



HAL
open science

Les leçons d'un cas limite. La réécriture des programmes de français pour le second cycle (1965-1981)

Clémence Cardon-Quint

► **To cite this version:**

Clémence Cardon-Quint. Les leçons d'un cas limite. La réécriture des programmes de français pour le second cycle (1965-1981). Pierre Kahn; Youenn Michel. Formation, transformations des savoirs scolaires : histoires croisées des disciplines, XIXe-XXe siècles, Presses universitaires de Caen, pp.99-110, 2016, 978-2-84133-522-0. halshs-02000346

HAL Id: halshs-02000346

<https://shs.hal.science/halshs-02000346v1>

Submitted on 11 Nov 2020

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.

[Texte à paraître dans les actes du colloque international « Réformer les disciplines scolaires, XIX-XXe siècles », 29-30 septembre 2010, université de Caen]

Les leçons d'un cas-limite
La réécriture des programmes de français pour le second cycle (1965-1981)

C. Cardon-Quint

Le 26 janvier 1981, un arrêté modifiait les programmes de français en lycée, rendant caduques les dispositions quasi-inchangées de 1947¹ dont la réécriture était à l'étude depuis plus de quinze ans. Débat public, mise au point de nouvelles normes officielles, entrée en vigueur de pratiques inédites, ces étapes de toute réforme avaient accompagné le processus, mais selon une chronologie à la fois bouleversée et distendue. La notion de « réforme » offre-t-elle, dès lors, un cadre d'analyse pertinent pour appréhender les transformations à l'œuvre en français dans le second cycle au cours de cette période ?

Si divers travaux ont décrit les mutations sociales, économiques ou culturelles à l'origine de ces évolutions², leur orchestration institutionnelle n'a guère retenu l'attention. Prendre la notion de « réforme » comme fil directeur de l'analyse permet de combler cette lacune. L'analyse de cette « réforme » atypique pourra éclairer, en retour, certaines caractéristiques de l'enseignement du français dans le second cycle.

Cette étude, fondée sur l'analyse des archives du ministère de l'Éducation nationale et des revues professionnelles, suivra ce processus dans son déroulement chronologique³. Après l'échec d'une réforme circonscrite (1965-1968), la réécriture des programmes du second cycle devint une question secondaire face au défi de la « réforme de l'enseignement du français » (1968-1974). Devant la dispersion des pratiques, l'inspection générale vit dans l'adoption de nouveaux programmes un instrument de reprise en main plus qu'un vecteur de rénovation (1974-1981).

1. L'échec d'un aggiornamento prudent (1965-1968)

¹ Arrêtés du 18 avril 1947 et du 13 juillet 1973.

² Houdart-Merot V., *La culture littéraire au lycée depuis 1880*. Rennes : PUR, 1998, p. 159-164. ; Dumaître, É., *Les raisons d'un engouement : le structuralisme littéraire et la crise de la culture scolaire*. Paris : Hermann, 2008, 198 p.

³ Cardon-Quint C., *Lettres pures et lettres impures ? Les professeurs de français dans le tumulte des réformes. Histoire d'un corps illégitime (1946-1981)*. Doctorat d'histoire, Rennes 2, 2010, 1365 p.

Dans les années 1960, l'enseignement du français en second cycle suscitait des critiques toujours plus sévères. Les réformes de structure offraient l'occasion d'introduire les aménagements réclamés ici et là, mais ce projet fit long feu.

1.1. La classe de lettres dans les années 1960 ou le carcan de la tradition

Par « programme de français », l'on entendait alors « programme d'auteurs ». S'il n'était « pas question d'épuiser en une année la liste d'auteurs établie pour chaque classe »⁴, la liberté du maître était très encadrée. Corneille, Racine et Molière, « classiques » par excellence, figuraient au programme en troisième, seconde et première. Les listes mentionnaient d'autres auteurs des XVII^e et XVIII^e siècles, mais les consignes étaient plus floues pour le XIX^e siècle. « Extraits des romanciers », « une grande œuvre en prose » : cette imprécision trahissait la moindre légitimité d'un corpus éloigné des canons classiques. Quant aux auteurs du XX^e siècle, la mention des « morceaux choisis [...] du XVII^e siècle à nos jours » leur donnait droit de cité dans toutes les classes. Mais les professeurs connaissaient les réticences de l'inspection devant ces contemporains qu'elle réservait à la terminale⁵, où les lettres étaient optionnelles. Enfin, l'enseignement des littératures anciennes et étrangères était tombé en désuétude, faute de temps et de procédés adaptés⁶.

