguenin qui, traversant une crise philosophique et existentielle, se tournait vers le comte de Villepreux pour trouver une réponse à ses interrogations sur l'égalité, découvre l'impuissance et la futilité du supposé maître. Loin de faire naître un savoir, le dialogue entre les deux personnages dévoile au contraire l'inadéquation des connaissances anciennes. La nouvelle construction théorique repensant la répartition des richesses qu'envisage Pierre Huguenin ne surgit pas du dialogue et elle n'est pas formulée directement dans la fiction. Seul un rêve prophétique permet de la dessiner comme un lointain horizon utopique³⁴. Le « roman du maître ignorant » dans lequel un dialogue permettrait la co-construction d'un savoir inédit connaît finalement peu de réalisations effectives dans la littérature du XIX^e siècle.

Effacement d'un modèle daté : les vestiges du savoir

³¹ Jules Vallès, « Notre plébiscite », *La Rue*, 9-10 avril 1870, cité par Corinne Saminadayar-Perrin dans *Les Discours du journal. Rhétorique et médias au XIX^e siècle (1836-1885)*, Saint-Étienne, Presses Universitaires de Saint-Étienne, 2007, p. 39.

³² André Léo, *Aline-Ali*, Paris, Librairie internationale, 1869, p. 333.

³³ *Ibid.*, p. 334.

³⁴ George Sand, *Le Compagnon du Tour de France* [1840], éd. Jean-Louis Cabanès, Paris, Librairie générale française « Le livre de poche », 2004, p. 381 et suiv.

Du fait des lois Ferry, les années 1880 voient un profond renouvellement des programmes scolaires, avec notamment une introduction de l'enseignement scientifique dès l'école primaire³⁵. Le marché éditorial de la vulgarisation s'en trouve affecté, perdant peu à peu un public désormais formé directement par l'institution scolaire. Les petites fictions didactiques qui mettaient en scène un enseignement dialogué comme *Maître Pierre ou le savant de village* perdent dès lors leur raison d'être. Ces mutations du champ éditorial se combinent avec une transformation idéologique plus profonde qui, on l'a vu, questionne le modèle politique de transmission du savoir. Le dialogue instructif s'efface progressivement, ne figurant plus dans quelques fictions qu'à l'état de vestige. Même dans une fiction sous-titrée « roman scientifique d'aventures » comme *La Roue fulgurante* de Jean de La Hire, les dialogues didactiques ne figurent plus que dans les premiers épisodes publiés en feuilleton dans *Le Matin* en 1907, comme un rapide hommage à une tradition désormais dépassée. Si le dialogue domine largement dans ce roman d'explorations planétaires et d'aventures fantaisistes, il se voit mis au service de scènes d'action et ne s'appuie que sur de courtes répliques peu informatives.

Seule une niche éditoriale nettement ciblée offre au dialogue instructif un espace pour perdurer au XX^e siècle. Il s'agit de la littérature pour la jeunesse dont certaines collections réactivent la dimension éducative des traditionnels livres d'étrennes ou de prix. En 1927, la revue *Lectures pour tous* cherche à susciter une résurrection du roman d'aventures didactique vernien en créant un prix « Jules Verne » célébrant des « roman[s] scientifique[s] où l'imagination dépasse les connaissances humaines de l'heure présente, mais où l'inspiration est guidée par une documentation sûre³⁶ ». Le troisième lauréat du prix, Albert Bailly, est récompensé en 1929 pour *L'Éther-Alpha*, un roman d'anticipation qui revisite *De la Terre à la lune* de Jules Verne : il imagine un voyage lunaire réalisé grâce à une nouvelle source d'énergie, en s'appuyant sur les débats scientifiques du début du XX^e siècle autour de l'éther. Significativement, le roman investit largement la forme du dialogue instructif dans des scènes où un jeune ingénieur vulgarise pour sa fiancée les recherches récentes de la physique, citant notamment les travaux d'Einstein et de Rutherford. Mais le prix Jules Verne n'est décerné que durant sept années : s'il a tenté de redonner une visibilité à un modèle de roman didactique lancé près de quatre-vingts années plus tôt, il n'a pu enrayer la préemption d'une poésie décalée par rapport aux enjeux contemporains.

Le dialogue instructif a donc traversé les décennies comme une forme efficace, largement mobilisée dans les romans de vulgarisation mais souvent moquée à cause des difficultés de son intégration aux enjeux de la diégèse. Au-delà de ses atouts et faiblesses poétiques, la permanence du dialogue didactique tient avant tout à la conception politique de la connaissance qu'il met en œuvre, qui porte le projet d'instruction populaire au fil du siècle. Au seuil des années 1880, les échanges de Bouvard et Pécuchet emblématisent la fin de ce rapport au savoir. Saisis indépendamment les uns des autres, les fragments de leur dialogue et les informations scientifiques qu'ils mentionnent par exemple sur l'astronomie pourraient se trouver dans n'importe laquelle des fictions didactiques que nous avons mentionnées : « — Un rayon de la Voie lactée met six siècles à nous parvenir [...] — Cependant, le Soleil est immobile³⁷ ? » Mais leur montage et leurs contradictions déconstruisent l'effet didactique du dialogue et dévoilent le caractère incomplet, temporaire et réfutable de la connaissance. Le

³⁵ Voir Daniel Raichvarg et Jean Jacques : *Savants et ignorants. Une histoire de la vulgarisation des sciences*, Paris, Le Seuil, 2003, p. 35 et suiv.

³⁶ « Le Prix Jules Verne. *La Petite fille de Michel Strogoff*, par O. Béliard », *Lectures pour tous*, mars 1927, p. 74.

³⁷ Gustave Flaubert, *Bouvard et Pécuchet* [1881], éd. Claudine Gothot-Mersch, Paris, Gallimard, coll. « Folio classique », 1979, p. 138.

discours direct laisse place au discours indirect libre qui relativise toute certitude en juxtaposant ironiquement des affirmations opposées : « Enfin ils se demandèrent s'il y avait des hommes dans les étoiles. Pourquoi pas ? Et comme la création est harmonique, les habitants de Sirius devaient être démesurés, ceux de Mars d'une taille moyenne, ceux de Vénus très petits. À moins que ce ne soit partout la même chose ? » La loquacité si souvent décriée du dialogue instructif se résout ainsi dans le silence : « Ils parlaient ainsi, debout sur le vigneau, à la lueur des astres — et leurs discours étaient coupés par de longs silences. »

Claire Barel-Moisan
(CNRS. ENS-Lyon, UMR IHRIM)