

Le français au collège et au lycée : l'enseignement du non-sens. De la langue à la littérature

Agnès Joste et Gaëtan Cotard
Membres du collectif « Sauver les lettres »

I Le français au collège ou l'art d'enseigner l'ignorance

En septembre 1991, la loi d'orientation du 10 juillet 1989 dite « loi Jospin » prend effet pour la première fois dans les cours préparatoires de France.

En septembre 1996, les premières victimes entrent en classe de 6^e.

Laissons passer un couple d'années, le temps à la réforme de produire ses effets, aux inspecteurs d'exercer leurs pressions pour qu'elle soit pleinement mise en œuvre. En septembre 1998, les évaluations annuelles à l'entrée en 6^e sont impitoyables : elles diagnostiquent le plein échec de la réforme. 20, 8 % des élèves ne maîtrisent pas les compétences de base en lecture : ils n'étaient que 11,5 % en 1992. (Pour mémoire, en mathématiques, 38 % ne maîtrisent pas les techniques opératoires contre 17,4 % six ans plus tôt.)

Sans surprise le ministère tergiverse dans la publication des résultats et lance les experts, dont l'inévitable Claude Thélot, pour dénigrer la valeur des tests après les avoir vantés pendant de nombreuses années, en particulier par la voix du même Claude Thélot¹. Naturellement, en vue de l'année suivante, ils sont modifiés – comprenez, bien sûr, simplifiés – afin de retrouver les résultats des années antérieures.

Pendant ce temps-là, les premiers cobayes sont arrivés en classe de 3^e : on est en septembre 1999 et en juin 2000, ils passeront le brevet. Il est devenu urgent d'en modifier les épreuves !

C'est l'épisode confus et ridicule de la préparation du « nouveau brevet des collèges ». Les *Annales zéro* qu'on aurait pu croire utiles aux professeurs préparant leurs élèves sont disponibles sur l'internet en février (dans une version incomplète de surcroît, car certains textes ne sont apparemment pas libres de droits), et il faut attendre avril pour qu'ils reçoivent une version sur papier. L'examen se passe, je le rappelle, en juin.

Le document plonge l'immense majorité des professeurs dans la consternation².

Il comporte notamment une introduction très brève qui, rappelant toute la « philosophie » des programmes, concentre surtout toute son hypocrisie pédagogique et son dogmatisme conceptuel et idéologique.

En voici l'essentiel :

Les nouveaux programmes s'appliquent maintenant à l'ensemble des classes de collège. De ce fait les épreuves du brevet (définies par le B.O. n° 31 du 9 septembre 1999) évoluent sensiblement.

En effet :

– puisque que (sic³) l'on s'efforce de « valoriser les formes de graphie correctes », puisque l'on attache une importance essentielle à la capacité, pour l'élève de « savoir

¹ Sur cet épisode, on lira avec profit : Gérard Molina, « Refonder l'école ou accompagner sa dérive ? », *L'Aventure humaine*, « Oser enseigner », n°10, mai 2000.

Un extrait est accessible sur le site du collectif Sauver les lettres : www.sauv.net/aniveau.htm

² Pour plus de précision, lire « Quelques observations sur les annales zéro du nouveau brevet du collège. » (www.sauv.net/brevet.htm)

écrire son propre texte⁴ », il n'est plus possible de retenir la dictée comme seule forme de l'évaluation de l'orthographe ;

Admirable contorsion jésuitique pour régler son compte à la dictée au collège, après avoir eu sa peau à l'école primaire. Elle présente, il est vrai, l'inconvénient majeur d'être un outil d'évaluation du niveau fiable et compris de tous.

La première conséquence de cette éviction discrète fut l'épisode scandaleux de la dictée donnée en juin 2000 dans les académies parisiennes, de Lille, Amiens et Rouen : un passage de soixante-trois mots tiré des *Misérables*, sans la moindre difficulté grammaticale, et accompagné de consignes de correction « positive », « valorisant les graphies correctes », c'est-à-dire attribuant des points lorsque certains mots étaient convenablement écrits (*mais, à, aimait, ces, la marque du pluriel dans enfants dignes, etc.*). Avec pour conséquence absurde qu'une copie rendue incompréhensible par la présence de vingt-neuf fautes n'en obtenait pas moins un très honorable 4 sur 6, soit 13 sur 20⁵ !

Depuis, avec davantage d'habileté – les responsables de cette petite manipulation n'ont sans doute guère apprécié qu'elle apparût aussitôt en première page de quotidiens comme *Le Monde* et *Le Figaro* –, les consignes et le choix des textes ont bien abouti à retirer toute valeur à la note d'orthographe du brevet.

– puisque les outils de la langue pour la lecture, l'écriture et la pratique orale sont envisagés au niveau du discours, du texte et de la phrase, il n'est plus possible de s'en tenir, en grammaire, à des questions appelant une réflexion purement phrastique ;

Et voilà comment la grammaire de phrase, celle qui étudie les relations entre les propositions et entre les groupes de mots, celle qui demande des connaissances et qui nécessite et développe une capacité d'analyse se trouve à peu près complètement bannie de l'épreuve traditionnelle de questions sur un texte du nouveau brevet des collèges.

– puisque l'objectif central de l'enseignement du français au collège est la maîtrise des discours, il n'est plus possible de proposer deux sujets, l'un dit « de réflexion », l'autre dit « d'imagination », n'appelant pas une production discursive précise.

Cette fois, c'est l'ambition de préparer méthodiquement, même avec modestie, les élèves de troisième à l'exercice de la dissertation qui s'évanouit.

Ce préambule fait bien apparaître que la « maîtrise des discours » est désormais la clé de voûte des programmes de français du collège. C'est en son nom que le sabotage des intelligences est perpétré.

Tout d'abord, cette maîtrise des discours suppose une « grammaire des discours » et son enseignement.

La grammaire sans la grammaire

« Étudier le discours [...] revient à s'interroger sur la façon dont un énonciateur précis s'adresse à un destinataire particulier dans une situation par le lieu et le moment de l'énonciation. En outre, un discours a une fonction (une visée) précise et l'énonciateur choisit de raconter, de

³ On notera le raccord hasardeux, propre au « copier-coller », qu'une relecture hâtive n'a pas révélé. Il est vrai que le temps pressait.

⁴ Que faisait-il avant ? mystère...

⁵ analyse de cette forfaiture sur le site du collectif Sauver les lettres à l'adresse : www.sauv.net/fx000702.htm

décrire, d'expliquer ou d'argumenter selon l'effet qu'il veut produire sur l'énonciataire, dans une interaction énonciateur/ énonciataire. »⁶

Comme on le voit, on convoque les serruriers de la linguistique pour enfoncer des portes ouvertes. En effet, en quoi consiste la grammaire de discours (étude des actes de parole, de la modalisation, de l'implicite, du point de vue) lorsqu'elle est adaptée au collège ?

Tout d'abord, en une obsession typologique caricaturale dénuée de tout intérêt. Voilà donc les collégiens occupés à faire du simple avec du complexe en répartissant les textes dans une classification (narratif, descriptif, explicatif, argumentatif) adaptée de celle, parue en 1975, de l'Allemand Egon Werlich. Les plus gâtés de nos collégiens auront même le loisir de les débiter ensuite en macro-propositions comme le leur proposent certains didacticiens dans leurs manuels⁷.

Ensuite, la grammaire de discours se donne la mission salutaire d'alerter les collégiens sur la visée des textes pour y démasquer les intentions de l'énonciateur à l'égard d'un « énonciataire » trop candide. La phobie est manifeste dans les textes officiels : « l'auteur cherche à manipuler autrui ». Nos élèves ne doivent plus, désormais, être les victimes innocentes de tous ces sophistes matois qui encombrant la culture scolaire. Il était grand temps que, dès la sixième, on songeât à prémunir les futurs citoyens contre les menées subversives d'un Voltaire, d'un Victor Hugo ou d'un Chateaubriand.

