

À partir des réformes novatrices de 1902 qui instituent l'explication française et la dissertation comme exercices phares, et contribuent à faire de l'histoire littéraire le modèle dominant de la transmission des textes, l'enseignement de la littérature connaît au cours du XX^e siècle une certaine stabilité, au point que rien ne semble se passer jusque dans les années cinquante dans le domaine scolaire de la littérature. Les anthologies de littérature françaises se succèdent et font florès dans les classes – en témoignent les manuels de Des Granges ou de Lagarde et Michard –, le canon paraît stabilisé, les méthodes imitatives ne sont pas remises en cause. Ce calme plat apparent de plus d'un demi-siècle prépare en réalité les profondes mutations, assimilables à une véritable révolution, qui vont secouer dès les années soixante le champ disciplinaire et venir reconfigurer en profondeur les contours, les méthodes et les finalités de l'enseignement de la littérature. Ce faisant, les conditions de présence et de présentation de la littérature du XVI^e siècle à l'École se trouvent elles aussi redéfinies, c'est pourquoi nous proposons avant d'en venir à l'objet principal de cette deuxième partie un panorama historique des débats épistémologiques et des réformes qui secouent le champ disciplinaire à partir des années 1960.

1. Nouvelle critique et nouveaux regards sur l'objet littérature : le modèle de l'histoire littéraire en débat à l'université (1960-1970)

Lorsque le tome du *Lagarde et Michard* consacré à la littérature du XX^e siècle paraît pour la première fois en 1962, le modèle de l'histoire littéraire domine l'enseignement de la littérature depuis au moins un demi-siècle, et ce malgré les critiques adressées dès 1902 à cette discipline par les Instructions Officielles. Si les grands exposés d'histoire littéraire sont récusés dès le début du XX^e siècle, le refus du cours magistral d'histoire littéraire entraîne par ricochet la multiplication de grandes anthologies scolaires qui, à partir de 1910, classent les morceaux choisis des auteurs par siècles et ordonnent ainsi une vision de la littérature nationale étalée sur six périodes distinctes, du Moyen-Âge au XX^e siècle. De *l'Histoire de la littérature française* de Lanson (1894) à l'anthologie de Des Granges (1910) puis à la collection des Lagarde et Michard, l'étude de la littérature française se fait selon une perspective diachronique qui semble vouloir embrasser toute son étendue, « de plus en plus équitablement répartie des origines à l'époque contemporaine »¹. Or, au moment de la parution du dernier tome du *Lagarde et Michard*, consacré à la littérature contemporaine, les critiques se font de plus en plus vives à l'encontre de la tradition pédagogique de l'histoire littéraire. Dès 1954, la parution posthume du *Contre Sainte-Beuve* de Proust bat en brèche

¹ Luc FRAISSE, *L'histoire littéraire, un art de lire*, op. cit., p. 26.

l'hégémonie de la méthode dont les applications, dans le domaine scolaire, empruntent à la fois aux travaux de Lanson et à la perspective biographique héritée de Sainte-Beuve. L'approche traditionnelle de l'histoire littéraire, le plus fréquemment téléologique, classico-centrée et biographiste, est vivement critiquée pour les distorsions qu'elle fait subir aux œuvres, lesquelles sont par ailleurs découpées et reprises sous la forme de morceaux choisis permettant d'encenser les « grands textes » et les « grands auteurs » à travers les discours doxiques des anthologies. En 1969, dans ses *Réflexions sur un manuel*, Barthes définit ainsi les morceaux choisis comme des textes « de célébration », où il s'agit moins d'analyser les textes que d'en célébrer la valeur d'autant plus fortement affirmée qu'aucun critère objectif ne la définit en réalité. Dans les anthologies qui circulent depuis le début du XX^e siècle et construisent le canon de la littérature nationale, l'extrait de texte participerait ainsi moins à ouvrir un contact entre les lecteurs et les œuvres qu'à servir d'« illustration à une connaissance préalablement inculquée et qu'il faut reproduire en répondant aux questionnaires »².

La décennie soixante voit alors se multiplier, à l'université comme chez les enseignants, les discours d'opposition à ces approches de la littérature considérées comme surannées, pour y substituer des moyens d'entrée plus directe dans les textes. Tout au long des décennies soixante et soixante-dix, le développement de la sémiologie, des analyses structurales et surtout des théories de la réception contribue ainsi à renouveler les conceptions du fait littéraire, en remettant en question les cadres et les perspectives traditionnelles. À cet égard, la querelle entre Barthes et Picard sur le « cas Racine » s'avère emblématique des controverses qui agitent le monde des études littéraires durant les années soixante³. De 1958 à 1960, Barthes fait paraître trois articles qu'il regroupera en 1963 sous le titre *Sur Racine*, dans lesquels il mobilise les outils de la psychanalyse pour tenter de « reconstituer une sorte d'anthropologie racinienne, à la fois structurale et analytique », pour dans le même temps rendre compte de la « transparence » de l'œuvre racinienne dont il considère qu'elle constitue comme une « sorte de degré zéro de l'objet critique »⁴ en raison de sa parfaite disponibilité à tous les langages critiques. Dépassant son objet d'étude, le sémiologue affirme par ailleurs qu'il existe un « être trans-historique de la littérature » qui justifie que l'on cherche dans les textes les réponses que le moment contemporain souffle au critique, et qu'il n'existe pas de vérité transcendante et figée de l'œuvre, que cette vérité est celle du lecteur, et que partant

² Alain BOISSINNOT et Michel MOUGENOT, « L'histoire littéraire n'est plus ce qu'elle était », *Le français aujourd'hui – Histoire littéraire I*, n°72 – décembre 1985, p. 7.