L'étude des auteurs s'appuyait sur divers exercices : à l'oral, l'explication de texte et la lecture suivie et dirigée ; à l'écrit, le commentaire de texte et la composition française, sur un sujet général, un auteur ou une œuvre. Figuraient aussi aux programmes des « notions suivies d'histoire littéraire » dispensées « à l'aide de l'explication de textes spécialement groupés à cet effet ». Mais l'inspection ne manquait pas de rappeler, à l'instar de Pierre Clarac, la haute visée d'un enseignement, qui recherchait dans l'écrivain le « [représentant] de l'humanité éternelle »⁷. Aux professeurs de maintenir un juste équilibre entre l'acquisition des connaissances et la formation de l'homme.

Ces règles et usages soulevaient, de toutes parts, des critiques de plus en plus vives⁸. Crise de la jeunesse, évolution sociale du public scolaire ? Quelle que soit la cause invoquée, on dénonçait des programmes inadaptés aux élèves des années 1960. La préparation du baccalauréat interdisait toute excursion hors des sentiers battus et rendait écrasante la présence du Grand Siècle. L'explication de textes débouchait rarement sur les moments de grâce espérés. L'usage des morceaux choisis donnait aux élèves une vue déformée des

⁴ *L'enseignement du second degré en 1953. II, Rapport de l'Inspection générale sur l'enseignement de la philosophie, des lettres, de l'histoire et de la géographie*. Paris : CNDP, 1954, p. 17.

⁵ Clarac P., « Quelle peut-être la place des écrivains modernes dans l'enseignement ? », *Cahiers pédagogiques*, n° 2, novembre 1952, pp. 113–115.

⁶ Voir les témoignages publiés dans les *Cahiers pédagogiques* et dans la *Revue de la Franco-Ancienne*.

⁷ Clarac P., « Quelle peut-être la place des écrivains modernes dans l'enseignement ? », *art. cit.*, p. 115.

⁸ Chartier A.-M. et Hébrard J., « Genèse d'une crise : la lecture littéraire dans les *Cahiers Pédagogiques* de la Libération à mai 1968 », *Études de linguistique appliquée*, n° 118, juin 2000, pp. 227–243. Delègue Y., « Faut-il réformer l'enseignement du français dans les classes de lettres ? Un cri d'alarme. Un vœu », *L'Information littéraire*, n° 1, février 1961, pp. 36–38. « Enquête sur les classes de lettres », *Revue de la Franco-Ancienne*, n° 131 (supp.), avril 1960, pp. 1–4.

œuvres. Enfin, l'abus de l'histoire littéraire dégénérait en un « bourrage de crâne », aussi étranger à la formation du goût qu'au développement de la personne. L'inspection générale de lettres partageant plusieurs de ces critiques⁹, la réforme du second cycle – prévue pour la rentrée de 1965 – offrait l'occasion d'apporter les aménagements souhaités.

1.2. Une conjoncture favorable : la réforme du second cycle

Pour le ministre Christian Fouchet, la réécriture des programmes était le complément logique de la réforme de structure¹⁰. La ligne de partage ne passait plus entre sections classiques – avec latin – et modernes – sans latin – mais entre littéraires et scientifiques. En première et terminale, les horaires de français étaient donc différenciés. De plus, l'enseignement du français, prolongé jusque à la terminale suite à la suppression de la première partie du baccalauréat, coexistait désormais avec la philosophie. Dans les filières non-littéraires, un tirage au sort déterminait laquelle de ces disciplines ferait l'objet d'épreuves écrites ou orales à l'examen¹¹. On comptait ainsi alléger le baccalauréat, et spécialiser précocement les élèves pour que l'enseignement supérieur reçoive des recrues bien préparées à leurs études.

Pour la terminale, où la réforme devait s'appliquer dès septembre 1965, une circulaire fixa les nouveaux programmes au cours de l'été¹². Dans un article de *L'Éducation nationale*, l'inspecteur général Jean Allard suggérait d'orienter les cours du français dans les filières scientifiques vers « l'étude des textes de pensée »¹³. Ligne reprise dans une circulaire du 11 mars 1966, qui précisait pour la première fois l'esprit des sujets soumis aux candidats au baccalauréat en fonction de leur section : des candidats littéraires, l'on attendait « des développements ou des commentaires de caractère proprement littéraire », tandis que les non-littéraires devaient « [...] exposer et [...] discuter des idées ». Cette tournure philosophique donnée à l'enseignement du français en terminale – conséquence des réformes structurelles plus que de l'évolution interne à la discipline – désarçonna les professeurs de lettres, tenus à l'écart de la décision.