Enfin, toute exécution s'achevant par un coup de grâce, « l'attention portée aux genres », nous dit-on, doit être primordiale au collège, car « les codes qui les régissent, déterminent pour une large part les horizons d'attente du lecteur⁸ ». Jauss, Iser, Austin et Maingueneau, pères de l'« horizon d'attente » et de la pragmatique des textes, enfin mis à la portée des sortants de C.M. 2 dont un quart ne sait pas lire de façon acceptable : la modernité a quand même du bon.

Pour autant tout cela ne conduit jamais qu'à un examen des textes qui tend à faire l'économie de leur sens. On repère des indices, plus ou moins pertinents, et on classe. Et surtout on lasse.

La grammaire de discours reçoit aussi le précieux secours d'une « grammaire de texte » qui s'efforce d'étudier la « cohérence textuelle », c'est-à-dire les reprises nominales et pronominales.

Au collège, cela ne va guère au-delà de montrer que les textes, ou plutôt les paragraphes s'organisent selon trois ou quatre formes de progression :

- la progression à thème constant (Pierre a eu 15 à sa dictée. Pourtant il a fait de nombreuses fautes),
- à thème linéaire (Pierre a eu 15 à sa dictée. Celle-ci comportait 40 mots),
- à thème dérivé (Pierre a eu 15 à sa dictée. Sa mère fut très contente. Son grand frère ne fut pas dupe !).
- sans oublier la progression à hyperthème – que je viens de découvrir grâce à manuel encore plus cuistre que les autres (Les élèves ont ri quand le professeur rendit les copies. Les uns parce que la bonne note était inattendue. Les autres parce qu'ils avaient déjà compris que tout travail était devenu inutile.)

Cette typologie n'offre bien évidemment strictement aucun intérêt pour l'élève. C'est un nouvel exemple de ce technicisme illusoire qui ne peut en aucun cas prétendre à faciliter ni la conception, ni la formulation de la pensée d'un élève.

On ne fait rien d'autre que décrire des évidences, mais dans un jargon qui a cependant le grand mérite de faire croire aux parents, en soulignant leur ignorance, que ce que leurs enfants apprennent à l'école est fort savant et que « le niveau monte », puisqu'ils n'y comprennent rien...

⁶ Documents d'accompagnement des programmes de 5^e et de 4^e.

⁷ Katherine Weinland et Janine Puygrenier-Renault : *L'Enseignement du français au collège*, Bertrand-Lacoste, 1997, p. 46.

⁸ Documents d'accompagnement des programmes de 5^e et de 4^e.

À ce sujet, la caractéristique la plus immédiatement frappante de manuels de collège est de posséder un sommaire incompréhensible. En voici un exemple : j'ai pris le premier manuel qui m'est tombé sous la main avant de venir. Pour ceux qui verraient mal, cela se présente sur cette double page sous la forme d'un tableau comportant six colonnes et, pour compter vite, six lignes. C'est inaccessible à tout autre qu'un professeur (ou un didacticien, cela va de soi). Pour un élève, pour ses parents, c'est proprement inutilisable. Et vous n'avez vu que le quart de ce sommaire : il s'étend en réalité sur quatre double pages⁹ !

Cela laisse songeur quant à l'ambition de démocratisation par l'acquisition de l'autonomie si souvent proclamée par les réformateurs de l'enseignement du français.

Quand on s'est frotté à Werlich, Austin ou Maingueneau, peut-on revenir sans déchoir aux humbles manuels de grammaire antérieurs ? à la modeste grammaire de phrase ? c'est-à-dire à celle qui donne accès à l'orthographe grammaticale, à la maîtrise de la syntaxe, et donc à la compréhension des textes plus difficiles : la langue du XVII^e siècle, Chateaubriand, Proust, la poésie...

« Elle n'est donc qu'un élément parmi d'autres et ne peut être la base d'une progression grammaticale d'ensemble qui ignorerait le texte et le discours », répondent, obstinés, les documents d'accompagnement des programmes de 3^e.

À cette grammaire qui donne accès au sens du texte, Mme Weinland, doyenne de l'Inspection générale des lettres, n'est pas favorable : « Le problème de la grammaire scolaire traditionnelle est alors posé¹⁰. » Et l'experte de vanter une méthode inouïe qui ambitionne de construire, à l'instar des ingénieurs de Swift, l'édifice à partir de la toiture : « C'est une logique d'ensemble qui consiste à aller du général, c'est-à-dire l'approche discursive ou l'approche textuelle, vers le particulier, c'est-à-dire l'approche phrastique et les questions morphosyntaxiques.¹¹ »

On se livrera donc en priorité à l'étude « de l'énoncé et de la situation d'énonciation (composante de la situation d'énonciation, relation énonciation/énoncé : énoncé ancré dans la situation d'énonciation, énoncé coupé de la situation d'énonciation) » et à celle « de la position de l'énonciateur qui raconte, décrit ou argumente selon un point de vue et en fonction d'un destinataire.¹² »

Une contestation peu citoyenne

Pourtant les experts ne manquent pas pour dénoncer l'absurdité de l'entreprise et son évidente nocivité. Et cela, ironie de l'histoire, dans *Le Français d'aujourd'hui*, publication de l'Association française des enseignants de français (A.F.E.F.), association dont est issue une bonne partie des responsables actuels de l'enseignement du français et de sa « rénovation ».

Josiane Boutet, professeur à l'I.U.F.M. de Paris et à l'université de Paris VII, écrit : « Tant que des notions métalinguistiques comme " sujet " ou " complément ", " genre " ou " nombre " ne sont pas conceptualisées par les élèves, il est plus que difficile d'en passer à une activité réflexive sur le discours. (...) Comment faire réfléchir les élèves sur ces phénomènes textuels si la compréhension, la reconnaissance, la conceptualisation des entités morphosyntaxiques qui les incarnent n'est pas assurée ?¹³ »

Antoine Culioli de l'E.N.S. Ulm-Sèvres, n'est pas moins inquiet devant l'application hâtive, dans le secondaire, des recherches universitaires : « On vous donne une sorte de catéchisme avec des termes mal définis. On n'a pas encore compris l'écart entre la linguistique théorique et les domaines d'intervention. (...) Ce qui fait sérieusement défaut en l'occurrence, c'est que l'on n'a pas de théorie de l'application. » Il ajoute : « On est pris dans un double piège : d'une part le piège des

⁹ Il s'agit du manuel *Français 3^e* paru chez Belin en 2004 et conçu par trois « formateurs associés » à l'I.U.F.M. de Caen.

¹⁰ Katherine Weinland, « La refondation de la discipline du collège au lycée », in *L'École des Lettres* second cycle 1999-2000, n° 7 p. 20.

¹¹ *É.D.L.* 1999-2000, n° 7, p. 20

¹² *Documents d'accompagnement des programmes de 5^e et de 4^e*

¹³ *Le Français aujourd'hui*, « L' énonciation : questions de discours », n° 128, décembre 1999, p. 35.

bonnes intentions, d'autre part le piège de la modernité. (...) Les bonnes intentions ont donné, dans un autre domaine, les mathématiques modernes. Les mathématiciens qui se sont occupés de ces questions ont regretté amèrement d'avoir lancé les mathématiques modernes¹⁴. »

Pour Christian Puech enfin, de l'université de Paris III-Sorbonne nouvelle, « les nouveaux programmes et leurs documents d'accompagnement accomplissent à l'évidence par rapport à ce paradigme installé (le discours) un véritable coup de force.¹⁵ »

À l'instar du coup de force des méthodes de lecture globale ou semi-globale, naguère imposées par des *guru* qui ont fait la fortune des cabinets d'orthophonie, la grammaire « dépolvoisiérée¹⁶ » de Mme Weinland a de bonnes chances de produire des handicaps irréparables parmi les élèves socialement défavorisés ; car l'apprentissage de la langue, celui qui permet de lire et de penser, grâce à l'analyse des fonctions des mots et propositions, semble peu tourmenter les rénovateurs tout occupés à se féliciter d'avoir « volontairement réduit le nombre de notions¹⁷ », comme s'il s'agissait de satisfaire la paresse des uns et la cuistrerie des autres.