³ Sur ce sujet, on pourra consulter l'article éclairant de Christophe PROCHASSON, « Les espaces de la controverse. Roland Barthes contre Raymond Picard : un prélude à Mai 68 », *Mil neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle*, 2007/1 (n° 25), p. 141-155. (URL : <https://www.cairn.info/revue-mil-neuf-cent-2007-1-page-141.htm>)

⁴ Roland BARTHES, *Sur Racine*, Paris, Seuil, 1963 pour la 1^{ère} édition ; in *Œuvres complètes II*, Paris, Seuil, 2002, p. 11-12.

toute méthode est bonne pour lire les œuvres du passé : « affirmons donc sans retenue, chacun pour le compte de sa propre histoire et de sa propre liberté, la vérité historique, ou psychologique, ou psychanalytique, ou poétique de Racine »⁵. Barthes publie ensuite en 1964 ses *Essais critiques* auxquels Raymond Picard décide de répondre en 1965 avec la parution d'un pamphlet intitulé *Nouvelle critique ou nouvelle imposture*⁶ où il s'en prend aux interprétations de Barthes dont il juge qu'elles sont invérifiables, et à sa méthode qu'il considère incohérente. Pour sa part, il propose une nouvelle histoire littéraire définie par le retour aux textes et à la méthode originelle de Lanson, qu'il oppose à un « lansonisme » dévoyé. Ce qui se dessine dans cette querelle universitaire, c'est un enjeu essentiel dans le champ des études littéraires, puisqu'il s'agit de la définition d'une nouvelle approche du fait littéraire, soit pris dans la tradition de l'histoire littéraire renouvelée, soit écarté définitivement de cette perspective par la légitimation de la subjectivité du lecteur. C'est la seconde option qui sera plus largement adoptée à partir de cette époque, d'abord à l'université puis par extension dans le système secondaire⁷.

Parallèlement à ces débats théoriques marqués par l'essor du structuralisme et des théories de la réception, le développement conjoint de la linguistique et de la psychanalyse apporte un éclairage nouveau sur les textes en mettant en lumière le fait que l'auteur manie une langue dont il n'a pas véritablement conscience, malgré ses efforts pour construire un style, et que son projet auctorial est constamment traversé par des désirs ou des aspirations inconscientes que le critique ne peut rapporter à un dessein bien déterminé. Les outils de la linguistique apparaissent en outre comme des réponses aux questionnements qui traversent la discipline littéraire, qui devient officiellement en 1973 « enseignement du français » dans les Instructions Officielles. Tandis que les classes de littérature se transforment en cours de français, lieu de l'« étude raisonnée de la langue »⁸, la culture littéraire, qui jusqu'alors avait formé le socle des études de lettres, apparaît de plus en plus subordonnée à l'étude et à l'apprentissage de la langue⁹. L'École de la fin des années 1970 prend conscience de la nécessité de doter l'enseignement littéraire d'un caractère scientifique et rigoureux, notamment grâce aux apports de la linguistique. Les outils qu'offre cette discipline sont alors

⁵ Roland BARTHES, *Sur Racine*, *ibid.*

⁶ Raymond PICARD, *Nouvelle critique ou nouvelle imposture*, Paris, Jean-Jacques Pauvert, coll. « Libertés », 1965.

⁷ Voir la deuxième partie de cette introduction sur ce point.

⁸ Selon une formule des programmes de français pour le collège en 1985.

⁹ Une circulaire de 1978 définit ainsi ce qu'est la culture qui doit être transmise dans les classes de français : « La culture [...] est ce qui permet à chaque individu d'ouvrir ses compétences à une compréhension plus large des êtres et des choses, accroît ses possibilités d'agir et de sentir, le rend apte à prendre dans le monde sa part d'initiative et de bonheur » (Circulaire du 16 novembre 1978, classes de Quatrième et Troisième). Dans cette perspective, la culture dont il est question n'est pas proprement littéraire.

considérés comme les garants d'une légitimité de l'enseignement du français, mis à mal par l'hégémonie croissante des disciplines scientifiques dans les cursus du secondaire.

La mutation de la discipline littéraire coïncide ainsi de manière remarquable avec l'éclatement des démarches critiques : en quête de légitimité, les Lettres trouvent un point d'appui dans le courant structuraliste alors en vogue, dans l'expansion des sciences humaines ou encore dans les avancées de la sémiotique, de la psychanalyse ou de la sociologie. Dans le principe, cette recherche de rigueur scientifique n'est pas très différente de celle qui, au début du siècle, avait conduit Gustave Lanson à instaurer l'histoire littéraire comme domaine scientifique dans lequel des lois reconnaissables étaient à l'œuvre : il s'agit dans les deux cas de donner un caractère de scientificité à l'enseignement littéraire et de prouver son utilité dans la formation des futurs citoyens. Les profondes mutations qui affectent durant les décennies soixante et soixante-dix le champ universitaire des lettres, puis leur traduction scolaire dans le secondaire, reflètent en réalité les tensions qui agitent depuis le début du XX^e siècle les conceptions de l'enseignement de la littérature, partagées entre les tenants d'une vision de la transmission des textes littéraires détachée des contingences matérielles, et les partisans d'une dimension utilitaire, où l'apprentissage de la langue et de la littérature doit permettre l'inscription de l'individu dans la société de son temps. Ces conceptions antinomiques de l'enseignement de la littérature vont trouver à s'exprimer avec une acuité toute particulière durant les deux décennies soixante et soixante-dix, à mesure que la démocratisation de l'enseignement secondaire rebat les cartes de la discipline français.

2. Démocratisation de l'enseignement secondaire et rénovation de la discipline français : les origines de la « crise du français » (1960-1970)

Les différentes approches revendiquées au fil de la décennie soixante par le monde universitaire littéraire, puis à leur suite par les professeurs du secondaire, rendent en réalité compte des tensions qui traversent depuis le début des années soixante le champ institutionnel de l'enseignement du français, marqué par les profondes mutations de l'enseignement primaire puis secondaire. En 1959, la réforme Berthoin prolonge la scolarité obligatoire jusqu'à seize ans et fusionne les divers collèges en un système unique de premier cycle¹⁰, ce