Dans le même temps, l'inspection générale de lettres travaillait à la réécriture des programmes pour tout le second cycle. Ses projets prenaient acte des critiques formulées ici et là. Les « notions suivies d'histoire littéraire » disparaissaient et, avec elles, le cadre chronologique structurant l'étude de la littérature. En outre, les œuvres complètes prenaient le pas sur les extraits, un rééquilibrage s'opérant au profit des XIX^e et XX^e siècles¹⁴. L'orientation philosophique donnée à l'enseignement du français dans les terminales non-littéraires pouvait

⁹ Réunion de l'inspection générale des lettres, 4 octobre 1955, AN, F¹⁷ 17786 ; Clarac P., *L'enseignement du français*. Paris : PUF, 1963, pp. 44-45, 48-49, 120-130.

¹⁰ « La réforme du second cycle, du baccalauréat et du supérieur. La conférence de presse de M. Christian Fouchet », *L'Éducation nationale*, n° 24, 17 septembre 1964, pp. 9–11. Arrêtés des 10 juin 1965 et 19 décembre 1966.

¹¹ Décret et arrêté du 9 novembre 1965 ; décret du 13 novembre 1967.

¹² Circulaire du 20 août 1965.

¹³ Allard J., « L'enseignement du français dans les classes du second cycle », *L'Éducation nationale*, n° 32, 18 novembre 1965, pp. 7–8.

¹⁴ Projets de programme de l'inspection générale de lettres, 11 novembre et 4 décembre 1965, CAC, 19870191/5.

surprendre. Pour les autres classes, en revanche, il s'agissait avant tout d'inscrire dans les textes un *aggiornamento* limité.

1.3. L'échec du projet de 1966 : question de méthode ou problème de fond ?

Les ajustements attendus ne reçurent pourtant pas de sanctions officielles. Cet échec, fruit de dissensions sur le « circuit d'écriture »¹⁵ du programme, mit au jour des divergences de fond.

Le 21 février 1966, les sections permanentes des conseils d'enseignement repoussèrent le projet ministériel, suivant en cela la proposition d'André Hinard, élu du Syndicat national des enseignants du second degré (SNES), et représentant officieux de la Franco-Ancienne. Selon lui, les imperfections relevées trahissaient le manque de concertation entre l'inspection générale et l'association de spécialistes concernée, saisie tardivement du projet. Cette procédure hâtive, qui faisait fi des prérogatives des spécialistes, disqualifiait le texte proposé¹⁶.

Christian Fouchet appela alors ceux qui le souhaitaient à envoyer leur contribution au ministère. Outre la Franco-Ancienne, trois mouvements se saisirent de cette possibilité : la Défense de la jeunesse scolaire (DJS), groupement de parents et de médecins combattant le surmenage des élèves, la Fédération des Cercles de recherche et d'action pédagogique (CRAP), et Enseignement 70, un petit groupe d'enseignants novateurs¹⁷.

Les projets alternatifs ne s'inscrivaient pas sous le signe de la rupture. Les textes non littéraires et les média y occupaient une place marginale, et il n'y avait pas d'accord sur la fonction qui pourrait leur être attribuée. Susciter une rencontre heureuse entre les œuvres et les élèves, et nourrir ainsi leurs capacités d'expression, telle était la démarche retenue, conformément à la tradition. L'inspection générale pouvait donc, sans difficulté, adopter certaines suggestions, de la modernisation plus marquée du corpus au renforcement de la place de l'oral.

Restaient toutefois des points d'achoppement. L'inspection n'avait pas cru bon, comme le réclamaient les CRAP, de supprimer les sujets sur une œuvre ou un auteur précis, ni d'organiser le programme autour de différents thèmes, littéraires, historiques ou philosophiques¹⁸ : l'on en restait à la traditionnelle liste d'œuvres et d'auteurs. En outre, les efforts consentis par l'inspection parurent insuffisants à Pierre Laurent, secrétaire général du ministère de l'Éducation nationale, qui accueillit avec sarcasme des projets de programmes et instructions jugés désuets¹⁹. Il regrettait que la culture littéraire restât « sans lien avec les réalités concrètes ». Enfin, la situation réservée à la philosophie et au français en terminale

¹⁵ Notion empruntée à Legris P., *L'écriture des programmes d'histoire en France (1944-2010): sociologie historique d'un instrument d'une politique éducative*. Doctorat de science politique, Université Panthéon-Sorbonne, 2010, p. 19.

¹⁶ Section permanente des conseils d'enseignement, 21 février 1966, CAC, 19780193/3.

¹⁷ Archives du secrétaire général du ministère de l'Éducation nationale, Pierre Laurent, CAC, 19870191/5.