Et tant pis pour les professeurs de langues étrangères qui n'ont plus que leurs yeux pour pleurer, surtout s'ils enseignent une langue à flexions.

Quant aux dimensions existentielle, éthique, psychologique ou philosophique de la littérature, bref à la plénitude du sens, des œuvres bien sûr mais aussi, à travers elles, de l'expérience et de la condition humaines, elles ont cédé le pas à la sacro-sainte situation d'énonciation et à l'appartenance générique ou la typologie des énoncés.

Pourquoi un tel gâchis ? Faut-il parler d'incompétence ? Pas du tout. J'ai parlé tout à l'heure de dogmatisme idéologique. Je vais préciser.

Il est très amusant de lire que, comme les linguistes soviétiques se mirent au service du communisme, la grammaire du discours vient servir la citoyenneté : « Il est très important d'amener l'élève à prendre conscience de cette triple dimension des actes de parole [actes locutoires, illocutoires et perlocutoires], en particulier dans une optique de formation du citoyen.¹⁸ »

En d'autres termes, la grammaire du discours est devenue un outil idéologique au service de la théologie de la communication et du consensus : elle est « un moyen de désamorcer une violence verbale souvent liée à des formes de communication maladroites et inadaptées¹⁹ ».

Comme les choses sont simples : étudions les actes de parole et les formes de modalisation, et la violence disparaîtra !

Comme si on ignorait que celle-ci s'était épanouie sur les décombres de l'autorité scolaire et les dégâts collatéraux de la nouvelle économie. La dissolution des normes linguistiques et autres, la suspicion contre les règles et les contraintes, ont bel et bien engendré un nihilisme post-moderne qui mine l'ordre social.

Dissimuler, dissimuler

Mais il serait faux de n'attribuer tous ces errements qu'au seul aveuglement : la pure malhonnêteté n'est pas absente.

¹⁴ *Le Français aujourd'hui*, « L' énonciation : questions de discours », n° 128, décembre 1999, p. 15 et 17.

¹⁵ *Le Français aujourd'hui*, « L' énonciation : questions de discours », n° 128, décembre 1999, p. 53.

¹⁶ *E.D.L.*, 1999-2000, n° 7, p. 20 : « Les programmes du collège ont largement " dépolvoisiéré " un certain nombre de points de grammaire qui s'étaient quelque peu sédimentés au fil des siècles. » On ne pourra manquer d'admirer comment le caractère proprement titanesque de l'entreprise (mettre à bas l'œuvre des « siècles ») est tempéré avec modestie par les euphémismes (« dépolvoisiéré », « quelque peu »).

¹⁷ *Documents d'accompagnement des programmes de 5^e et de 4^e* : « Le programme ainsi élaboré propose un nombre volontairement réduit de notions. »

¹⁸ *Documents d'accompagnement des programmes de 3^e*

¹⁹ *Documents d'accompagnement des programmes de 3^e*

Les ambitions de ces programmes (car, même si elle est explicitement méprisée, la grammaire de phrase n'est pas strictement bannie des programmes) sont d'abord à mettre en rapport avec les horaires officiels. Une comparaison des horaires au collège entre le début des années 70 et aujourd'hui est éloquent :

	Début des années 70	2004
6 ^e	6 h.	4 h. 30 ou 5 h.
5 ^e	6 h.	4 h.
4 ^e	5 h.	4 h.
3 ^e	5 h.	4 h. 30

(Il s'agit évidemment de l'horaire de l'élève.)

Le compte est facile à faire : au collège, en trente ans, l'équivalent d'une année d'enseignement du français a été supprimé. Cette année s'ajoute à l'année et demie (au bas mot, car cela peut dépasser deux ans en raison de l'existence d'une souplesse horaire dans les textes officiels) perdue à l'école primaire durant la même période. Un tel constat frappe au passage d'inanité toute contestation de la baisse du niveau.

À cela s'ajoute l'injonction d'enseigner *par séquences*. On appelle séquence un « mode d'organisation des activités qui rassemble des contenus d'ordre différent autour d'un même objectif sur un ensemble de plusieurs séances²⁰ ». Imposer un tel principe – qui peut paraître anodin, voire rappeler salutairement la nécessité de cohérence du cours de français – relève d'un nouveau coup de force puisqu'il revient à abolir (mais sans que cela soit jamais reconnu) le principe de liberté pédagogique. La justification repose sur la présentation éhontément caricaturale de l'existant, à savoir des professeurs – passésistes et rétrogrades, comme il se doit – qui dispenseraient leurs cours en s'attachant aux composantes de la discipline (grammaire, orthographe, vocabulaire, étude de textes et d'œuvres, rédaction...) de façon parfaitement indépendante, si ce n'est anarchique. On reconnaît là une méthode éprouvée des « scientifiques de l'éducation » et autres didacticiens : présenter une vision parfaitement fantasmée de la réalité pour imposer la dernière « innovation », je devrais dire le nouvel article de foi, le nouveau dogme²¹.

Pour juger de ce que recouvre la définition de la séquence, quels meilleurs professeurs que ses promoteurs, à commencer par Mme Weinland, actuelle doyenne de l'Inspection générale des lettres. Dans un ouvrage co-écrit avec Janine Puygrenier²², les exemples abondent et ne laissent aucun doute : il s'agit bien de mêler le plus possible les activités du champ disciplinaire de façon à donner (ou acquérir) le sentiment qu'on a tout enseigné dans un temps minimum. Un exemple fort instructif (pensez, il prend pour thème la pile Volta !) est reproduit et commenté sur le site du collectif Sauver les lettres²³ : on y trouve mis en œuvre tout le fourbi de la grammaire de discours (typologie des textes habituelle avec divers raffinements sous forme d'investigations diverses autour des Roux et Combaluzier du discours : j'ai nommé l'énonciateur et l'énonciataire), mais on y « étudie » aussi des textes (une lettre de Volta, un passage de Jules Verne), tout en faisant de la grammaire (valeurs du présent, voix passive et forme impersonnelle), du vocabulaire (la formation des mots), avant de faire une rédaction,

²⁰ programme de 6^e, entré en vigueur en septembre 1996

²¹ Pour ne citer qu'un exemple, c'est sur un tel procédé que repose la carrière du pape des sciences de l'éducation française, Philippe Meirieu : bâtir de toutes pièces, par l'accumulation de clichés sournois, une image supposée universelle du professeur ou du cours, destinée à trouver un écho dans l'imaginaire commun. Qu'elle n'ait aucun rapport avec la réalité depuis des lustres importe peu : il ne s'agit que d'un procédé pour imposer ses vues. L'usage particulièrement spécieux que fait Philippe Meirieu de l'expression-repoussoir « cours magistral » mériterait une étude à lui seul.

²² Katherine Weinland et Janine Puygrenier-Renaud, *L'Enseignement du français au collège*, Bertrand-Lacoste, 1997

²³ www.sauv.net/kwvolta.htm ; une parodie de séquence, consacrée celle-ci au presse-purée, figure également sur le site : www.sauv.net/seqpuree.htm

pardon, des « travaux d'écriture », introduisant tantôt du « narratif » dans l'« explicatif », tantôt du « descriptif », tout cela bien sûr en fonction de l'énonciateur et du destinataire. On a guère de mal à imaginer le profit que tire l'élève d'un tel méli-mélo de notions disparates, oubliées aussitôt survolées. Il a en réalité tout à perdre à cet émiettement inadmissible, à cette discontinuité permanente, et les pitoyables efforts de hiérarchisation que traduit le fait de parler de cours à dominante de ceci ou de cela n'y changent rien.

Le plus grave est peut-être en définitive qu'on joue, ce faisant, le jeu du « zapping » pédagogique quand l'école devrait être, au contraire, le lieu où l'élève apprend l'attention, la concentration et l'effort.