¹⁰ L'ordonnance N°59-45 rend la scolarité obligatoire jusqu'à seize ans, et dans le même temps le décret n° 59-57 réforme l'organisation du système éducatif. Trois types de premier cycle existaient en effet jusqu'en 1965 : le premier cycle de lycée, faisant parfois suite à un « petit lycée » comprenant les classes de primaire ; le « collège moderne » ou le « cours complémentaire », sans latin et avec une seule langue vivante, proches du premier cycle de l'« école primaire supérieure » supprimée en 1941 ; le « collège technique » comprenant

qui entérine une démocratisation qui va amener tous les élèves au collège. En 1963, la réforme Fouchet-Capelle poursuit les modifications organisationnelles amorcées avec la réforme Berthoin en mettant en place des collèges d'enseignement secondaire (CES), qui prennent la place des « petits lycées ». Tout nouvel établissement de premier cycle doit dorénavant prendre la forme d'un CES, qui comprend désormais trois filières : un enseignement général long (classique ou moderne) aboutissant aux lycées et sanctionné par le baccalauréat ; un enseignement général court complété d'une classe complémentaire ou conduisant à l'enseignement professionnel en deux ans (CET) ; un cycle de transition (6^{ème} et 5^{ème}) suivi d'un cycle terminal pratique. La prolongation de la scolarité obligatoire ainsi que la démocratisation des classes du secondaire obligent dès lors à repenser les finalités de l'école primaire, ce qui conduit notamment à une remise en question de l'enseignement du français à l'école élémentaire qui n'avait pas connu de changement dans les textes officiels depuis 1923, les programmes du 17 octobre 1945 ayant repris pour le français les contenus des textes antérieurs.

À partir du début des années soixante, un phénomène inédit, celui des entrées massives en sixième, provoque la prise de conscience d'un décalage entre ce qui s'apprend et s'enseigne à l'école élémentaire et ce qui est attendu au collège. De manière unanime, le manque de bases des nouveaux collégiens est régulièrement pointé. L'idée qu'une réforme de l'enseignement du français est devenue inévitable et même nécessaire progresse, et en 1963 le ministre Alain Peyrefitte diligente une commission chargée de rénover la discipline et sa pédagogie¹¹. Placée sous l'égide de l'Inspecteur Général Marcel Rouchette, cette commission travaille de 1963 à 1966 à l'élaboration d'un *Projet d'Instructions*, conçu pour remplacer les Instructions Officielles en vigueur, et dont une version finale est proposée en 1966. Cependant, malgré l'aval du Ministère, le *Projet d'Instructions Rouchette* n'est pas immédiatement publié, le Ministère proposant à partir de 1967 d'expérimenter les propositions du projet dans vingt-cinq établissements. Il s'agit de vérifier les conditions d'applications du *Projet* et d'évaluer l'efficacité et la pertinence de ses propositions pédagogiques. C'est en effet une refondation totale de l'enseignement du français que porte le

seulement 4^{ème} et 3^{ème}, créé en 1959 et faisant suite aux centres de formation professionnelle de chambres de commerce, intégrés à l'Instruction publique en 1920, et devenus en 1945 « centres d'apprentissage ». La réforme Berthoin modifie profondément cette organisation en transformant les centres d'apprentissage en collèges d'enseignement technique (CET), tandis que les cours complémentaires de l'enseignement primaire supérieur deviennent des collèges d'enseignement général (CEG). Il existe alors quatre cursus possibles : deux filières générales, courte ou longue, et deux filières techniques, courte ou longue. Pour un complément d'informations, on pourra consulter le dossier consacré à ce sujet sur le site de la Documentation française : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossiers/college-unique/reformes.shtml>

¹¹ Pour un exposé détaillé des enjeux et des étapes de l'élaboration de ce projet de rénovation, nous renvoyons à l'article de Marie-France BISHOP, « Une réforme complexe et polémique : la rénovation du français à l'école élémentaire de 1963 à 1972 », *Le Télémaque*, 2008/2 (n° 34), p. 59-72 (URL : <https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2008-2-page-59.htm>)

Projet, tant il est vrai que le texte entend réformer entièrement la discipline, en puisant à la fois dans les travaux de Saussure et dans les avancées de la psychologie génétique :

[La discipline « français »] est redéfinie comme un ensemble contribuant à développer la principale fonction du langage qui est la communication, car seul le besoin de communiquer et de s'exprimer peut permettre d'asseoir durablement les apprentissages. Cette nouvelle approche de la discipline n'est ni synthétique ni normative. On part au contraire de l'exercice de la communication pour revenir à l'application des règles, ce qui révolutionne la démarche d'apprentissage traditionnelle. [...] La grammaire et l'orthographe perdent leur hégémonie sur la discipline. La seconde rupture introduite par ce texte est la primauté donnée à la pratique de l'oral sur l'écrit. L'écrit garde toute son importance, mais la pratique et la réflexion commencent par l'oral. [...] La dernière transformation radicale est certainement celle qui touche les places respectives de l'élève et du maître. Celui-ci n'est plus le seul détenteur de la parole qu'il donne ou reprend. C'est d'abord un « modèle permanent », mais c'est aussi le « meneur de jeu ».¹²

Durant la période d'expérimentation du projet, de 1968 à 1972, les participants se réunissent pour réfléchir aux conditions d'application des perspectives définies par le texte, ce qui conduit à une réélaboration du projet. En 1969, un stage de réécriture amène à la rédaction d'un texte plus précis mais surtout plus polémique, où l'influence de la linguistique et de la psychologie s'avère évidente. Le *Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire*, finalement publié en 1971¹³, indique ainsi notamment que la langue de référence pour l'apprentissage du français n'est plus celle de la littérature française, mais une « langue française contemporaine »¹⁴, ce qui signe l'abandon de la pratique traditionnelle d'imitation des auteurs consacrés ; dans le domaine de la grammaire, le *Plan* propose par ailleurs des approches structuralistes.

Loin de faire l'unanimité au sein même de la commission Rouchette, le *Plan de rénovation* fait l'objet de violentes polémiques dans les sphères politiques et médiatiques¹⁵, au point que Louis Legrand évoque une véritable « guerre du français »¹⁶. Deux revues pédagogiques emblématiques des tendances nouvelles, *L'Éducation* et *Les Cahiers pédagogiques*, relaient la polémique dans le milieu scolaire et contribuent à la formation d'une association de professeurs et d'universitaires, majoritairement de lettres modernes,

¹² Marie-France BISHOP, *ibid.*

¹³ « Plan de rénovation de l'enseignement du français », *Le Français Aujourd'hui*, février 1970, n°9. Une version réécrite du plan est publiée en janvier 1971 dans le numéro 47 de la revue de l'INRDP, et en février de la même année la revue de la Fédération de l'Éducation Nationale, *L'Enseignement public*, en propose une version complète.

¹⁴ *Ibid.*, p. 10.