¹⁸ Projets de programmes et instructions de l'inspection générale de lettres, décembre 1967, CAC, 19870191/5.

¹⁹ Note de Pierre Laurent au ministre de l'Éducation nationale, 5 décembre 1965. CAC, 19870191/5.

mécontentait professeurs et parents : le ministre jugea peut-être prématuré d'adopter de nouveaux programmes, tant que la question du baccalauréat n'était pas résolue.

À la veille de Mai 68, la réécriture des programmes du second cycle éveillait donc des attentes sinon contradictoires, du moins distinctes. Si la profession espérait d'abord un assouplissement des usages qui conserverait à l'enseignement du français son caractère littéraire, certains souhaitaient promouvoir, dans les sections non-littéraires, un enseignement du français tourné vers le maniement des idées. Querelles de légitimité et divergences sur le fond avaient conduit au blocage.

2. La lame de fond réformatrice (1968-1974)

Les termes du débat changèrent après Mai 1968. Tandis que l'aménagement du baccalauréat libérait les initiatives, l'ambition d'une réforme globale de l'enseignement du français affectait les conditions de réécriture des programmes.

2.1. Un arbitrage décisif : l'épreuve anticipée de français

Des arbitrages politiques décidèrent en quelques mois des orientations nouvelles de l'épreuve de français au baccalauréat. Au nom de la « rénovation pédagogique », le ministre de l'Éducation nationale, Edgard Faure, plaidait pour un rééquilibrage des rôles attribués à la mémoire et à la réflexion²⁰, et réclamait un allègement des programmes²¹. Le « groupe français » de la Commission de rénovation pédagogique, composé d'inspecteurs généraux et de représentants associatifs et syndicaux, se conforma à cette consigne : les circulaires des 8 et 25 novembre 1968 entérinaient la disparition, au baccalauréat, des sujets portant sur une œuvre ou un auteur précis²². La ligne fixée par le ministre rejoignait ici une revendication portée par la frange novatrice du corps enseignant. Il fallait aussi trancher l'épineux problème de la situation de l'épreuve de français dans le cursus. Devant les divisions du « groupe français », Edgard Faure imposa la solution qui avait sa faveur : la création d'une épreuve anticipée de français (EAF) se déroulant à la fin de la première²³.

Ces arbitrages avaient deux conséquences. D'une part, le professeur n'était plus tenu de donner aux élèves un aperçu complet de l'histoire de la littérature française, et pouvait ainsi explorer des terres moins fréquentées, ou approfondir l'étude d'un petit nombre d'œuvres. D'autre part, l'interruption du français à la fin de la première, et le rééquilibrage subséquent des horaires, rendait moins pertinente la différenciation de cet enseignement entre littéraires et non-littéraires. Suite à la création de l'EAF, le « groupe français » modifia en ce sens les sujets du baccalauréat. Tous les élèves pouvaient désormais opter pour l'exercice de résumé-analyse et discussion, variante du commentaire de texte réservée au départ aux non-littéraires.

²⁰ Déclaration d'Edgar Faure à l'Assemblée nationale, séance du 24 juillet 1968.

²¹ Circulaire du 7 novembre 1968.

²² Commission de rénovation pédagogique, sous-commission du second cycle, « Groupe français », octobre-novembre 1968, CAC, 19870192/57.

²³ Commission de rénovation pédagogique, 19 décembre 1968, CAC, 19870192/63.

A contrario, ces derniers pourraient à nouveau, tout comme les littéraires, choisir le commentaire de texte traditionnel. Enfin, la composition sur un sujet général disparaissait dans toutes les sections : seul demeurerait le sujet littéraire, traité par le candidat à partir des lectures de son choix²⁴. L'hypothèque d'un enseignement du français découplé – fût-ce pour une partie des élèves – de son orientation littéraire était donc levée.

Alors que la nouvelle formule du baccalauréat entrait en application, les débats relatifs à l'enseignement du français prirent une ampleur et une tournure inédites.

2.2. « Pour une rénovation de l'enseignement du français »

L'inscription de ces évolutions dans la perspective plus large d'une réforme globale de l'enseignement du français fut en partie l'œuvre de la toute jeune Association française des professeurs de français (AFPF puis AFEF, « enseignants » remplaçant « professeurs »), fondée en 1967²⁵.