Mais en réalité, toute cette prétention contribue surtout à dissimuler, d'une part, l'insuffisance des moyens horaires, rognés année après année, et, d'autre part, l'échec des réformes successives et la baisse du niveau.

En effet, plus le programme est diffus, confus, accompagné de directives poussant à la dispersion, au survol (il est vrai sans dommages notables pour certaines notions), plus il est facile de dissimuler que le temps manque pour approfondir l'indispensable et permettre en particulier à l'élève de posséder une bonne maîtrise de sa langue. Au contraire si le programme repose sur des progressions rigoureuses de notions dont l'acquisition est aisément évaluable, les insuffisances deviennent évidentes et avec elles, leurs causes.

Je sortirais un peu du sujet en évoquant encore tous les dispositifs innovants d'un même esprit qui portent d'une année sur l'autre des noms différents : « parcours diversifiés », « travaux croisés », « itinéraires de découverte », toutes ces injonctions de principe à enseigner de façon trans-, inter- ou pluri-disciplinaire ; mais tous participent de cette entreprise de dissimulation d'une faillite pédagogique et de ce zapping destructeur, étendu cette fois à plusieurs disciplines.

L'enseignement de la grammaire et de l'orthographe, comme celui des mathématiques, doit obéir à une logique interne, à une progression indépendante de tout décloisonnement, faute de quoi on se condamne à n'être pas compris des élèves, qu'on aura cependant « joliment » occupés et embrouillés. La grammaire de phrase doit redevenir une priorité du collège, car sa maîtrise permet aux élèves de construire des phrases correctes et de comprendre pour quelles raisons certains de leurs énoncés sont fautifs. Sinon, démunis de toute capacité réflexive sur leur discours, ils vivent comme un abus d'autorité la sanction linguistique.

La machine à diplômer

Mais cette sanction, existe-t-elle encore, administrée par l'institution ?

Il semble qu'il faille répondre non. On est déjà allé si loin qu'il n'est plus possible de procéder à une évaluation honnête.

En effet, cet élève dont la langue est de plus en plus syntaxiquement déstructurée, orthographiquement anarchique, qui tend, à l'écrit, à reproduire la langue orale en faisant l'économie de la ponctuation, cet élève, souvent malheureux de constater à quel point ses lacunes dans le maniement de sa langue maternelle lui interdisent de développer une pensée, qui produit, de plus en plus inconsciemment des énoncés incohérents, il faut quand même qu'il soit diplômé !

Ne pensez-vous pas qu'un diplôme que tout le monde n'obtient pas est injuste ? disait un jour à des membres du collectif Sauver les lettres, Alain Boissinot, inspecteur général des lettres, ancien directeur des lycées et collèges, récemment directeur de cabinet de Luc Ferry, bref l'un de ces idéologues des réformes successives.

Eh bien, quoi que vous en pensiez, c'est possible.

Le brevet des collèges 2004, dont les élèves de 3^e ont passé l'épreuve de français il y a cinq jours²⁴, en administre la preuve éclatante.

Voici l'épreuve qui a été donnée dans la zone 1, c'est-à-dire les académies de Paris, Créteil et Versailles, celles de Lille, Amiens et Rouen²⁵.

Je ne commenterai pas une dictée d'une facilité dérisoire où il était à peu près impossible, même à un élève dépourvu de connaissances d'orthographe grammaticale, d'obtenir moins de 1/6 et qui, dans un exercice de « réécriture », entré en usage en 2000 et consistant à récrire une phrase après en avoir mis le sujet au pluriel, obtenait encore au minimum 2/4.

Je ne m'étendrai pas sur une rédaction dépourvue d'intérêt, consistant en l'imitation servile d'un modèle, ce qui présente le gros avantage, du point de vue des concepteurs de l'épreuve, de rendre presque impossible de sortir du sujet. C'est autant de gagné pour élever la moyenne.

Je vais seulement évoquer les trois premières questions de l'épreuve de questions sur un texte.

Tout d'abord en fait de texte, vous constatez qu'il s'agit d'un dessin (celui d'un porte-monnaie rabattable), d'une « fiche technique » décrivant l'objet, et de trois paragraphes – soit une vingtaine de lignes – de Philippe Delerm, intitulés « Une fortune sous les yeux²⁶ ».

Voici la première question :

1. Ce document forme un ensemble complet. Nommez-en les différentes parties. À quoi peut-on les repérer ? (1,5 point)

et la réponse qui figure sur le corrigé distribué aux correcteurs :

Trois éléments attendus : 0,5 par réponse
Le dessin (illustration, image)
La fiche technique
Le texte

Quelques observations s'imposent :

- a. En quoi le « document » est-il un « ensemble complet » ? Certes l'affirmation semble d'une importance secondaire ; elle n'en révèle pas moins un défaut de rigueur flagrant.
- b. Le corrigé oublie de répondre à la deuxième partie de la question (« À quoi peut-on les repérer ? ») comme si son inanité n'était apparue que trop tard aux auteurs du sujet. En effet, à quoi « repère-t-on » un dessin ? Serait-ce à l'illustration ? ou à l'image ? Et à quoi « repère-t-on » la fiche technique ? à son titre peut-être ?... Quant au dernier élément du document, on reste admiratif devant la précision de sa désignation : « le texte » ! de la même façon que la *Bible* est Le Livre ? ou faut-il comprendre « le texte du sujet de brevet que vous vous attendiez à trouver » ?

²⁴ le jeudi 24 juin

²⁵ L'épreuve figure en annexe.

²⁶ On ne peut, à cet égard, que déplorer le choix d'un texte assez plat, retenu visiblement pour les besoins d'un sujet qu'on pourrait qualifier de *militant*. Son auteur, lui-même professeur de lettres, en a écrit nombre qui sont bien supérieurs. *Le Portique* propose en particulier le récit de l'inspection d'un professeur de lettres, Sébastien Sénécal, auquel il est précisément reproché de « ne pratiqu[er] guère le travail en séquences désormais requis au collège.. » (Passage reproduit avec l'autorisation de l'auteur sur le site du collectif Sauver les lettres : www.sauv.net/portique.php)

- c. L'indigence de la question est impardonnable pour ce qu'elle exprime de mépris à l'égard des élèves. Mais elle révèle aussi l'incompétence des auteurs du sujet qui semblent ignorer qu'il est toujours difficile de poser une question dont la réponse est une évidence. (Faut-il en conclure que leur fréquentation des élèves est déjà lointaine ?)
- En effet, seuls 10 % des candidats ont deviné ce qui était attendu. Les autres, et en particulier les élèves sérieux, se sont efforcés de détailler le plan du passage de Philippe Delerm, exercice préalable à l'étude d'un texte que leurs professeurs de lettres successifs leur ont heureusement enseigné.

Admirons maintenant la deuxième question :

2. À quel type de discours s'apparente une fiche technique ?
Relevez-en deux indices que vous nommerez. (1,5 point)

et son corrigé :

Fiche technique : discours explicatif

Accepté : description qui explique

(0,5 point)

2 indices (0,5 point par indice) parmi : la phrase nominale, le présent, le lexique spécifique technique, le titre et son article défini (1 point)

À nouveau, quelques observations.