¹⁵ Le sujet est si brûlant à l'époque que les médias s'en emparent : *Le Monde*, *Le Figaro* ou *Ouest-France* publient des articles qui alimentent des débats parfois violents. Sur ce sujet, on pourra consulter l'étude de Viviane ISAMBERT-JAMATI, *La Réforme de l'enseignement du français à l'école élémentaire*, Paris, CNRS, 1977.

¹⁶ Louis LEGRAND, *Pour une politique démocratique de l'éducation*, Paris, PUF, 1977, p. 147.

l'AFPF (Association Française des Professeurs de Français), qui en 1969 publie son propre programme sous le titre de *Manifeste de Charbonnières*¹⁷. Empruntant aux préoccupations des linguistes et à celles de la nouvelle critique, ainsi qu'aux réflexions de la sociologie bourdieusienne, le *Manifeste* cherche à redéfinir l'enseignement du français dans le secondaire en reprenant, sur le plan de la langue, les préconisations du plan Rouchette : le texte indique ainsi la nécessité de remplacer l'enseignement de la norme par celui de la structure, et en mettant l'accent sur le fonctionnement rationnel de la langue. Sur le plan proprement littéraire, le *Manifeste* condamne la pratique traditionnelle de la lecture d'œuvres abordées sous formes de morceaux choisis, ce que la réédition du manifeste nommera en 1977 « le parcours du combattant de Villon à Robbe-Grillet »¹⁸. Le programme rejette en outre les notions d'histoire littéraire comme caduques et propose d'étudier plutôt des œuvres intégrales, afin de prendre en compte les œuvres comme des objets esthétiques éclairant la compréhension du présent à la lumière du passé :

Il y a lieu d'opérer un renversement de perspective : au lieu d'organiser la classe de français comme une revue de l'histoire littéraire nationale par la lecture d'œuvres chronologiquement abordées et de morceaux choisis, il nous semble que la fonction principale du professeur de français dans ces classes est de donner une capacité d'accès méthodologique aux grandes œuvres littéraires.¹⁹

Ce programme, non exempt lui aussi d'un certain dogmatisme²⁰, rencontre les demandes déjà anciennes, formulées notamment dans les *Cahiers pédagogiques*, de l'étude d'œuvres complètes et de méthodes efficaces dégagées de la subjectivité morale ou de la connivence culturelle. Ce manifeste rencontre de plus la conviction politique d'une certaine proportion de professeurs soucieux de démocratiser l'école, notamment en la libérant du modèle dominant hérité de l'histoire littéraire, et de dispenser un enseignement plus exact de la langue et de la littérature, éclairé par les avancées scientifiques en la matière.

¹⁷ Le texte intégral du *Manifeste* est disponible en ligne sur le site de l'AFEF (Association Française pour l'Enseignement du Français, anciennement AFPF) : <http://www.afef.org/blog/post-manifeste-de-charbonnieres-p141-c13.html>

¹⁸ La version de 1977 du manifeste, intitulée *Aujourd'hui le français*, est téléchargeable sur le site de l'AFEF : <http://www.afef.org/blog/post-a977-aujourd-hui-le-franus-p1286-c13.html>.

¹⁹ *Manifeste de Charbonnières*, *op. cit.*, p. 15.

²⁰ Le manifeste de l'AFPF peut en effet apparaître comme une prise de position idéologique dans la lutte qui oppose partisans et détracteurs de la rénovation de l'enseignement du français, et certaines de ses propositions ont l'allure de passe d'armes dans le débat contemporain sur la question. Malgré les innovations méthodologiques détaillées dans le manifeste, l'association n'aura ainsi pas de propositions prêtes et applicables à avancer lors des consultations qui débiteront en 1968 en vue de la réforme du baccalauréat (BO n°40 du 14 novembre 1968). Pour autant, le poids de l'AFPF dans les mutations structurelles de l'enseignement du français est loin d'être négligeable, car l'association contribuera dès le début des années soixante-dix à importer un nouveau mode de réforme qui va peser plusieurs dizaines d'années sur l'enseignement du français : les universitaires, majoritaires au sein de cette association, imposeront leurs vues théoriques dans la rénovation de la discipline, parfois au détriment de la pédagogie et des résultats des élèves. Pour plus de détails sur ce sujet, nous renvoyons à l'article d'Agnès JOSTE et Philippe LE QUERE présenté sur le site du Groupe de Recherche sur la Démocratisation Scolaire : « Les programmes de français, de la stabilité au soupçon : 1970-2010, illusions perdues » (url : <http://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article185>)

Pour permettre une refondation de l'enseignement du français dans le secondaire, il importe en parallèle de repenser les épreuves terminales du cursus. À mesure que le secondaire se démocratise, d'autres réformes voient le jour qui portent à la fois sur les types d'épreuves de l'examen final et sur ses modalités. Ainsi, en 1969, après une première tentative qui l'avait incluse dans les épreuves du baccalauréat en terminale²¹, il est décidé que l'épreuve de français du baccalauréat sera passée de manière anticipée en fin de Première, ce qui a pour conséquence de rendre le français facultatif en Terminale. Cette réforme du baccalauréat de français sous la forme anticipée va de pair avec une redéfinition des épreuves qui ravive les crispations entre réformistes et conservateurs, et fait apparaître l'ampleur des difficultés posées par l'idée même de la rénovation de l'enseignement du français. L'option traditionnelle, qui supposait de maintenir au baccalauréat la composition française sur programme d'auteurs, bloquait toute évolution des programmes et des méthodes. L'option novatrice, qui préconisait le contact direct avec les œuvres, démunissait les élèves des repères commodes de l'histoire littéraire et tendait paradoxalement à favoriser les candidats habitués à la lecture et à l'expression personnelles. Le principe de trois sujets aux choix des candidats est maintenu et en 1969 la caractérisation définitive de ces sujets est adoptée : le premier sujet s'adresse à toutes les filières, et propose un résumé ou une analyse d'un texte d'idées, suivi d'une discussion à partir d'une phrase ou d'une idée significative du texte laissée au choix du candidat ; le second est un commentaire composé d'un texte littéraire, guidé par un libellé ; le troisième est un « essai littéraire » qui écarte la question de cours et insiste sur « les réactions authentiques » et le « sentiment sincère » du candidat²². Pour ce dernier sujet comme pour le commentaire composé, le programme souligne que l'épreuve « ne saurait être une interrogation d'histoire littéraire et ce n'est pas à la mémoire du candidat qu'elle fait appel »²³. Plus de soixante ans après les préconisations de Lanson, l'explication de texte française est ainsi mise au premier plan, dans le but affiché d'écarter des exposés d'histoire littéraire dogmatiques et de faire la part belle aux capacités de réflexion et d'expression des candidats : dans la lignée des thèses défendues par Lanson en 1902, la réforme de l'épreuve de français au baccalauréat en 1969 insiste sur la nécessité d'écarter l'imitation stérile pour parvenir à la réflexion personnelle.