Lieu de rencontre entre tous ceux qui enseignaient le français, à tous les niveaux, l'AFPF facilita la convergence de deux dynamiques réformatrices initialement autonomes. Alors que l'enseignement du français en second cycle préparait sa mue depuis plusieurs années, dans le premier degré, de nouvelles instructions connaissaient un début d'expérimentation, sous la tutelle de l'Institut pédagogique national²⁶ : aux deux bouts de la scolarité, l'on remettait en cause les pratiques anciennes. Sur l'impulsion de son président Pierre Barbéris, l'AFPF fit donc de la rénovation de l'enseignement du français « de la maternelle à l'université » son mot d'ordre et sa raison d'être²⁷. L'AFPF suivait ainsi le modèle offert par l'Association des professeurs de mathématiques de l'enseignement public qui avait promu avec succès la réforme des mathématiques modernes.

Mais la « rénovation » réclamée par l'AFPF n'avait pas la même cohérence scientifique et pédagogique que la réforme des mathématiques modernes, mûrie depuis longtemps. S'y mêlaient diverses aspirations. En premier lieu, refonder l'enseignement du français à partir de la linguistique et de la nouvelle critique. Loin d'être le modèle incontesté de tout discours – et de ce fait, le socle de l'enseignement –, la langue littéraire ne serait plus qu'une variante des usages de la langue, et la littérature, un système de signes parmi d'autres. On appelait aussi à un assouplissement de la relation pédagogique dans la lignée de l'Éducation nouvelle. Enfin, cette rénovation devait concourir à la démocratisation d'un enseignement, qui, sous sa forme traditionnelle, privilégiait les « héritiers », dotés d'un fort capital culturel. Mais quelle serait la

²⁴ Décret du 21 février 1969, circulaire du 24 février 1969.

²⁵ Cardon-Quint C., « « Pour une rénovation de l'enseignement du français ». Le temps de l'AFPF (1967-1973) », *Le Français aujourd'hui (FA)*, n° 171, 2010, pp. 89–98.

²⁶ Chobaux J. et Segré M., *L'enseignement du français à l'école élémentaire, quelle réforme ?* Paris : PUF, 1981, 233 p.

²⁷ AFPF, « Propositions pour une rénovation de l'enseignement du français. Manifeste de Charbonnières », *FA*, n° 9, février 1970, pp. 1–32.

traduction concrète de ces principes ? De l'animateur culturel au technicien de la littérature, nombreux étaient les avatars possibles du professeur de français « rénové ».

Malgré ces ambiguïtés, l'appel de l'AFPF fut largement relayé par la presse. En 1969, le congrès de la Fédération de l'Éducation Nationale décida de mettre l'enseignement du français à l'étude²⁸. Sensible à cet élan, le ministre Olivier Guichard confia en mars 1970 au poète Pierre Emmanuel la présidence d'une « Commission de réforme de l'enseignement du français ». Les partisans déclarés de la rénovation y figuraient en bonne place, aux côtés d'une inspection générale marginalisée²⁹.

2.3. Réforme ou révolution ?

En dépit de ce climat favorable, la réforme resta longtemps dans les limbes. Elle se heurtait d'abord à l'hostilité d'une frange du corps enseignant. Si la campagne menée par l'Union nationale interuniversitaire n'eut qu'un effet limité, l'opposition larvée d'une fraction conservatrice de l'inspection générale portait davantage à conséquence. Certains inspecteurs vouaient aux gémonies les adeptes de la linguistique et de la nouvelle critique³⁰, ou sanctionnaient ceux qui étudiaient chansons ou articles de journaux³¹. Mais tant que la réforme fut officiellement à l'honneur, c'est entre rénovateurs que se joua le devenir de l'enseignement du français.

Les partisans de la rénovation étaient en effet divisés sur la nature même de la réforme, pour les uns, réforme radicale, synonyme de rupture et de refondation, pour les autres, aggiornamento progressif des pratiques. Dans le contexte tendu de l'après-Mai 68, cette nuance avait son importance, comme en témoigne la position de l'inspecteur général de lettres Pierre Gioan : d'accord avec les propositions de l'AFPF, il récusait avec force l'idée d'une rupture³². La commission Pierre Emmanuel servit de terrain d'affrontement entre ces deux conceptions, incarnées en son sein, d'un côté, par les représentants de l'AFPF, de l'autre, par la frange la plus novatrice de l'inspection générale.

Ces dissensions pesèrent dans toutes les phases du processus. Fallait-il ouvrir les travaux de la commission par une réflexion globale sur les finalités de l'enseignement du français comme le proposait Pierre Barbéris ? Ou se plier à l'agenda fixé par le ministre, qui réclamait des programmes et des instructions immédiatement applicables ? Fallait-il définir une nouvelle progression, ou pouvait-on simplement joindre aux exercices plus traditionnels des pistes de travail nouvelles ? Fallait-il enfin appuyer la rénovation sur une expérimentation et un recyclage des professeurs, ou pouvait-on parier sur leur acculturation progressive aux nouvelles orientations ?