- a. Et voilà la question de typologie !
Indéniablement une fiche technique relève du discours explicatif, c'est même l'archétype du genre. Mais, comme il est bien entendu que le brevet doit être obtenu même par celui qui n'a rien appris, on acceptera la réponse du cancre éclairé : une « description qui explique ».
- Pour le dire autrement, on fait perdre un temps précieux aux professeurs et aux élèves en explications ou mémorisation d'évidences, mais on ne se formalise pas de ce qu'elles ne soient pas connues.
- b. Le relevé d'indices proposé par le corrigé administre un magnifique exemple de la fausse rigueur dont se font gloire les responsables des programmes.
- 1) Les phrases nominales (*i.e.* sans verbe principal conjugué) abondent dans la fiche technique proposée à l'étude (si on peut dire...). Cela ne signifie pas qu'elles soient caractéristiques du discours explicatif. Une recette de cuisine, autre archétype du genre, n'en comporte jamais ! Et enseigner pareilles calembredaines aux élèves fait courir le risque à des pans entiers de la littérature du XX^e siècle d'être requalifiés en « texte explicatif ».
- 2) Le présent à son tour est, sans aucune nuance, devenu l'indice du discours explicatif !
Vos mines consternées me dispensent de commentaires.
- 3) Je ne résiste pas cependant à en faire sur le dernier « indice » : un titre commençant par un article défini est donc, je l'ai appris jeudi dernier, le signe d'un discours explicatif.
Cela a immédiatement renouvelé ma perception de *L'Éducation sentimentale* que je n'avais jamais lue comme une fiche technique. Mais, désormais, grâce à nos Diafoirus de la linguistique revisitée, nul doute que Flaubert ne devienne le livre de chevet de bataillons d'adolescents à l'aube de la vie amoureuse.

Quant à la troisième question, la voici.

3. Expliquez la formation du mot "hémisphère", donnez son sens dans le texte en vous aidant de l'illustration, et relevez un synonyme dans la suite du texte. (1,5 point)

Cela commence comme une question classique de vocabulaire portant sur la formation des mots.

Mais quand il est demandé de donner le sens du mot dans le texte (dans la fiche technique : « *Deux hémisphères de taille légèrement différente, rabattus et encastrés, rigides.* ») « en [s']aidant de l'illustration », il y a de quoi rester perplexe : fidèle à ce qu'est un porte-monnaie rabattable, l'illustration ne représente aucun hémisphère, tout au plus deux demi-cylindres ! S'agissait-il alors de faire observer que la fiche technique présentait une impropriété lexicale ? Apparemment pas, puisqu'il est ensuite demandé de trouver dans le texte de Philippe Delerm un synonyme, en l'occurrence « demi-lune ». On aurait au moins pu essayer de faire observer au candidat que, cette fois, le terme était approprié. C'eût été légitime, mais il y a gros à parier que toutes ces finesses ont échappé aux concepteurs de l'épreuve tant l'approximation et la désinvolture sont évidentes, le mépris des élèves et de leurs professeurs absolu.

Il n'en demeure pas moins qu'après ces trois questions consternantes, l'élève a déjà obtenu, après dix minutes d'épreuve (sur une heure et quinze minutes) presque un tiers des points (4,5 sur 15). Le reste est à l'avenant : des questions ponctuelles, anecdotiques ne nécessitant tout au plus qu'une compréhension fragmentaire ou superficielle du texte.

Il faut en effet attendre les deux dernières questions – les neuvième et dixième – pour qu'il soit demandé de s'intéresser à son sens. Quoi qu'elles ne soient pas très difficiles, elles sont honteusement sous-évaluées par rapport aux autres questions. Ainsi, pour avoir nommé deux sentiments éprouvés par le propriétaire du porte-monnaie, en se fondant sur des passages du texte qu'il importe de citer au sein d'un paragraphe rédigé, l'élève n'obtient qu'un seul petit point. Sans doute parce qu'il est beaucoup plus difficile d'écrire que « le document comporte un dessin qui est une image, une fiche technique qui est reconnaissable à son titre de fiche technique, et " le texte " » !

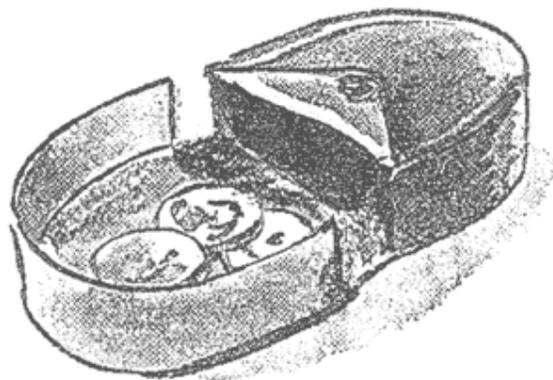
Le français au collège, ou le mépris de l'intelligence par la valorisation de l'indigence.

Avec tous mes remerciements à Mireille Grange et Christophe Billon.

Gaëtan Cotard

Professeur de lettres modernes au collège et au lycée, Paris 9e

LE PORTE-MONNAIE



Fiche technique

En cuir, le plus souvent brun parisien, parfois un peu plus clair, ou noir. Deux hémisphères de taille légèrement différente, rabattus et encastrés, rigides. Une petite languette de même matière, permettant de l'ouvrir. Conçu pour accueillir la monnaie, il possède cependant une minuscule poche pour le - les billets. Il apparaît à la fin des années 50, et connaît aussitôt un vif succès.

Une fortune sous les yeux

Avant, il y avait le très viril portefeuille, tiré de la poche revolver ou de la poche poitrine, ou le très féminin porte-monnaie pour faire les courses, avec la fermeture métallique "ailes de papillon". Le porte-monnaie rabattable est une révolution unisexe. Il s'impose grâce à sa commodité, mais surtout parce qu'il incarne les temps modernes, une société où les tâches sont un tout petit peu moins distinctes. Conçu pour séduire à la fois l'homme et la femme, il sera souvent offert aux enfants. Sa matière estimable - un box plus ou moins lisse, parfois délicieusement moucheté de trous pointes d'aiguille - en fait un cadeau - communion possible, pour les moins proches cependant.

Ce qui compte, c'est le geste pour l'ouvrir, et surtout les quelques secondes qui suivent. Les pièces quittent leur habitacle d'origine pour venir se glisser dans la demi-lune inférieure. Elles se chevauchent vaguement, quand il y en a beaucoup. La main s'écarte du corps pour contempler avec le recueillement nécessaire une fortune allègre, presque débonnaire. On ne devient pas pour autant Picsou plongeant dans son coffre-fort. Il s'agit plutôt d'estimer les possibilités offertes, et leur rapport avec l'objet convoité - baguette, journal, ticket de manège.

Quelque chose en tout cas qu'on est censé pouvoir acheter avec de la monnaie. Parfois, pourtant, on a surestimé le pouvoir des pièces. Alors, il faut introduire l'index et le majeur dans la petite poche plate réservée aux billets. L'opération est moins jubilatoire. Pour raison d'avarice, évidemment, mais pas seulement. La volupté du porte-monnaie rabattable est une affaire de pièces, de toucher, de bruit, d'humilité aussi. C'est un objet pour vivre la vraie vie, celle qui n'exagère pas - un passeport pour les possibles.

Philippe Delerm, Petite brocante intime, éd. "Le pré aux clercs", 1999.

Illustration de Jacques Ferrandez

DICTIONNAIRE (6 POINTS)

C'est une opération qui se fait en demi-cachette, juste avant le départ des grands-parents, dans un coin de la salle à manger, avec des gestes nerveux, précipités :

- Tiens, tu t'achèteras quelque chose...

Et ils vous fourrent dans la poche une enveloppe. On les embrasse, et si on est gêné, c'est surtout parce qu'on a l'impression de jouer un rôle déjà écrit. Les parents reviennent avec un air de joie ennuyée. Ils font semblant de se fâcher contre les grands-parents - c'est ça, leur rôle.

Mais ce qui est très bien, c'est de se retrouver le mercredi matin suivant à l'hypermarché avec un billet de cent francs dans la poche.

On se sent tout léger, et pour un peu on ferait de grandes glissades au milieu des allées. Une heure entière à dépenser !

Philippe Delerm

REDACTION (15 POINTS)

Comme Philippe Delerm, vous rédigez l'histoire d'un objet pris à la vie quotidienne, après en avoir établi une brève fiche technique.

Consignes :

Vous donnerez un titre à votre texte.

Il sera rédigé au même temps que le texte de Philippe Delerm.

Vous respecterez les différents types de discours qui s'enchaînent dans le texte de Philippe Delerm.

Votre texte présentera une mise en page pertinente.