²¹ Le remplacement en 1962 de la première partie de l'examen, passée en fin de Première, par un « examen probatoire », avait de fait exclu le français du baccalauréat, le probatoire étant un diplôme de fin d'études secondaires et non le premier grade de l'université. A son tour, la suppression du probatoire, fin 1964, repousse pendant deux ans l'épreuve de français à la Terminale en l'incluant à nouveau dans le baccalauréat, mais la lourdeur de la certification finale et la confusion avec l'enseignement de philosophie amène le ministre Edgar Faure à trancher début 1969 en faveur du retour de l'épreuve de français en fin de Première, tout en l'incluant dans le baccalauréat.

²² BO n°9, 27 février 1969.

²³ BO n°40 du 28 octobre 1971.

Cette réforme signe de fait la complète remise en cause du modèle transmissif imitatif ainsi que la disgrâce des conceptions scolaires d'une histoire littéraire vue comme sclérosante. Pour autant, la transformation du baccalauréat de français ne débouche pas immédiatement sur une refondation, pourtant nécessaire, des programmes. Si un texte officiel paraît en 1973 pour affirmer la nécessité d'étudier deux œuvres intégrales par trimestre et pour réduire la part du XVII^e siècle et du XVIII^e siècle dans les classes, il faut attendre 1977 (pour le collège) puis 1981 (pour le lycée) pour que de nouveaux programmes nationaux du second cycle soient publiés. Ce très long délai s'explique notamment par la réforme Haby qui instaure en 1975 le collège unique et conduit à la suppression des filières en unifiant les structures antérieures en sections indifférenciées²⁴. Cette transformation structurelle semble avoir retardé les décisions concernant les programmes, tant les chantiers mis en œuvre par le ministère de l'Instruction Publique bouleversaient en profondeur le système éducatif secondaire dans son ensemble.

3. L'enseignement du français à l'épreuve des reconfigurations du secondaire : nouvelles perspectives pour la littérature à l'École (1980-2010)

La profonde mutation du système scolaire français, initiée par l'instauration du collège unique, a des conséquences directes sur la discipline « français » que l'Inspection générale, ralliée à l'orientation novatrice, désire dorénavant réformer au moyen d'une modernisation des contenus et des méthodes. En 1977, une brochure présente les innovations proposées pour l'enseignement du français au collège²⁵ : dans le domaine de l'apprentissage de la langue, l'étude est rénovée selon les acquis de la linguistique ; en ce qui concerne la littérature, les textes au programme doivent désormais illustrer « une culture accordée à la société de notre temps » et partagent l'espace des classes avec des « textes contemporains (...) non spécifiquement littéraires » qui offrent « des procédés de présentation qui exercent la réflexion »²⁶. L'histoire littéraire, quant à elle, est cantonnée à un rôle d'auxiliaire et se trouve

²⁴ Par la publication de la loi n° 75-620, René Haby unifie les structures administratives du premier cycle en supprimant la distinction entre CES et CEG, qui deviennent tous des collèges. Le diplôme national du Brevet des collèges sanctionne la formation acquise (il remplace le Brevet d'études du premier cycle du second degré – BEPC – créé en 1947). Le brevet est obtenu soit à la suite d'un examen, soit au vu des seuls résultats scolaires du candidat.

²⁵ Les perspectives de ce nouveau programme sont réunies dans une brochure du CNDP « Français, langues anciennes, classes des collèges » (brochure CNDP n°6092). Les citations qui suivent sont tirées du même document, que nous ne rappellerons pas en note dans un souci de clarté de lecture.

²⁶ Le programme précise que les textes littéraires doivent être étudiés en priorité, mais que les professeurs ont pour mission d'ouvrir les élèves aux « réalités contemporaines » en utilisant les « textes non littéraires » pour « d'utiles analyses critiques ». D'autres supports, chansons, photographies, affiches, films, sont également admis.

étroitement subordonnée aux textes étudiés puisqu'elle a désormais pour but de munir les élèves « des repères chronologiques qui situent les créations littéraires parmi les faits de civilisation ». Pour le lycée, les programmes de 1981, inscrits dans la lignée de ceux du collège, marquent une rupture avec les instructions parues depuis 1925 en ne prescrivant plus d'œuvres à étudier. Pour autant, ils maintiennent une liste d'écrivains majeurs déjà côtoyés au collège mais qui au lycée doivent faire l'objet d'une étude plus approfondie : La Fontaine, Molière ou Racine, Voltaire ou Rousseau, Chateaubriand, Balzac ou Victor Hugo. Les programmes pointent également d'autres auteurs « dont l'accès eût été difficile plus tôt »²⁷, comme Montaigne, Pascal, Diderot ou Baudelaire, et soulignent la nécessité de réserver une place de choix à des auteurs contemporains, tous genres confondus. Comme au collège, des textes non littéraires peuvent être sollicités, mais l'essentiel de l'enseignement doit être réservé à des textes plus substantiels. Les programmes insistent par ailleurs sur la nécessité de placer le plus souvent et le plus rapidement possible les élèves dans des conditions réelles de lecture, c'est-à-dire en les confrontant à des œuvres intégrales. Significativement, toute référence à l'histoire littéraire est absente des textes officiels concernant l'enseignement de la littérature au lycée.