²⁸ *L'enseignement public*, n°5, janvier 1970, p. 26.

²⁹ Lettre de mission de la Commission de réforme de l'enseignement du français, 16 mars 1970, CAC, 19870213/10. Composition de la commission à son ouverture, CAC, 19780674/1.

³⁰ *Agrégation. Lettres. Femmes. 1973*. Paris : INRDP, 1973, pp. 5-6.

³¹ Archives du SNES, dossier 244, « Inspection générale. 1970-1974 ».

³² « Courrier du manifeste », *FA*, n°11, octobre 1970, p. 66.

Indisposé par l'attitude de la commission, Olivier Guichard rétablit l'inspection générale dans son rôle de rédactrice des programmes. Celle-ci acheva, au printemps 1972, un programme expérimental pour la seconde³³, étendu l'année suivante à la première. Il reprenait bon nombre des propositions débattues en commission : liste d'œuvres ni impérative, ni limitative, approche par thèmes, nouvelle critique, étude d'œuvres complètes, travail indépendant, débats etc. Mais la commission regretta l'absence de progression claire, lacune qui laissait au professeur le soin de hiérarchiser les priorités, quitte à s'en tenir à la tradition³⁴. Par delà l'expérimentation officielle³⁵, le contenu des propositions circula largement lors des journées académiques de 1972 et 1973³⁶. En l'absence de programmes fixés par arrêté, l'on ménageait ainsi une transition progressive vers un enseignement rénové, en comptant sur l'adhésion des professeurs, plus que sur un vrai recyclage. La rénovation douce semblait devoir l'emporter sur la révolution.

3. « Le programme [...] sera ce que nous en ferons »³⁷ (1974-1980)

Les retards successifs pris dans la publication des nouveaux programmes eurent une conséquence paradoxale : loin de consacrer l'entrée en vigueur d'une réforme ambitieuse, ces programmes marquèrent un retour en arrière par rapport à des pratiques rénovées qui n'avaient jamais reçu de sanctions officielles.

3.1. Une réforme en suspens

Tout au long du processus, le calendrier des réformes de structure fixa le cadre dans lequel devait s'intégrer la publication des nouveaux programmes de français.

Joseph Fontanet, successeur d'Olivier Guichard, avait annoncé une réforme qu'il ne put mener à son terme. Élargissant le projet de son prédécesseur, René Haby s'orienta vers une refonte ambitieuse de toute la scolarité, du premier degré au baccalauréat, réforme qui devait entrer en vigueur de manière simultanée en CP, sixième et seconde à la rentrée de 1977³⁸. Tel fut le calendrier initial fixé à l'inspection générale pour la réécriture des programmes. Mais les réticences de Valéry Giscard d'Estaing – inquiets des réactions de son électorat – contraignirent René Haby à repousser à une date ultérieure la réorganisation du lycée³⁹.

Les programmes de français pourraient-ils entrer en vigueur avant la réforme de la classe de seconde ? Se targuant de l'approbation du ministre, l'inspection générale de lettres sembla, un

³³ Inspection générale de lettres, « Propositions pour un programme d'enseignement du français en classe de seconde », 31 mars 1972, CAC, 19800373/9.

³⁴ « Rapport sur les propositions de l'inspection générale pour un programme d'enseignement du français en classe de seconde », commission Pierre Emmanuel, mai 1972, CAC, 19780674/2.

³⁵ Liste des établissements chargés de l'expérimentation, été 1973, CAC, 19800375/5.

³⁶ *Stage national sur l'enseignement du français : Sèvres 23-26 octobre 1972*. Montpellier : CRDP, 1973, 82 p.

³⁷ FA, n°49 (supp.), mars 1980, p. 1.

³⁸ Note de Jean-Daniel Camus à l'attention du président de la République, 11 juin 1976, A N, 5/AG3/1698.

³⁹ Haby R., Frank M.-T., et al., *René Haby par lui-même : un engagement pour la jeunesse, 1919-2003*. Lyon : INRP/SHE, 2008, p. 99.

temps, l'espérer⁴⁰. Mais Christian Beullac, successeur de René Haby après les élections législatives de 1978, refusa de désynchroniser la réforme des structures et celle des programmes. Il jugea aussi préférable de repousser la réforme de la seconde en 1981, au moment de l'arrivée au lycée des élèves scolarisés dans le « collège unique ». Les nouveaux programmes ne furent donc soumis au Conseil de l'enseignement général et technique qu'en mai 1980.