Aucune exactitude technologique n'est attendue de la fiche technique.

Votre devoir ne comportera aucun dessin.

Vous respecterez la correction de la langue : grammaire, vocabulaire et orthographe.

II. Le français au lycée, ou l'art de se passer du sens

Pour les élèves qui arrivent au lycée, le français n'a déjà plus de sens. Ceux que nous interrogeons au début de la classe de seconde, à la rentrée, nous disent : « J'aime lire, mais je ne suis pas bon en français, je ne sais jamais si le texte est *ancré dans la situation d'énonciation* », « Je crois que j'aime le français, mais je n'ai rien compris aux *discours rapportés* », et ainsi de suite... Les programmes de lycée ne vont pas les réconcilier avec le sens des textes, ni les rassurer.

Leur promulgation, déjà, a été hésitante, et a privé de repères, pendant plus de trois ans, les professeurs et leurs élèves. La parution des textes officiels qui régissent les programmes et le « bac de français » qui leur est attaché s'est étendu d'août 1999 à janvier 2003, trois ans et demi marqués par des hésitations et des palinodies qui ont fragilisé et désorienté pour longtemps l'enseignement du français. Il s'est agi d'imposer, malgré les résistances, un contenu marqué par la préoccupation constante de « contenus objectivables » tirés de travaux universitaires perfusés de force dans l'univers scolaire, censés rendre l'enseignement du français accessible à tous, en le privant de la réflexion qui, en « distinguant » les élèves, nuit à leur égalité. On ne saurait mieux dire qu'il s'agit de supprimer le sens, même et surtout si on affirme qu'ainsi on le réhabilite.

Classer sans comprendre

Le résultat est effrayant. Au nom de ces théories autoritaires, les programmes²⁷ ne comportent plus de noms d'auteurs ni d'œuvres. Seule une technique descriptive est mise en avant, et rend incompréhensibles les nouvelles prescriptions officielles : il faut les 137 pages de leurs *Documents d'accompagnement* pour que les professeurs eux-mêmes sachent de quoi il retourne, et pour trouver des titres d'œuvres.

Les rubriques des programmes, cinq ou sept par an, s'appellent « *objets d'étude* », dont le but n'est pas l'étude d'œuvres, mais le « fonctionnement » de genres littéraires, ce qui change tout. En seconde, l'objet d'étude « Le récit : le roman et la nouvelle » a ainsi pour « but de faire apparaître le fonctionnement et la spécificité du texte narratif ». En première, si on étudie le théâtre, il s'agira de « faire percevoir les spécificités (le théâtre comme texte et comme spectacle), et les évolutions du genre, les liens, mais aussi les distinctions entre *genre* et *registre* ». Le théâtre ne met donc plus en scène des conflits, des dilemmes qui déchirent les personnages, et auxquels les élèves s'intéressent, mais un ensemble de définitions sèches qui vont servir à classer l'œuvre étudiée dans telle ou telle case du genre. *Bérénice* par exemple n'est plus une pièce où la raison d'Etat détruit les personnages en ruinant leur vie privée, mais un exemple de *registre* tragique dont les élèves devront relever les signes extérieurs et les indices.

On se perd ainsi dans des données techniques qui déroutent et rebutent les élèves. On ne peut plus par exemple étudier en seconde *Pierre et Jean* de Maupassant comme un roman de recherche d'identité, de jalousie, de conception du rôle d'une mère et d'une famille – tous thèmes qui inquiètent et passionnent les élèves –, mais comme un exemple de recettes, d'ingrédients propres à tout roman (*schéma narratif*, *schéma actantiel*) alors que justement les grandes œuvres transcendent et souvent contestent ces recettes élaborées après elles. On ne peut plus étudier un auteur pour son œuvre et l'univers particulier qu'il y présente. Il n'est plus possible de suivre par exemple cette interrogation de Maupassant sur l'identité, depuis *Pierre et Jean*, en passant par *Le Horla* et en allant jusqu'à *Bel-Ami* où derrière l'arrivisme cynique de Bel-Ami pointe parfois l'inquiétude angoissée de son double originel Georges Du-

²⁷ B.O. n°27 du 12 juillet 2001 définissant les programmes de [seconde](#) et de [première](#).

roy, puisque ce thème bouscule les cadres figés que l'on veut inculquer aux élèves : comment classer *Bel-Ami* dans un « fonctionnement » lorsqu'il refuse justement de « fonctionner », ou le ranger dans le roman réaliste lorsqu'il reprend les motifs inquiets d'une nouvelle fantastique ? Toutes les taxinomies trouvent leurs limites et leur impuissance dans l'étude des œuvres pour elles-mêmes. Plus grave, elles chassent les études thématiques et humaines qui passionnent les élèves, et ne leur présentent plus du français qu'une image purement technique et desséchée, dépourvue de sens²⁸.

Les dérives techniques pointent partout et chassent le sens, jusque dans l'examen. Ainsi, en première, l'*objet d'étude* « théâtre et représentation » vient de donner lieu au « bac », dit « de français », à une dissertation sur le costume²⁹, alors que les élèves en classe ont étudié les textes théâtraux comme textes littéraires, en n'allant au théâtre que si les conditions financières et géographiques étaient réunies. L'examen ne permet donc même plus d'utiliser les connaissances et la réflexion acquises en cours de français sur les textes, mais se présente au contraire comme une épreuve de spécialistes de telle ou telle question de mise en scène. Comment trouver du sens et de l'intérêt à une matière qui n'est même plus réellement présente dans l'examen, et où l'élève sérieux ne peut utiliser son travail de l'année ?

Toutes les approches par *objet d'étude* sont ainsi techniques. L'objet « Convaincre, persuader, délibérer » conduit par exemple à ne plus étudier que les procédés de l'argumentation. Au baccalauréat a ainsi été posée cette question préalable (sur quatre points) : « Ces quatre textes dénoncent la guerre. Vous analyserez les différents procédés littéraires utilisés à cette fin. »³⁰. Il est donc demandé aux élèves d'établir une liste de techniques et non de commenter le sens et ses nuances. L'étude par genres (qui en soi n'est pas condamnable lorsqu'elle éclaire l'œuvre) conduit à une description sèche : il s'agit de reconnaître des formes, de les classer à partir d'indices extérieurs, et non de considérer le sens. Ainsi au baccalauréat 2002³¹, l'article « guerre » du *Dictionnaire philosophique* a-t-il été inévitablement décrit par les élèves comme un « apologue » – un récit à visée morale –, exemple du « genre argumentatif » étudié en classe, sans que jamais l'ironie du texte et les cibles de la dénonciation de Voltaire soient mises en valeur ni même évoquées, sans que l'élève s'aperçoive que la « visée morale » recherchée à toute force comme on le lui avait appris, résidait dans un ton polémique dénué de toute « morale » et valorisant au contraire la distance critique...

Effacer les repères

Si un texte n'existe que par son genre, tous les textes se valent... C'est ainsi que dans un manuel de seconde, le cours sur le « genre épistolaire » s'appuie sur une lettre à une cliente d'un directeur d'entreprise de vente par correspondance... considérée comme plus représentative qu'une lettre de la marquise de Sévigné qui ne figure que dans les exercices. Le sens s'efface devant les indices (un épistolier, une date, un destinataire, une signature en bas de la

²⁸ L'Inspection générale signale elle-même ce vice majeur, dans son étonnant *Rapport sur la mise en œuvre du programme de français en classe de seconde* (octobre 2003) : « La première dérive, qui sévit surtout en collège mais qu'il n'est pas rare de retrouver en seconde, consiste à subordonner le texte à la mise en place d'un outil ou d'une notion. L'étude du récit est propice à ce défaut : l'objectif de la séance apparaît être la mise en valeur du schéma narratif ou des problèmes liés au point de vue, bien plus que l'analyse du texte qui sert de support et de prétexte à cette étude. » Texte complet accessible à http://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igen/rapports/francais_seconde_03.pdf, et extraits commentés sur <http://www.sauv.net/igen200310.php>

²⁹ Sujet 2004 de dissertation des séries ES, S, consultable sur <http://www.sauv.net/eaf2004sujets.php>

³⁰ Sujet de France métropolitaine, juin 2002, séries ES, S, voir <http://www.sauv.net/eaf2002sujets.php>

³¹ Ibidem.

lettre suffisent à définir le genre...), et on n'indique plus aux élèves que des recettes : un manuel leur propose, en donnant le schéma préparé par Flaubert dans le brouillon d'une page de *Madame Bovary*, d'écrire à leur tour cette page³²... Tout le travail sur la langue est ainsi évacué, comme si seul le scénario faisait l'œuvre, et la notion de littérature disparaît.