De nouveaux programmes de français pour le lycée sont publiés en 1986²⁸ afin de prendre la suite de ceux publiés en 1985 pour le collège par le ministère Chevènement²⁹. Ils reviennent à une norme antérieure plus directive en faisant notamment réapparaître une liste d'auteurs et d'œuvres assez proche de celle préconisée par les Instructions Officielles d'avant 1981 : en seconde, les textes officiels recommandent l'étude d'œuvres des XVI^e et XVII^e siècles, et pour la première de textes des XVIII^e et XIX^e siècles. Pour ces deux niveaux, les programmes mettent l'accent sur la lecture intégrale de romans du XIX^e siècle et du XX^e siècle. Revenant sur les positions dominantes depuis le *Plan de Rénovation* et le *Manifeste de Charbonnières*, les textes officiels comportent en outre des exigences en matière d'histoire littéraire, dont les professeurs devront user selon une perspective « chronologiquement organisée, sans simplification abusive des découpages » afin de donner aux élèves « une mise en perspective historique [nécessaire à] une assise plus ferme à leurs connaissances »³⁰. Afin d'écarter les vieux démons du cours d'histoire littéraire dogmatique, les programmes précisent cependant que cet enseignement ne doit en aucun cas être pensé comme autonome et qu'il doit servir à l'éclairage historique des œuvres afin de faire comprendre « dans quelles conditions ils ont été produits et reçus »³¹. En ce sens, les programmes de 1986 reviennent à la

²⁷ Programmes de 1981, cités par Agnès JOSTE et Philippe LE QUERE (*art. cit.*).

²⁸ *Arrêté du 14 mars 1986*, cité par Agnès JOSTE et Philippe LE QUERE (*art. cit.*).

²⁹ *Arrêté du 14 novembre 1985*, Supplément au BO n°44 du 12 décembre 1985.

³⁰ Programmes de 1986, cités par Agnès JOSTE et Philippe LE QUERE (*art. cit.*).

³¹ *Ibid.*

lettre de la méthode définie par Lanson et prennent acte de la nécessité d'observer les œuvres littéraires dans leur époque. Ils s'inscrivent en outre dans les perspectives contemporaines de recherche en accordant un crédit inédit aux théories de la réception dans les pratiques scolaires. Les textes officiels invitent ainsi les professeurs à mettre en évidence les possibilités de « signification[s] de l'œuvre, dont l'écrivain lui-même pouvait ne pas avoir conscience » afin de rendre compte de la dimension « ouverte » des œuvres. Enfin, et plus essentiellement, les finalités éthiques du lycée sont renouvelées par des préoccupations sociales contemporaines, que l'enseignement du français va permettre de mettre en œuvre. Pensé comme le moment où l'élève doit être « prépar[é] à sa vie d'homme et de citoyen », le lycée devient le lieu de la « pratique raisonnée de la langue et de la formation d'une culture »³² : c'est ainsi que le cours de français est explicitement présenté comme le relais de l'éducation civique, et doit permettre à travers l'étude de la langue et des œuvres littéraires de « mieux cerner les relations complexes entre les concepts de progrès, de liberté et de démocratie », et ce notamment en apprenant à analyser « les acteurs et les situations de l'énonciation ».

Sur le plan des valeurs, l'évolution principale qui se dessine à travers ces réformes successives de l'enseignement du français consiste en l'abandon des finalités éthico-esthétiques définies au début du siècle, cette fameuse triade « Bien-Beau-Vrai » qui régissait les conditions d'approche des textes littéraires et assignait à la transmission de la littérature une finalité explicitement morale d'édification. Pour autant, le rôle désormais civique dévolu à l'enseignement du français s'inscrit dans la droite ligne de cette perspective edificatrice, non plus considérée sur un plan moral mais citoyen.

En parallèle, les épreuves du baccalauréat de français, redéfinies en 1983, conservent le principe de trois sujets, dont le premier de « discussion » doit présenter une réflexion argumentée, claire et démonstrative. Le commentaire composé doit quant à lui porter sur un texte choisi pour sa « qualité littéraire »³³, et le texte officiel précise qu'il importe de ne pas séparer dans l'analyse le fond de la forme car « la signification est inséparable de la forme qui la constitue et la propose »³⁴. Ce qu'affirment ces programmes de 1986 c'est en réalité la valeur de la littérature comme objet d'apprentissage, à la fois de la langue et des textes canoniques de la littérature française :

Le texte littéraire, plus que tout autre, se prête, par le travail d'écriture qu'il implique, à l'observation des pouvoirs du langage et à l'exploration des effets de sens. [...] Il est donc naturel que la littérature française ait une place de choix

³² Programmes de 1986, cités par Agnès JOSTE et Philippe LE QUERE (*art. cit.*). Les références suivantes sont tirées du même texte, jusqu'à mention contraire.

³³ *Note de service du 27 juin 1983*, citée par Agnès JOSTE et Philippe LE QUERE (*art. cit.*).

³⁴ *Ibid.*

dans cet enseignement [car] on ne sépare pas l'étude des textes et celle de la langue.³⁵

Ces programmes, qui insistent sur la place de la littérature nationale dans les classes de lycée, vont régir les classes de lycée jusqu'en 1999 où de nouvelles perspectives, résultat des réformes de 1995 du collège³⁶, transforment à nouveau les modalités de transmission de la littérature au lycée. Sous la houlette d'Alain Viala, de nouvelles perspectives sont dessinées pour la discipline qui rompent radicalement avec les préconisations antérieures. Affirmant la nécessité de placer l'élève au centre des apprentissages, les programmes de 1999 poussent au maximum les conceptions héritées des théories de la réception et des avancées de la sociologie du fait littéraire en posant que :

Diverses conceptions de la littérature existent, quelquefois conflictuelles, de l'art pour l'art à l'engagement, du privilège du moi à l'échange, voire à la création collective. Le littéraire a de multiples dimensions : fiction et confidence vraie, jeu de langage et action par le verbe, images de large diffusion ou partage de privilèges. Dans un programme scolaire, imposer une conception ne respecterait pas la vérité scientifique ni les principes démocratiques.³⁷

Assurant par ailleurs que les programmes de lycée doivent « envisager une conception globale et équilibrée de la littérature et la discipline français », le texte officiel ne propose aucun nom d'auteur ou d'œuvre et y substitue des « objets d'étude » dont la définition s'avère souvent vague. Ainsi, en seconde, les professeurs devront étudier comme objet d'étude « le récit », selon les indications suivantes :

Le récit : le roman ou la nouvelle. Le but est de faire apparaître le fonctionnement et la spécificité d'un genre narratif.