L'enseignement des lettres fut-il, dans l'intervalle, laissé en suspens ? Pas complètement. D'une part, le projet de 1977 fit l'objet, dès le mois de septembre, d'une expérimentation confiée à six équipes. D'autre part, l'aménagement par circulaires des dispositions relatives aux épreuves du baccalauréat, permit à l'inspection générale de préciser le cadre dans lequel devait s'inscrire l'enseignement du français au lycée. Elle rappela par ce biais la nécessité d'aborder chaque année un nombre minimal d'œuvres, choisies dans des genres et des époques variés⁴¹.

En raison de ce calendrier distendu, la phase de mise au point définitive des nouveaux programmes – entre 1976 et 1980 – prit place bien après que l'élan réformateur fut retombé. L'enjeu, pour les rédacteurs, n'était plus d'opter pour une rénovation radicale ou progressive, mais plutôt de préserver dans la tradition ce qui pouvait l'être.

3.2. Les « Grands Auteurs » ou la nouvelle querelle des Anciens et des Modernes ?

Dans leur version de 1977, les propositions de l'inspection générale se marquaient par un net recul par rapport à celles de 1972. Sans doute avait-elle repris bon nombre des pistes ouvertes alors. En revanche, elle les avait inscrites dans un cadre plus contraignant que celui défini par les programmes de 1947. Le projet comportait deux listes, l'une de dix-huit auteurs obligatoires, l'autre de vingt-cinq auteurs facultatifs. Ce corpus était sensiblement modernisé par rapport aux textes de 1947⁴². Mais il restreignait de manière rigoureuse la liberté du professeur. Pour l'AFEF, ce carcan risquait de le contraindre à revenir au modèle honni d'une étude superficielle de la littérature, réduite à l'analyse des morceaux choisis.

Quelles raisons avaient pu motiver ce choix, à rebours des orientations retenues depuis les années 1960 ? Assumant publiquement un certain retour à l'ordre pédagogique⁴³, René Haby avait approuvé le principe d'une liste impérative, conformément à la formule retenue pour les programmes du premier cycle. Cependant, il avait signalé à l'inspection générale qu'il trouvait la partie obligatoire « *un peu lourde* »⁴⁴. L'inspection générale avait pu être sensible aux réclamations de la Franco-Ancienne, en faveur d'un retour, au moins partiel, au programme imposé. Mais surtout, elle se montrait très inquiète devant l'éclatement des

⁴⁰ FA, n°38 (supp.), juin 1977, p. 73.

⁴¹ Circulaires du 12 mai 1976 et du 20 mars 1978.

⁴² FA, n°39 (supp.), septembre 1977.

⁴³ Haby R., « On est allé trop loin dans certaines réformes », *Le Monde de l'éducation*, n° 17, mai 1976, pp. 4–10.

⁴⁴ Courrier de René Haby à Louis Faucon (s.d., printemps 1977 ?), CAC, 19840400/251.

pratiques qu'avaient entraîné la suppression des sujets sur programmes, et la propagation désordonnée de nouvelles méthodes et de nouveaux objets d'études. L'heure était à la reprise en mains du corps enseignant, et les « objectifs, programmes et instructions » devaient en être l'instrument⁴⁵.

L'inspection dut cependant renoncer à la liste d'auteurs impérative. L'AFEFE s'était employée, dès 1976, à mobiliser ses adhérents contre cette formule. Elle obtint le soutien du SNES et du SGEN, et Christian Beullac, favorable à la concertation, incita les inspecteurs à tenir compte des avis exprimés. Pour contrebalancer l'abandon de cette liste, les inspecteurs soulignèrent dans les instructions le rôle toujours central de l'explication de texte et de la composition française, et le caractère secondaire du recours aux textes non-littéraires. Des recommandations nouvelles se greffaient sur une structure traditionnelle, sans la remettre en cause de manière radicale.

Frilosité de l'inspection générale ? Certes. Mais ce bilan en demi-teinte reflétait aussi l'incapacité des rénovateurs à proposer une conception alternative lisible, susceptible de fournir un cadre commun pour les professeurs. Sauf une rapide ébauche dans le Manifeste de Charbonnières, l'AFEFE ne s'était aventurée que tardivement, et sans grands résultats, sur le terrain de l'élaboration des programmes, si bien que, de l'extérieur, il était facile de réduire ses propositions au seul rejet du « Grand Auteur ». Elle n'avait pas su remplacer le dispositif formé par la liste d'auteurs et le sujet sur programme, qui avait montré son efficacité tant pour l'évaluation des élèves que pour la régulation des pratiques enseignantes.