Tout texte est ainsi réduit à un « message », dépourvu de toute signification historique et de toute expression singulière. Un manuel demande de réécrire le récit de la rencontre de la princesse de Clèves et du duc de Nemours « comme pourrait le faire aujourd'hui un journaliste *people* »³³...

La forme elle-même, pourtant enseignée à cor et à cri, n'est pas considérée comme porteuse de sens. C'est ainsi qu'on demande dans des manuels de « formuler à l'aide d'un télégramme bref la déclaration d'amour de Solal à Ariane dans *Belle du Seigneur* »³⁴, ou, à la suite d'un passage de l'*Œdipe* de Corneille dont on demandait d'extraire les « indices narratifs » : « Écrivez l'histoire d'Œdipe pour la rubrique " faits divers " d'un quotidien. »³⁵ La dimension mythique et justement exemplaire est ainsi niée, sans parler de la forme théâtrale tragique, considérée comme inutile pour le sens.

Ou bien la forme est explicitement détachée du sens. On demande par exemple aux élèves de « rétablir les mots (du *Pont Mirabeau*) dans un ordre ordinaire »³⁶... Et les *Annales zéro*, rédigées en 2001 par l'Inspection générale des lettres³⁷, proposent le sujet suivant : « Madame de Grignan écrit à sa mère pour la reconforter et la persuader des mérites de l'échange épistolaire. » Pauvre Marquise de Sévigné, qui les ignorait ! Une telle question de cours, stupide et desséchante, proposée pour l'examen, ne peut que rebuter les élèves et les éloigner davantage encore du français.

Autre atteinte au sens : l'histoire littéraire s'efface, remplacée par l'étude des genres et surtout de leurs indices de classement, considérés *a priori* comme trans-historiques et plus proches du « point de vue de l'élève » selon les experts. C'est ainsi que l'ordre chronologique, pourtant simple et signifiant pour eux, disparaît dans les programmes : la classe de seconde a droit au XIX^e et au XX^e siècles, celle de première au XVI^e, au XVII^e et au XVIII^e. La chronologie est inversée, les élèves ne s'y retrouvent plus.

Cela conduit à des absurdités : la poésie n'est pas au programme de seconde, mais celui de première prescrit les formes poétiques de la modernité. Or comment saisir la modernité lorsqu'on ignore le passé ? Comment comprendre les poèmes de Baudelaire sans connaître la Pléiade et l'histoire du sonnet ?

La notion même d'histoire littéraire, faite de réactions et d'avancées, est niée, abolie en même temps que la continuité : l'élève n'étudie plus qu'un siècle ou un mouvement littéraire par an, sans passé, sans prolongements, sans rapport explicite à des œuvres, et sans pouvoir rattacher à une histoire les textes abordés dans les autres objets d'étude. Les œuvres flottent ainsi dans l'esprit des élèves, sans se précéder ni se suivre, sans s'imiter ni se contester, alors même qu'on prétend, pompeusement et abusivement, les abreuver d'une « intertextualité » universitaire, dans ces conditions incompréhensible pour eux, ou si partiellement qu'elle contribue le plus souvent à les égarer.

Certes, l'enseignement de l'histoire littéraire a toujours été porteur d'idéologie, mais l'histoire, la chronologie et les articulations temporelles sont les moyens de repérage et de compréhension les plus simples et les plus logiques pour nos élèves.

³² *Français Seconde*, Delagrave, 2000, p. 34.

³³ *Nouvelles pratiques du français*, Hatier, 2000, p. 16.

³⁴ *Français Seconde, Textes*, Nathan 2000, p. 229.

³⁵ *Français Seconde*, Bertrand-Lacoste 2000, p. 112.

³⁶ *Nouvelles pratiques du français*, Hatier, 2000, p. 223.

³⁷ Consultables sur <http://www.eduscol.education.fr/D0011/default.htm>

Evacuer la réflexion

Une seconde donnée technique a envahi les programmes : la notion de « registres ». Il s'agit de reconnaître et de nommer les « émotions » créées par le texte, c'est-à-dire les tons (lyrique, épique, pathétique, *etc.*). Ces tonalités sont enseignées depuis longtemps comme moyen, entre autres, d'analyse des textes ; elles constituent des notions pédagogiquement acceptables et délimitent des catégories littéraires qu'il est utile de connaître. Mais dans les nouveaux programmes, ces registres occupent une place prépondérante comme moyen d'explication, correspondant à une vision sociologique de l'enseignement : il faut connaître et reconnaître les « registres » parce que les émotions, supposées communes et a-historiques, rapprocheraient les hommes et favoriseraient leur intégration, plus que l'esprit critique et la réflexion, qui les sépareraient. Ils justifient donc, dans les nouveaux programmes, de marginaliser la réflexion et l'exercice de la logique, considérés pour l'accès au sens comme moins opératoires et moins universels que l'instinct.

Les exercices de pensée critique disparaissent donc. Les mots même qui la désignaient changent de sens : l'« argumentation » n'est plus la méthode de justification d'une affirmation, mais de « la préférence que l'on accorde à telle ou telle façon de voir que l'on cherche à faire partager »³⁸. La perspective dialectique, qui confronte argumentation et réfutation, et examine les oppositions, est ainsi bannie, et la subjectivité est promue en même temps que l'ère des « opinions ». Loin de faire émerger les différences et les idées neuves, l'« argumentation » des nouveaux programmes est définie comme un moyen de pacification, « la régulation des conflits »³⁹, et signe ainsi le renoncement à la formation d'une pensée critique autonome. La dissertation est supprimée : il ne subsiste sous ce nom qu'une forme appauvrie de réflexion, laissant seulement émerger la défense d'une position. Les recommandations pour la correction de l'examen nous indiquent maintenant que pour la dissertation « on acceptera un plan catalogue ». Sa valeur d'interrogation et de remise en question est même interdite : les sujets proposés aux élèves sous ce nom leur imposent en effet un seul versant de réflexion, une orientation obligatoire de la pensée. Ainsi le sujet du bac 2001 était-il : « A l'occasion du Premier de l'An 2001, un responsable de l'Etat expose les raisons que l'on peut avoir d'espérer en un monde meilleur. Rédigez son discours. »⁴⁰ Le candidat était donc sommé d'adhérer à un optimisme de commande, à un âge où l'on a toutes les raisons de s'inquiéter, et de contester la vision du monde des adultes... Le bac 2002 lui aussi sentait la contrainte : « Les textes littéraires et les formes d'argumentation souvent complexes qu'ils proposent vous paraissent-ils être un moyen efficace de convaincre et persuader ? »⁴¹. Beaucoup d'élèves ont alors dénigré la littérature et sa complexité de forme et de langage, comme on le leur proposait, et lui ont opposé l'efficacité de la publicité... L'exercice de commentaire, longtemps connu comme « composé », a vu dans les textes officiels de 2001⁴² disparaître son qualificatif, l'absence de plan et de logique est acceptée maintenant comme une norme. A l'épreuve orale, « le candidat rend compte de la lecture qu'il fait », et l'on voit ainsi beaucoup d'élèves commencer leur exposé par la formule : « pour moi, le texte signifie... », indépendamment de la validité de leur explication - ce qu'ils disent aussi en classe des explications lexicales, pour lesquelles l'autorité du dictionnaire même est mise en cause.