Corpus : une œuvre littéraire du XIX^{ème} ou du XX^{ème} siècle, au choix du professeur, accompagnée de textes complémentaires.

Perspective dominante : étude des genres et des registres.

Perspectives complémentaires : réflexion sur la production et la singularité des textes ; approche de l'histoire littéraire.³⁸

Dès 2003, l'Inspection générale elle-même déplore l'impraticabilité des programmes. En 2006, suite à la réforme Châtel du lycée, de nouveaux programmes sont publiés pour la classe de première, qui rappellent les objectifs fondamentaux de l'enseignement du français au

³⁵ *Ibid.*

³⁶ En 1995, la réforme Bayrou prend acte des difficultés du collège unique en proposant la mise en place d'un « socle de connaissance commun » à tous les élèves, la création de classes de remise à flots pour les élèves en difficulté en 6^{ème}. Le collège est réorganisé en trois cycles (le cycle d'observation en 6^{ème}, le cycle central 5^{ème}/4^{ème}, le cycle d'orientation 3^{ème}), et des parcours diversifiés sont mis en place pour les élèves en difficultés.

³⁷ *Conseil National Des Programmes*, 2001, cité par Agnès JOSTE et Philippe LE QUERE (*art. cit.*)

³⁸ *B.O. 26 du 28 juin 2001*, cité par Agnès JOSTE et Philippe LE QUERE (*art. cit.*)

lycée : « une maîtrise sans cesse accrue de la langue, la connaissance de la littérature, la constitution d'une culture et la formation d'une pensée autonome »³⁹. Reprenant l'idée d'un « socle commun de connaissances »⁴⁰ qui structure depuis 2005 les apprentissages au collège, le programme de 2006 souligne que le français est une « discipline carrefour [qui] développe des compétences indispensables dans toutes les disciplines »⁴¹ : il s'agit donc, comme au collège, de lier apprentissage de la langue, lecture littéraire et éducation à la pensée critique. En ce qui concerne la fréquentation des textes littéraires, les programmes préconisent la lecture de six œuvres intégrales par années, avec en complément des groupements de textes. S'il maintient, dans la continuité des programmes de 1999, les objets d'études génériques, limités à cinq par an, le texte officiel redonne à l'histoire littéraire une continuité. Le programme précise que « les élèves devront, en fin d'année de première, pouvoir se repérer dans le cadre chronologique de l'histoire littéraire, en s'appuyant sur les textes abordés dans cette classe et dans les années antérieures », sans pour autant que les professeurs entrent « dans tout le détail de l'histoire littéraire ». L'histoire littéraire, dont l'élève devait « construire par lui-même la notion » selon les programmes de 2001, est alors réintroduite dans les programmes sous une forme relativement traditionnelle, chaque objet d'étude étant l'occasion de prendre connaissance du contexte de production et de réception des œuvres, ainsi que de l'époque historique et de ses spécificités : sur ce point, les programmes de 2006 reviennent en réalité aux préconisations des réformes de 1986.

La réforme de 2010 menée par l'Inspection générale, appliquée en 2011, redonne à la discipline des contours plus traditionnels en faisant disparaître les perspectives formalistes ainsi que l'entrée par les registres. Le texte officiel insiste par ailleurs dès le préambule sur l'importance des « textes majeurs de notre patrimoine » pour parvenir aux finalités déterminées pour l'enseignement du français : « la constitution et l'enrichissement d'une culture littéraire ; la construction progressive de repères permettant une mise en perspective historique des œuvres littéraires ; le développement d'une conscience esthétique permettant d'apprécier les œuvres, d'analyser l'émotion qu'elles procurent et d'en rendre compte à l'écrit comme à l'oral ; l'étude continuée de la langue, comme instrument privilégié de la pensée, moyen d'exprimer ses sentiments et ses idées, lieu d'exercice de sa créativité et de son imagination ; la formation du jugement et de l'esprit critique »⁴². Cinq objets d'études sont

³⁹ *Programme d'enseignement de français en classe de première des séries générales et technologiques*, Arrêté du 5 octobre 2006 paru au Journal Officiel du 18 octobre 2006 (consultable en ligne : <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/40/MENE0602437A.htm>).

⁴⁰ La formule est entérinée par la loi Fillon de 2005 et le texte est publié au Journal Officiel du 12 juillet 2006 (*Socle commun de compétences et de connaissances*, consultable en ligne : <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm>).

⁴¹ *Ibid.*

⁴² *Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première*

maintenus pour la classe de seconde, tandis que pour la première quatre objets d'étude communs aux séries générales sont complétés par deux objets d'études spécifiques à la filière littéraire. L'étude des œuvres « dans leur contexte historique et culturel » permet de donner aux élèves « les connaissances d'histoire littéraire [...], repères nécessaires à la construction d'une culture commune »⁴³ : de nouveau, l'histoire littéraire est présentée comme un moyen et non pas une finalité, les préconisations s'inscrivant dans la droite ligne des programmes précédents.

Ces réformes successives de l'enseignement du français, symbolisées par la fréquence des modifications de programmes depuis les années quatre-vingt, ne sont pas sans conséquences sur l'image même de la littérature transmise à travers les ouvrages scolaires, et par extension sur l'idée même de « siècle littéraire ». En substituant à la vision continuitiste de l'histoire littéraire une organisation par thèmes puis par objet d'étude, les programmes semblent de fait inviter à une redéfinition des perspectives séculaires héritées de l'histoire littéraire, en redistribuant les textes selon des entrées thématiques ou génériques. Conséquence matérielle de cette évolution, les manuels abandonnent dès les années quatre-vingt-dix la forme anthologique et organisent la progression par objets d'études. L'architecture traditionnelle du canon apparaît ainsi *a priori* entièrement redéfinie, et la notion de siècle littéraire semble devoir être enterrée avec les modèles périmés de l'histoire littéraire. Ainsi, tout comme les autres siècles, la littérature du XVI^e siècle ne sera plus abordée à l'École dans des tomes à part, ou dans des chapitres consacrés à l'un ou l'autre des auteurs de la période, mais se trouvera incluse, au sein des manuels, dans des groupements de textes correspondant à des séquences déterminées par les objets d'études des programmes.