*

Le caractère inachevé de la réforme des programmes de français du second cycle peut ainsi trouver une double explication. Tout d'abord, cette réforme a constamment été subordonnée à celle des structures du second cycle (ventilation des filières et baccalauréat). La piste d'une « dé-littérisation » de l'enseignement du français dans les sections non-littéraires avait su, un temps, retenir l'attention des politiques, mais son abandon après la création de l'EAF en 1968 affaiblit sans doute, à leurs yeux, l'intérêt d'une réécriture des programmes, simple « affaire de professeurs »⁴⁶ dépourvue d'enjeux sociaux explicites. Les besoins exprimés par les mathématiciens avaient pu, à l'inverse, dans les années 1960, guider au moins en partie les réformes structurelles nécessaires à l'évolution de leur discipline.

D'autre part, l'enlisement relatif de la réforme renvoie aussi aux évolutions disjointes de trois éléments constitutifs de la discipline : les pratiques, les finalités, et les dispositifs d'évaluation des élèves. Un consensus assez large avait pu se dégager, de manière précoce, en faveur d'une évolution significative des pratiques, au profit de la lecture des œuvres complètes et de la marginalisation de l'histoire littéraire. Mais le débat sur les finalités et les enjeux symboliques de la discipline, remis au premier plan par le succès des sciences humaines et les remous de mai 68, divisa durablement le corps enseignant. Plus encore que ces divisions, il faut enfin

⁴⁵ « Réunion commune des IG et IPR Lettres », Sèvres, 8-9 octobre 1980, compte rendu s.d., CAC, 20070034/1.

⁴⁶ Prost A., « Les enjeux sociaux du français (2) : l'enseignement secondaire », *FA* n° 60, décembre 1982, p. 78.

invoquer la difficulté à trouver un dispositif aussi efficace que le doublet formé par la liste d'auteurs et le sujet sur programme pour évaluer les élèves, et par ce biais réguler les pratiques enseignantes. La suppression de ce dispositif, longtemps non remplacé, plongeait l'enseignement du français en second cycle dans le flou, ce que révélaient crûment les controverses suscitées par l'EAF. Écartelé entre une visée éthique de formation de l'homme par la littérature, qui n'emporte plus l'adhésion générale, et une ambition plus pragmatique de transmission de savoirs littéraires, rhétoriques ou linguistiques, dont l'utilité sociale reste à prouver, l'enseignement littéraire peinait à trouver sa voie⁴⁷.

Bibliographie

AFPF, « Propositions pour une rénovation de l'enseignement du français. Manifeste de Charbonnières », *Le Français aujourd'hui*, n° 9, février 1970, pp. 1-32.

Cardon-Quint C., *Lettres pures et lettres impures ? Les professeurs de français dans le tumulte des réformes. Histoire d'un corps illégitime (1946-1981)*. Doctorat d'histoire, Rennes 2, 2010, 1365 p.

Cardon-Quint C., « « Pour une rénovation de l'enseignement du français ». Le temps de l'AFPF (1967-1973) », *Le Français aujourd'hui*, n° 171, 2010, pp. 89-98.

Chartier A.-M. et Hébrard J., « Genèse d'une crise : la lecture littéraire dans les « Cahiers Pédagogiques » de la Libération à mai 1968 », *Études de linguistique appliquée*, n° 118, juin 2000, pp. 227-243.

Chobaux J. et Segré M., *L'enseignement du français à l'école élémentaire, quelle réforme ?* Paris : PUF, 1981, 233 p.

Dumaître, É., *Les raisons d'un engouement : le structuralisme littéraire et la crise de la culture scolaire*. Paris : Hermann, 2008, 198 p.

Haby R., Frank M.-T., Allaire M., Lepagnot-Leca F., Mignaval P. et Darcos X., *René Haby par lui-même : un engagement pour la jeunesse, 1919-2003*. Lyon : INRP, SHE, 2008, 180 p.

Houdart-Merot V., *La culture littéraire au lycée depuis 1880*. Rennes : PUR, 1998, 274 p.

Legris P., *L'écriture des programmes d'histoire en France (1944-2010) : sociologie historique d'un instrument d'une politique éducative*. Doctorat de science politique, Université Paris 1, 2010, 634 p.

Prost A., « Les enjeux sociaux du français (2) : l'enseignement secondaire », *Le Français aujourd'hui*, n° 60, décembre 1982, pp. 63-78.

Viala A., « Former la personne et le citoyen. Entretien », *Le Débat*, n° 135, août 2005, pp. 7-21..

⁴⁷ Viala A., « Former la personne et le citoyen. Entretien », *Le Débat*, n° 135, août 2005, pp. 7-21.