³⁸ *Documents d'accompagnement*, MEN/CNDP 2001, p. 41

³⁹ *Documents d'accompagnement*, MEN/CNDP 2001, p. 21.

⁴⁰ Sujet consultable sur <http://www.sauv.net/eaf2001.htm>

⁴¹ Sujet consultable sur <http://www.sauv.net/eaf2002sujets.php>

⁴² *BO* n°26 du 28 juin 2001.

L'habitude de structurer et justifier sa pensée n'est donc plus prônée, la subjectivité s'impose, avec une optique digne du « c'est mon choix ». L'élève perd toute notion de preuve et d'argument, et la pensée logique, déjà menacée en premier cycle par la disparition de l'enseignement de la grammaire, s'effondre : plus de relation entre cause et conséquence, disparition des notions de concession ou d'objection. Les *Documents d'accompagnement* des programmes discréditent d'ailleurs la pensée logique, en la réservant aux scientifiques, les littéraires ne devant s'intéresser qu'aux opinions.

Le nouveau baccalauréat : sondage d'opinion ou jeu de rôle

La perfection de ce système trouve son couronnement dans la nouvelle épreuve du baccalauréat de français, le sujet d'*invention*, qui ne vérifie aucune connaissance disciplinaire. Son appellation ne recouvre pas une quelconque « création », mais utilise le terme « invention » au sens rhétorique, c'est à dire une lapalissade : la capacité à trouver quelque chose à dire. Cet exercice apparemment facile a été introduit pour concurrencer de façon déloyale les deux autres sujets de pensée et d'analyse, la dissertation et le commentaire. Il doit recourir à des formes de communication (lettre, lettre ouverte, dialogue, discours) ouvertes à la persuasion d'autrui et non à la réflexion solitaire. Sa définition plastique ouvre la porte à toutes les dérivées.

Il privilégie, par la forme demandée, la défense d'une seule position sans perspective critique, au point de conduire à soutenir des thèses perverses. Les *Annales zéro* de l'Inspection générale proposent ainsi de « rédiger l'article d'un journaliste condamnant Hugo pour avoir écrit *Souvenir de la nuit du 4* », où l'écrivain fustige Napoléon III d'avoir provoqué et couvert la mort d'un enfant de sept ans... Le candidat peut donc avoir à rédiger un article de journal faisant l'apologie d'un crime. Une revue professionnelle, avec pignon sur rue, propose en « invention » d'exposer « les justifications du maître du nègre de Surinam », c'est-à-dire un discours esclavagiste...

Le sens est entièrement nié dans ce genre d'exercice. L'élève est en effet convié, le jour de l'examen et sous son sceau, à se couler dans des personnages, des propos et des discours dont il ignore tout. L'absence de contenu et de signification est prônée comme norme. Ainsi, en juin 2002, les candidats des séries ES et S ont-ils eu à écrire, à la suite d'un extrait de *La Guerre de Troie n'aura pas lieu* où Andromaque condamnait la guerre, un dialogue où Hector défend devant son père Priam la même condamnation, du « point de vue des hommes »⁴³. Les candidats se sont donc trouvés devant un texte et un sujet faisant appel à un contexte culturel, historique, mythique et littéraire dont ils ignoraient tout puisqu'il n'y a plus de programmes d'œuvres à l'examen, et sommés de rédiger dans la langue précieuse de Giraudoux un point de vue « masculin » sur la guerre, dont on se demande ce qu'il peut être, en respectant une forme théâtrale et tragique qu'ils ne connaissaient pas. Les correcteurs ont ainsi eu des copies faisant appeler le roi Priam par le prince Hector : « Eh, le vieux, viens ici, j'ai quelque chose à te dire », ou interpellé Andromaque : « Toi, la meuf, va chercher les rafraîchissements ». Ces sujets infaisables produisent des copies impossibles à corriger, dont le niveau de langue, non précisé par le libellé, est consternant, et le contenu indigent, plus faible qu'une rédaction de cinquième de collège, faute de cadre et de méthode exigeants. Ils trompent les élèves, les détournent de la réflexion et de l'acquisition de connaissances qu'ils ne sanctionnent pas, et les ridiculisent en les conduisant à écrire n'importe quoi et à paraître stupides. L'enseignement du non-sens s'épanouit ici jusque dans l'examen qui le prône.

Les élèves y sont sommés de se livrer à de mauvais jeux de rôles et de jouer aux spécialistes, comme dans le sujet d'*Annales zéro* où le candidat doit faire s'opposer Diderot et Van Loo sur la supériorité de l'écriture ou de la peinture dans l'art du portrait ! C'est leur faire croire

⁴³ Cf note 14.

qu'il n'y a de spécialistes et d'artistes dans aucun domaine, que tous les sujets sont accessibles sans préparation, connaissances ni contenu, que leur propos vaut bien celui de l'écrivain, et que parler sans avoir quoi que ce soit à dire de sensé et motivé est le but ultime du cours de lettres de second cycle ...

L'enseignement du français ici ne signifie plus rien, puisque les sujets du baccalauréat, imprévisibles et extérieurs aux programmes, ne portent plus ainsi sur la matière. Alors même que Flaubert n'est plus au programme de première depuis que l'étude du roman en est exclue, le sujet d'examen de 2004 demandait de pasticher une de ses lettres ! Les élèves doivent donc singer des situations impossibles ou anachroniques, au lieu de faire de leurs connaissances acquises en cours la matière d'un devoir d'analyse ou de réflexion. On atteint ici le comble, accomplir le rêve de l'ancien doyen de l'Inspection générale des lettres Marc Baconnet : « déscolariser le français »⁴⁴, le retirer de l'école et des apprentissages pour mieux le libérer de l'emprise des maîtres. Inutile de dire qu'en l'abandonnant on le détruit, ou ne le laisse qu'aux familles cultivées qui vont le transmettre à leurs seuls enfants.

Le non-sens est donc au cœur des programmes et des épreuves d'examen. Un programme trop ouvert (qui devrait même aller jusqu'à inclure la littérature mondiale selon le président du Groupe d'experts de lettres Alain Viala) et trop technique, qui remplace les objets du savoir par les outils de leur description, conduit à la superficialité : comment maîtriser à dix-sept ans des catégories universitaires de genres et registres alors qu'on n'a encore rien lu, et que les experts eux-mêmes ne sont pas d'accord sur ces notions⁴⁵? Un tel programme a exactement les mêmes effets qu'un programme indigent : l'approximation et l'absence de signification, le renoncement à la culture véritable et à la formation de l'esprit.

La définition des épreuves d'examen elles-mêmes se dérobe sans cesse : selon les années, corpus de quatre textes ou texte unique, commentaire ou commentaire comparé, négligence du texte au profit de sa mise en scène, sujets infaisables, « invention » mouvante... La dernière réforme du français dénie aux élèves le sens de la matière et le sens de leur travail, qui ne leur est en rien utile, ni sanctionné. Ils en sortent déstabilisés et écoeurés. Qu'on ne s'étonne pas si la filière littéraire voit fondre ses effectifs.

Le français est aux mains d'une coterie d'universitaires dont les élèves sont les otages. Soucieux de débarrasser la matière des œuvres, auteurs et sens au profit de l'enseignement de recettes et de structures supposées transposables mais en fait intellectuellement mortifères, ils ont fait du français une discipline sèche et vide. Il est temps de la rendre aux élèves, avec la plénitude des œuvres, des sens, des modèles et des interrogations dont ils ont besoin pour se construire et accéder à d'autres univers.

Agnès Joste
Professeur de lettres classiques en lycée, Le Havre

⁴⁴ *L'École des Lettres* n° 7, décembre 1999, p. 13.

⁴⁵ « Il est très difficile, reconnaissons-le, de cerner la notion de *registre* », *Rapport de l'Inspection générale sur la mise en œuvre du programme de français en classe de seconde*, voir note 2.