Les quatre chapitres qui constituent cette deuxième partie de l'étude ont pour objet de tracer les contours de l'espace canonique de la littérature du XVI^e siècle dans les manuels de la fin du XX^e siècle et du début du XXI^e siècle, afin de rendre compte d'une part des phénomènes de perpétuation et d'évolution de la forme du canon, et d'autre part de la construction des figures classiques d'auteurs du XVI^e siècle durant la période 1981-2011. Le chapitre IV s'attache à déterminer la structure de l'espace canonique en révélant les mécanismes de hiérarchisation inhérents à la formation d'un canon, à partir d'une étude principalement quantitative des données extraits des manuels étudiés pour la période. L'organisation du canon peut dès lors être appréhendée à partir de la distinction entre centre

littéraire, arrêté du 21-7-2010 - J.O. du 28-8-2010. (URL : <http://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html>)

⁴³ *Ibid.*

et périphéries, conséquence des effets différentiels de classicisation définis par Marie-Odile André comme mécanismes principaux de hiérarchisation.

À la suite, les chapitres V et VI forment un diptyque explorant les représentations doxiques attachées aux notions de centre et de périphérie dans l'architecture du corpus canonique de la littérature du XVI^e siècle, à partir de l'analyse du discours des manuels contemporains et de leur mise en perspective avec ceux étudiés dans la partie I. Tandis que le chapitre V concentre l'analyse sur la construction de figures de classiques maximaux du siècle, en examinant les effets de répétitions des discours et des choix d'extraits proposés dans les manuels, le chapitre VI constitue le pendant de cette réflexion en interrogeant les phénomènes qui affectent les espaces périphériques du canon. Des mécanismes parallèles de réévaluations, dévaluations et exclusion affectent en effet un grand nombre d'auteurs et d'œuvres du XVI^e siècle à partir des années quatre-vingt dix et contribuent ainsi à redéfinir les contours de l'espace canonique, et par conséquent modifient l'image scolaire du siècle. Enfin, le chapitre VII s'attarde sur la place particulière qu'occupent les autrices dans le canon de la littérature du XVI^e siècle. La trajectoire de classicisation des écrivaines rend en effet particulièrement sensibles le phénomène de pérennisation des représentations canoniques, tout en soulignant dans le même temps les évolutions possibles de la structure canonique de la littérature du XVI^e siècle.

PREAMBULE PARTIE II : Nature du corpus de recherche et méthode d'analyse pour la période 1981-2011

L'étude que nous proposons dans cette deuxième partie s'appuie sur un corpus de quarante-quatre manuels contemporains, pour un intervalle compris entre 1981 et 2011, et dont dix-sept ont été publiés entre 1981 et 1999 et vingt-sept entre 2000 et 2011. Nous choisissons de distinguer ces deux périodes d'une part en raison du poids des programmes de 1999 dans la rénovation du français au lycée, d'autre part en raison de la modification de la forme des manuels entérinée à la fin des années quatre-vingt-dix : au sein de notre corpus d'étude, neuf des dix-sept manuels de 1981 à 1999 sont encore des anthologies, dont sept sont publiées entre 1981 et 1989, tandis que pour la période couvrant les années 2000 à 2011 seuls deux des vingt-sept manuels sont des anthologies. Pour autant, si l'évolution formelle tend à faire disparaître l'organisation anthologique traditionnelle, les manuels de lycée que nous étudions ici constituent la forme « moderne » des ouvrages d'histoire littéraire étudiées dans la partie précédente, et s'adressent malgré les multiples réformes des dernières décennies du XX^e siècle au même niveau de l'enseignement secondaire, le lycée.

De même que pour la partie consacrée à l'analyse des manuels du début du XX^e siècle, l'étude que nous proposons ici n'a pas vocation à l'exhaustivité et constitue une photographie nécessairement incomplète du corpus canonique scolaire de la littérature du XVI^e siècle dans les manuels scolaires des années 1980 à 2010. Bien que l'accès aux manuels les plus récents ait été facilité par le fonds de la bibliothèque de l'IFÉ (Lyon), l'enquête s'est avérée plus difficile pour les ouvrages dont la publication est antérieure au milieu des années quatre-vingt-dix : en ce sens, les résultats et analyses proposés ci-après pour la période 1981-1999 sont à considérer comme parcellaires et susceptibles d'être repris à l'occasion d'un nouveau travail de recherche dans les archives des bibliothèques depositaires de fonds de manuels scolaires. De même, la différence d'ampleur du corpus de recherche entre les deux périodes est à prendre en compte dans les résultats présentés ci-après, certains phénomènes affectant la structure du canon de la littérature du XVI^e siècle pouvant peut-être être interprétés comme des effets de l'élargissement du corpus de manuels scolaires consultés entre les deux périodes.

Pour ce qui est de la méthode, nous proposons dans les chapitres suivants une série de résultats issus de l'exploitation de notre base de données regroupant les manuels étudiés pour la période 1981-2011. Notre démonstration s'appuie donc, notamment pour le chapitre IV, sur une analyse quantitative sous forme de tableaux, lesquels constituent la mise en forme d'un certain nombre de données interrogeables à partir de notre travail de dépouillement et d'intégration dans la base de données. Nous proposons également dans ce chapitre IV des

schémas permettant de rendre compte de la structure de l'espace canonique à travers deux perspectives complémentaires : le palmarès des auteurs dans les manuels, et la surface de diffusion scolaire (*ie* le nombre d'extraits sélectionnés pour chaque auteur sur l'intervalle temporel défini). Dans les chapitres V, VI et VII l'exploitation des informations de notre base de données permettra de rendre compte de la structure du corpus d'extraits sélectionnés pour chacun des auteurs, structure modélisée au moyen de tableaux et de figures. Ce travail affinera l'analyse macro-structurelle menée au chapitre IV en détaillant la constitution du corpus canonique général à travers l'étude de la classicisation des œuvres de chaque auteur, en déterminant pour chacun son degré de classicité ainsi que celui de ses œuvres. En parallèle de l'analyse quantitative, ces trois chapitres interrogeront les discours des manuels (paratextes et notices biographiques), afin de déterminer les figures d'auteurs construites dans les manuels de 1981 à 2011.